

INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR:

Un acercamiento multidimensional a
las variables psicológicas y educativas
Volumen II



Comps.

José Jesús Gázquez

M^a del Mar Molero

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

M^a del Mar Simón

Ana Belén Barragán

África Martos

**Investigación en el ámbito escolar: Un
acercamiento multidimensional a las variables
psicológicas y educativas
Volumen II**

Comps.

José Jesús Gázquez

M^a del Mar Molero

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

M^a del Mar Simón

Ana Belén Barragán

África Martos

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-617-5570-7

Depósito Legal: AL 1670-2016

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 1

- Estudio de los efectos a largo plazo de un Programa de Fomento de las habilidades Socioemocionales en Educación Infantil* 11
 Sharay Zoa Parrilla, y Raquel Gilar

CAPÍTULO 2

- Evaluación de necesidades de formación en habilidades sociales como elemento preventivo en situaciones de conflicto escolar*..... 21
 Eva María Torrecilla Sánchez, Patricia Torrijos Fincias, Susana Olmos Migueláñez, y Fernando Martínez Abad

CAPÍTULO 3

- Personalidad, estados de ánimo y evitación de la responsabilidad componentes del capital de una muestra de estudiantes universitarios mexicanos* 27
 Ana Lilia Banda Castro

CAPÍTULO 4

- Autoconcepto y conductas antisociales en alumnos de Secundaria*..... 35
 David José García Guillamón, e Inmaculada Méndez

CAPÍTULO 5

- La investigación en discriminación y victimización étnico-cultural: aportes para la psicología y la educación para el desarrollo*..... 41
 Antonio J. Rodríguez-Hidalgo

CAPÍTULO 6

- Factores familiares relacionados con el fracaso escolar* 47
 Soraya Manzano Gómez, Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, Javier Belmonte fragoso, y María del Carmen Giménez Sánchez

CAPÍTULO 7

- Programas de formación de padres y su influencia en la prevención de problemas de conducta*..... 53
 Alicia Benavides-Nieto, Ana Belén Quesada-Conde, Miriam Romero-López, y M. Carmen Pichardo Martínez

CAPÍTULO 8

- Inclusión Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*..... 59
 María Sisto

CAPÍTULO 9

- Diferencias en agresividad infantil percibida en función del sexo: evaluación para el afrontamiento/prevenición de conductas agresivas* 67
 Patricia Gutiérrez Román y Francisco Manuel Morales Rodríguez

CAPÍTULO 10

- Instrumentos de evaluación de la violencia género en las parejas adolescentes* 73
África Martos, Ana Belén Barragán, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes,
José J. Gázquez y M^a del Mar Simón

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 11

- Formación del profesorado de secundaria en España y Finlandia: Formación inicial y planes de estudio* 83
Laura Cantillo Prado, y Gema Martín Seoane

CAPÍTULO 12

- Aportes de la investigación de las instituciones de posgrado en México al campo educativo. Estudio de caso* 91
Ana Ma. Mata Pérez, y María del Refugio Lárraga García

CAPÍTULO 13

- Necesidad autopercebida por los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la formación en competencias emocionales* 99
Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde, y Juan Pablo Hernández Ramos

CAPÍTULO 14

- Tutoría entre iguales en grupos flexibles*..... 107
Roberto León Suárez

CAPÍTULO 15

- Estilos educativos parentales y su relación con la competencia social de los niños/as de Educación Infantil* 119
Miriam Romero López, Guadalupe Alba Corredor, Alicia Benavides-Nieto, y Ana Justicia-Arráez

CAPÍTULO 16

- Análisis de la visión del profesorado sobre la dificultad de las madres para participar en el centro escolar de Educación Infantil y Primaria*..... 127
Lara Fernández-Freire Álvarez

CAPÍTULO 17

- Importancia de la familia en la educación de los hijos: Experiencias con comunidades indígenas de Colombia* 135
Natalia Vargas Sánchez

CAPÍTULO 18

Construcción y reconstrucción de enunciados en el alumnado con discapacidad auditiva dentro del ámbito sociolingüístico 141
 Ana M^a Campoy Molina

CAPÍTULO 19

La formación en materia de creación de empresas factor determinante de la iniciativa empresarial 147
 Sonia Martín López, Josefina Fernández Guadaño, Gustavo Lejarriaga Pérez De Las Vacas, y Paloma Bel Durán

CAPÍTULO 20 155

Estilos de educación paternal y participación en procesos de victimización entre pares 155
 Sandra Trambaiolli De Nadai, y Luciene Regina Paulino Tognetta

CAPÍTULO 21

Análisis del uso de herramientas digitales en los Campos Virtuales para la Comunicación y Evaluación del Alumnado Universitario 163
 Lucía Álvarez Blanco, A. Cervero Fernández-Castañón, y Antonio Urbano Contreras

CAPÍTULO 22

Perfeccionismo, engagement y actividad física. Influencias en el rendimiento académico 169
 Juan González, Alberto Portolés, Antonio Jesús Muñoz, y Clara López

CAPÍTULO 23

Efectos del perfeccionismo, perseverancia y actividad física sobre factores asociados al rendimiento académico 180
 Antonio Jesús Muñoz Villena, Clara López-Mora, Alberto Portolés Ariño, y Juan González Hernández

CAPÍTULO 24

Los estilos educativos parentales desde la perspectiva de los niños de Educación Infantil..... 187
 Guadalupe Alba, Miriam Romero-López, Ana Belén Quesada-Conde, y María del Carmen Pichardo

CAPÍTULO 25

Validación del Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria (PAC/ES) 193
 Pedro Adalid y M^a del Carmen Díez

CAPÍTULO 26

Fomento de las empresas de participación desde la Educación Primaria hasta la Universidad..... 199
 Josefina Fernández Guadaño, Sonia Martín López, Paloma Bel Durán, y Gustavo Lejarriaga Pérez de las Vacas

CAPÍTULO 27

Afrontamiento de retos y desafíos para la adquisición de competencias transversales en el Espacio Europeo de Educación Superior..... 205
 Manuel A. Narváez Peláez, y Francisco Manuel Morales Rodríguez

CAPÍTULO 28

Conductas y factores de riesgo de la violencia entre iguales en adolescentes..... 213
 Cristina Sánchez-Marchán, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Simón, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez, y M^a del Mar Molero 213

CAPÍTULO 29

Estudio mixto sobre Creencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Fiscales Sobre el Problema de las Drogas en Guayaquil Ecuador..... 223
 Marcela Frugone, y Sebastián Umpierrez De Reguero

SALUD Y CUIDADOS

CAPÍTULO 30

Atención de Enfermería para la Detección del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad..... 233
 Begoña Aranda Hernández, José Abad Del Pino, e Isabel María Sáez Ruíz

CAPÍTULO 31

Observaciones del juego simbólico en el autismo desde una perspectiva artística..... 239
 Laura Orellana Martín

CAPÍTULO 32

Are teachers sad? A study in self-esteem and depressive symptoms in Education 247
 Juan Pedro Martínez Ramón

CAPÍTULO 33

Revisión de las publicaciones acerca de las características de los trastornos del espectro autista 255
 Rubén Hernández Ballesteros, Laura Gutiérrez Rodríguez, y Alberto José Gómez González

CAPÍTULO 34

Análisis conductual de la Teoría de la Mente en niños de 5 años 261
 Maria M. Montoya-Rodríguez, y Francisco J. Molina Cobos

CAPÍTULO 35

Actividad física-deportiva y hábitos de vida saludables asociados a la autoestima adolescente 269
 Marta Martínez-Vicente

CAPÍTULO 36	
<i>Herramientas para la mejora del aprendizaje y la memoria de niños con Síndrome de Down en contextos educativos</i>	277
Victoria Plaza	
CAPÍTULO 37	
<i>Anorexia nerviosa en la actualidad: Perspectiva del equipo de enfermería</i>	283
Patricia Sánchez Alonso, Lidia Ruiz Calatrava, y Juan Marcos Hernández López	
CAPÍTULO 38	
<i>El lenguaje como instrumento terapéutico para la construcción del pensamiento, en la adolescencia y desde la sordera</i>	289
M ^a de los Ángeles Alonso Gil	
CAPÍTULO 39	
<i>Evaluación de las prácticas de crianza en Educación Infantil: nueva versión del PEF</i> ...	295
Ana Belén Quesada-Conde, Alicia Benavides-Nieto, Guadalupe Alba Corredor, y Ana Justicia-Arráez	
CAPÍTULO 40	
<i>Apoyo curricular específico del ámbito científico tecnológico en secundaria al alumnado con discapacidad auditiva</i>	303
Yolanda Baena Muñoz	
CAPÍTULO 41	
<i>Discapacidad auditiva y adquisición de la lectura comprensiva: una propuesta para educación primaria</i>	311
María de Campo Montero López	
CAPÍTULO 42	
<i>Una propuesta para trabajar las competencias en educación para la salud en su vertiente de la nutrición humana</i>	317
Ana Reig Mezquida, y José Reig Armiñana	

VIOLENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 43	
<i>Violencia escolar y bullying: Valoraciones interuniversitarias</i>	325
Fernando González-Alonso, Marilú Camacho-López, Andrés Otilio Gómez-Téllez, y Rosa María de Castro-Hernández	
CAPÍTULO 44	
<i>Análisis del bullying en un centro de Educación Secundaria</i>	335
Eva Mira Segura, María Concepción Martín, e Inmaculada Méndez	

CAPÍTULO 45

Repercusión psicológica de la violencia familiar en la mujer gestante y en sus hijos 343

Noelia Manzano Barranco, María Ángeles Navarro Mateo, y Tamara Gómez Gómez

CAPÍTULO 46

Mejora de la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de intervención basado en cuentos interculturales 349

Jennifer María Veiga Benatti, María del Carmen Pérez-Fuentes, y José Jesús Gázquez Linares

Convivencia escolar

CAPÍTULO 1

Estudio de los efectos a largo plazo de un Programa de Fomento de las habilidades Socioemocionales en Educación Infantil

Sharay Zoa Parrilla, y Raquel Gilar
Universidad de Alicante (España)

Introducción

Desde la aparición del término inteligencia emocional se ha argüido constantemente sobre la educabilidad de las emociones. Shapiro (1997) menciona que la diferencia entre el Coeficiente Intelectual y el Coeficiente Emocional es que este último no lleva un sedimento genético tan marcado, lo que permite su enseñanza.

En esa misma línea, Joseph y Strain (2003) aseguran que las emociones están fuertemente influenciadas por el aprendizaje temprano y ambiental del niño, de manera que el espectro emocional avanza al paso que lo hace la edad (Epstein, et al., 2009).

En vista de las últimas aportaciones científicas, se toma como referencia un enfoque mixto innatismo-experiencia, el cual vendría explicado por la capacidad desde el nacimiento para reconocer emociones diversas (Goleman, 1996) que serían abiertas a enriquecimiento con la experiencia vital o académica (Russell, y Widen, 2002; Damasio, 2010).

La educación emocional posee gran fuerza en el desarrollo global de cualquier individuo, incidiendo más todavía en la etapa infantil, pues los niños de 0 a 6 años están comenzando a perfeccionar sus primeras proto-estrategias para discernir entre las emociones positivas y negativas (Kramer, et al., 2010).

En las escuelas actuales resulta imprescindible educar en emociones con el fin de preparar al alumnado para afrontar el alto grado de convulsión en todos los aspectos de la sociedad. Dalton, Elías y Wandersman (2007) denominan las habilidades socioemocionales como “competencias de participación”, ya que en mayor o menor medida son las encargadas de formar cognitiva, comportamental y afectivamente (composición armónica del individuo) para la inclusión y participación social.

Además, Brackett, Mayer y Warner (2004) aseguran que la inteligencia emocional mantiene correlaciones positivas con medidas de bienestar y correlaciones negativas con medidas de comportamiento disruptivo. Así también, es sabido que la inteligencia emocional resulta en muchas ocasiones un predictor de éxito, tanto en el ámbito académico (Schutz, Hong, Cross, y Osbon, 2006; Durlak, et al., 2011; Brackett, et al., 2012) como en el social (Ryan, Fauth, y Brooks-Gunn, 2006; Reinke, et al., 2011).

En los últimos diez o quince años se ha dado un aumento considerable en la enseñanza/aprendizaje socioemocional. El CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) ha promocionado diversos programas SEL integrando estas habilidades socioemocionales a la educación general, reportando con ello grandes beneficios (CASEL, 2009). Tal es la incidencia de estos programas que existen varios meta-análisis, como el de Payton et al. (2008), el cual analiza el impacto de 317 estudios en las habilidades de estudiantes de infantil hasta Secundaria obteniendo un resultado significativo respecto a habilidades socioemocionales, autopercepción positiva, vinculación afectiva con la escuela y mayor adherencia a normas sociales. Así también, se comprobó que el 56% de intervenciones de programas SEL era destinado a niveles educativos elementales (desde la etapa infantil hasta niveles intermedios de Primaria).

Atendiendo a estudios empíricos concretos, existen numerosos programas socioemocionales en escuelas en las últimas décadas que destacan óptimos beneficios. Por ejemplo, Merrell, Parisi y

Whitcomb (2007) subrayan el *StrongStart SEL Curriculum* como un programa preventivo para niños de infantil que consiguió mejoras significativas en comportamientos pro sociales y reducciones en emociones negativas, resultados que se mantuvieron durante 6 semanas.

Por su parte, el programa Friends for Life destaca por sus excelentes resultados en competencia emocional para tratar la ansiedad escolar (Iizuka, Barrett, y Morris, 2013).

Otro programa ampliamente conocido es *Connecting with others*, el cual establece diferentes sesiones para trabajar el autoconcepto, la resolución de conflictos, la socialización, comunicación, empatía. Gracias a él, en la implementación de Schultz et al., (2011) consiguieron que el alumnado participante evolucionara significativamente en habilidades sociales y adaptabilidad y disminuyeran sus conductas des-adaptativas y disruptivas. En la misma línea, el estudio llevado a cabo por Celdrán y Ferrándiz (2012) obtuvo mejoras en el reconocimiento emocional en estudiantes de primer ciclo de Primaria.

Todos estos programas muestran pequeñas claves a tener en cuenta al aplicar programas de características similares. Es de capital importancia trabajar las emociones de manera duradera ya que el alumnado las aprende de manera progresiva y es necesario que se practiquen regularmente. Algunos autores como Elias et al., (2007) aseguran que los objetivos emocionales se consiguen de manera más rápida si los programas adoptan patrones similares a los enfoques SEL. También resulta esencial la unión de diferentes perspectivas o el empleo de estrategias holísticas, ya que las emociones impregnan todos los aspectos vitales del ser humano.

Finalmente, para que los efectos de estos programas sean duraderos, también es necesario que las actividades estén adaptadas al nivel de comprensión emocional del alumnado. Por ello, el presente estudio se centrará en la percepción/reconocimiento emocional, primer paso en el vasto continuo emocional, ya que para entender y controlar las emociones es necesario etiquetarlas y discernirlas previamente. Según Loeches et al., (2004) la capacidad para reconocer y categorizar expresiones faciales emocionales básicas aparece en la infancia y experimenta una progresión con un período crítico entre los 5 y 7 años. Dentro de este período de edad se encuentra este estudio.

La novedad que aporta el presente trabajo es realizar un seguimiento 6 meses después de la implementación de un programa de educación socioemocional de creación propia a un aula de infantil. La literatura científica encontrada respecto a seguimiento de los programas antes mencionados ha sido muy escasa, por lo que se convierte en un gran vacío a llenar. Por tanto, los objetivos principales del estudio serán:

- Realizar una evaluación de seguimiento a un grupo de infantil, 6 meses después de haber participado en un programa de creación propia sobre competencias socioemocionales a través del arte.
- Comprobar si han ocurrido cambios en los grupos tras la supresión del programa.
- Comparar los resultados de seguimiento obtenidos con los resultados pre y post-test.

Por su parte, la hipótesis de trabajo adoptada prevé que los efectos del programa se mantendrán en el tiempo, incluso después de 6 meses tras la finalización del mismo.

Método/Metodología

Participantes

Para este estudio se ha contado con la colaboración de un aula de un centro público urbano de la provincia de Alicante con 26 niños de 5 años ($n=26$; $M=57,7\%$ y $F=42,3\%$). Este grupo será llamado Grupo Experimental (GE) en lo sucesivo. Por su parte, también se ha dispuesto de un Grupo Control (GC) de 26 alumnos ($n=26$, $M=53,85\%$ y $F=46,15\%$) del mismo nivel y centro escolar y características similares. Los participantes de ambos grupos fueron los mismos en todas las fases del estudio.

Los alumnos del grupo experimental participaron 6 meses antes de este estudio en un programa de creación propia de fomento de las habilidades socioemocionales a través del arte, cuya duración fue de 3 meses, mientras que el grupo control no participó en éste. Investigaciones previas demostraron la

efectividad del mismo para el grupo en emociones como la alegría ($p=.003$), tristeza ($p=.001$) y miedo ($p=.003$).

Se destaca, además, la solicitud de consentimiento informado al centro y a las familias para cubrir todas las fases del estudio.

Instrumentos

Para evaluar el seguimiento tras 6 meses de la aplicación del programa al grupo, se empleó la prueba Percexpval (v.1.0) diseñada por el Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz, la cual mide la percepción, valoración y expresión de las emociones en la etapa infantil. Esta prueba, a su vez, ha sido validada por Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011) y posee un índice alpha de Cronbach de consistencia interna para la evaluación de la percepción de las emociones primarias de .93.

Se trata de una prueba en formato PowerPoint con 16 ítems que cubren las emociones básicas. Con el fin de cubrir las necesidades del presente estudio, únicamente se emplearon los ítems relativos a las emociones alegría, tristeza, ira y miedo (12 ítems), simbolizadas a través de distintas tipologías: ítems tipo 1 (dibujos faciales), ítems tipo 2 (fotografías faciales) e ítems tipo 3 (fragmentos musicales). Todos ellos con una fiabilidad “interjueces” de .93, .90 y .76, respectivamente.

Procedimiento

La prueba Percexpval ha sido aplicada individualmente al alumnado por parte de la investigadora en una sala anexa al aula ordinaria con una duración de 5-10 minutos. Esta evaluación fue realizada con la ayuda de un portátil sin mayor intervención del adulto que la lectura de las preguntas para el niño. Este procedimiento fue idéntico en su fase pre-test, post-test y seguimiento; además de contar con las mismas condiciones para todos los participantes.

Brevemente, el programa de fomento de las habilidades socioemocionales a través del arte se encontraba dividido en 4 módulos en relación a las 4 emociones básicas universales: alegría, ira, tristeza y miedo. Estos módulos están versados en distintas disciplinas artísticas, las cuales se ven englobadas en las bellas artes: la música, la pintura y la escultura, la danza y el teatro, la fotografía y la literatura. La duración en el aula de dicha aplicación fue de 3 meses.

Análisis de datos

El diseño empleado para esta investigación es un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2004). El factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo (el tipo de intervención) y las variables dependientes han sido las puntuaciones de los sujetos en cada uno de los factores de la prueba (alegría, tristeza, ira y miedo).

Para analizar los datos estadísticos de seguimiento se ha empleado el programa SPSS (versión 22). Se ha hecho uso del MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas. Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos, es decir, las diferentes respuestas dadas por el mismo sujeto en diferentes momentos de la prueba (pre-test, post-test y seguimiento). Unido a ello, se ha empleado la prueba de Bonferroni con el fin de comparar los resultados intra-grupos 2 a 2. También se han realizado gráficos de las interacciones, representando así gráficamente las diferencias obtenidas en los 3 momentos diferentes de evaluación para observar el sentido de las diferencias.

Resultados

Como ya se ha señalado anteriormente en esta investigación, el principal objetivo de estudio era evaluar la duración a lo largo del tiempo de las competencias socioemocionales adquiridas gracias al Programa de fomento de las habilidades socioemocionales a través del arte llevado a cabo en el curso 2014/2015. Este seguimiento ha sido evaluado durante el primer trimestre del presente curso, por lo que

se procede a comprobar si los beneficios en percepción emocional por parte del alumnado han aumentado, han disminuido o han quedado pausados.

Puesto que las medidas han sido tomadas para diferentes escalas (es decir, hacen referencia a distintas emociones), se presentarán los datos relativos al seguimiento de las emociones alegría, tristeza y miedo debido a la significación de sus resultados. En primer lugar, se ha empleado el modelo lineal general de medidas repetidas con el fin de evaluar las diferencias en el nivel de percepción emocional en los grupos control y experimental después de la eliminación del tratamiento. Se ha de señalar que los datos han sido analizados en función de la emoción a la que hacían referencia, sin tener en consideración el tipo de habilidad que evaluaban (reconocimiento de fotografías, dibujos o fragmentos musicales), sino la aptitud global para identificar las diferentes emociones. Sin embargo, los datos relativos a la emoción ira no han sido incluidos debido a restricciones espaciales.

Como se desprende de la Tabla 2., Tabla 3. y Tabla 4., existe efecto del tratamiento, es decir, la capacidad para identificar la alegría, la tristeza y el miedo por parte del grupo experimental es mayor.

Analizando en profundidad los resultados, en la Tabla 5., Tabla 6. y Tabla 7. se observa una comparación por pares con el fin de establecer las diferencias concretas entre los distintos momentos de evaluación. En relación a estos resultados, existen diferencias significativas entre las fases pre-test y post-test (existe efecto del tratamiento) y entre las fases pre-test y seguimiento.

Tabla 2. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Alegría

Efecto		Pruebas multivariante ^a						Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^c
		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.				
factor1	Traza de Pillai	.267	8.943 ^b	2.000	49.000	.000	.267	17.886	.965	
	Lambda de Wilks	.733	8.943 ^b	2.000	49.000	.000	.267	17.886	.965	
	Traza de Hotelling	.365	8.943 ^b	2.000	49.000	.000	.267	17.886	.965	
	Raiz mayor de Roy	.365	8.943 ^b	2.000	49.000	.000	.267	17.886	.965	
factor1 * Grupo	Traza de Pillai	.161	4.709 ^b	2.000	49.000	.013	.161	9.419	.764	
	Lambda de Wilks	.839	4.709 ^b	2.000	49.000	.013	.161	9.419	.764	
	Traza de Hotelling	.192	4.709 ^b	2.000	49.000	.013	.161	9.419	.764	
	Raiz mayor de Roy	.192	4.709 ^b	2.000	49.000	.013	.161	9.419	.764	

a. Diseño : Intercepción+ Grupo
Diseño dentro de sujetos: factor1
b. Estadístico exacto
c. Se ha calculado utilizando alpha = .05

Tabla 3. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Tristeza

Efecto		Pruebas multivariante ^a						Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^c
		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.				
factor1	Traza de Pillai	.386	15.376 ^b	2.000	49.000	.000	.386	30.751	.999	
	Lambda de Wilks	.614	15.376 ^b	2.000	49.000	.000	.386	30.751	.999	
	Traza de Hotelling	.628	15.376 ^b	2.000	49.000	.000	.386	30.751	.999	
	Raiz mayor de Roy	.628	15.376 ^b	2.000	49.000	.000	.386	30.751	.999	
factor1 * Grupo	Traza de Pillai	.208	6.427 ^b	2.000	49.000	.003	.208	12.854	.885	
	Lambda de Wilks	.792	6.427 ^b	2.000	49.000	.003	.208	12.854	.885	
	Traza de Hotelling	.262	6.427 ^b	2.000	49.000	.003	.208	12.854	.885	
	Raiz mayor de Roy	.262	6.427 ^b	2.000	49.000	.003	.208	12.854	.885	

a. Diseño : Intercepción+ Grupo
Diseño dentro de sujetos: factor1
b. Estadístico exacto
c. Se ha calculado utilizando alpha = .05

Tabla 4. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Miedo

		Pruebas multivariante ^a						Eta parcial alcuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^c
Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.				
factor1	Traza de Pillai	.315	11.290 ^b	2.000	49.000	.000	.315	22.580	.989	
	Lambda de Wilks	.685	11.290 ^b	2.000	49.000	.000	.315	22.580	.989	
	Traza de Hotelling	.461	11.290 ^b	2.000	49.000	.000	.315	22.580	.989	
	Raiz mayor de Roy	.461	11.290 ^b	2.000	49.000	.000	.315	22.580	.989	
factor1 * Grupo	Traza de Pillai	.192	5.823 ^b	2.000	49.000	.005	.192	11.647	.851	
	Lambda de Wilks	.808	5.823 ^b	2.000	49.000	.005	.192	11.647	.851	
	Traza de Hotelling	.238	5.823 ^b	2.000	49.000	.005	.192	11.647	.851	
	Raiz mayor de Roy	.238	5.823 ^b	2.000	49.000	.005	.192	11.647	.851	

a. Diseño : Intercepción= Grupo
 Diseño dentro de sujetos: factor1
 b. Eta estadístico exacto
 c. Se ha calculado utilizando alpha = .05

Tabla 5. Comparaciones por parejas. Factor Alegría

		Comparaciones por parejas				95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
(I) factor1	(J) factor1	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	Limite inferior	Limite superior	
1	2	-.288*	.069	.000	-.459	-.118	
	3	-.231*	.089	.037	-.451	-.011	
2	1	.288*	.069	.000	.118	.459	
	3	.058	.058	.979	-.086	.202	
3	1	.231*	.089	.037	.011	.451	
	2	-.058	.058	.979	-.202	.086	

Se basa en medias marginales estimadas
 *. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05
 b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.
 1. Pre-test
 2. Post-test
 3. Seguimiento

Tabla 6. Comparaciones por parejas. Factor Tristeza

		Comparaciones por parejas				95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
(I) factor1	(J) factor1	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	Limite inferior	Limite superior	
1	2	-.442*	.080	.000	-.640	-.245	
	3	-.308*	.097	.008	-.547	-.068	
2	1	.442*	.080	.000	.245	.640	
	3	.135	.073	.214	-.046	.316	
3	1	.308*	.097	.008	.068	.547	
	2	-.135	.073	.214	-.316	.046	

Se basa en medias marginales estimadas
 *. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05
 b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.
 1. Pre-test
 2. Post-test
 3. Seguimiento

Como se desprende de todo ello, en el momento de seguimiento los resultados de reconocimiento de las emociones mencionadas del grupo experimental descendieron ligeramente sin llegar a ser un descenso significativo. Sin embargo, el seguimiento demuestra que sí existen diferencias significativas respecto al pre-test (alegría $p=.037$; tristeza $p=.008$; miedo $p=.029$), de manera que a pesar de haber descendido las habilidades 6 meses después de finalizar el programa, no llegan a los niveles previos al inicio de la investigación. En adición, se muestran los gráficos de interacción que engloban los resultados obtenidos por ambos grupos a lo largo del programa (Figura 1., Figura 2. y Figura 3.).

Tabla 7. Comparaciones por parejas. Factor Miedo

Comparaciones por parejas					95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
(I) factor1	(J) factor1	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	Límite inferior	Límite superior
1	2	-.481*	.106	.000	-.744	-.217
	3	-.365*	.135	.029	-.701	-.030
2	1	.481*	.106	.000	.217	.744
	3	.115	.080	.465	-.083	.313
3	1	.365*	.135	.029	.030	.701
	2	-.115	.080	.465	-.313	.083

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

1. Pre-test

2. Post-test

3. Seguimiento

Figura 1. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Alegría

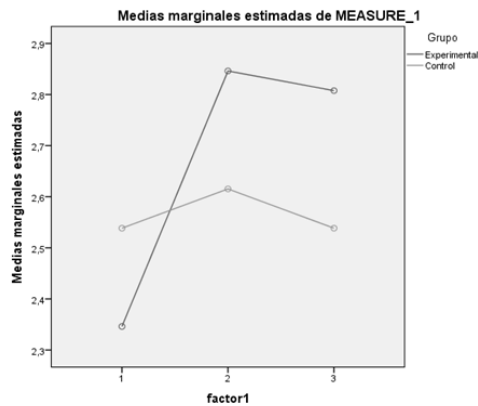
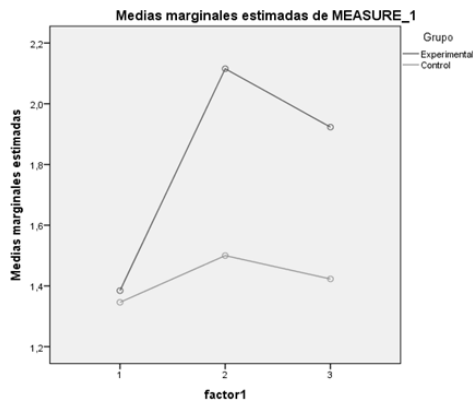
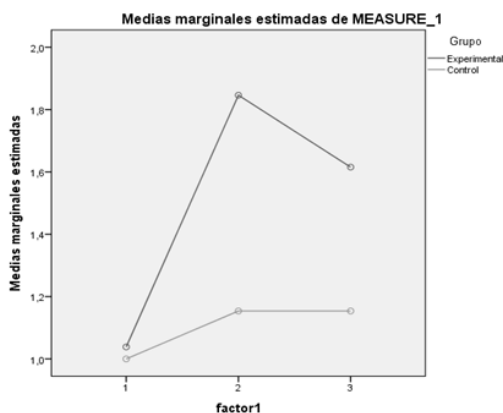


Figura 2. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Tristeza



Por otro lado, la emoción ira sigue un curso totalmente distinto al experimentado por el resto de emociones. En este caso, no se encuentran diferencias significativas en relación a la efectividad del programa ($p=.930$). Tampoco existen diferencias significativas si se aplica un análisis post-hoc analizando los momentos de evaluación por pares (Tabla 9.), pues su evolución sigue un curso notablemente constante.

Figura 3. Medidas repetidas. Pre-test, post-test y seguimiento. Grupo control y experimental. Factor Miedo



Discusión/Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, se apoya la hipótesis de trabajo planteada, mostrando así que los efectos del programa se han mantenido en el tiempo, incluso después de 6 meses tras la finalización del mismo, coincidiendo con los resultados expuestos por Kramer et al., (2010). Como se observa en los resultados, las emociones alegría, tristeza y miedo han decrecido ligeramente sin que llegue a considerarse un descenso significativo. Esta situación viene explicada por la finalización del programa, de manera que a los alumnos del grupo experimental no se les ha seguido formando en habilidades de percepción emocional. Sin embargo, gracias a la gran efectividad que produjo el tratamiento, los efectos no han sido anulados por completo.

Con esta investigación se muestra que es posible mejorar las habilidades socioemocionales de los niños si se trabaja desde la perspectiva adecuada. Como se ha comprobado, el trabajo emocional requiere de un entrenamiento constante, de manera que la paralización de esa formación conlleva una inevitable pérdida de habilidades. De hecho, de acuerdo a Durlak et al. (2011), la mayoría de estudios que recogen información relativa al seguimiento de programas de educación emocional revelan beneficios significativos durante poco más de seis meses si no se continúa con el tratamiento.

Como se desprende del estudio, las emociones con mayor facilidad de reconocimiento para los estudiantes son aquellas positivas. Son amplias las muestras de investigaciones que defienden dicha idea (Morgado, et al., 2013; Gordillo et al., 2015a; Widen, y Russell, 2003). Sin embargo, el programa ha denotado resultados significativamente positivos incluso en emociones complejas (tristeza y miedo). En el caso de la ira, no se encuentran evidencias de su mejora. Esta circunstancia cobra sentido si se trabaja sobre la idea de que la ira es una de las emociones más difíciles de entender por los niños (Lawrence, Campbell, y Skuse, 2015; Rodger, et al., 2015) e incluso se ha comprobado que mantiene una evolución más lenta (Gao, y Maurer, 2010). Existen estudios que indican que el reconocimiento de la expresión de la ira precisa de una mayor maduración de diferentes regiones cerebrales que para la percepción de otras emociones más simples (Gordillo, et al., 2015b). De hecho, mientras que el miedo no llega a ser percibido en niveles similares al adulto hasta los siete años, la ira necesita dos años más (Durand, et al., 2007). Esta puede ser una de las razones que expliquen la inmovilización de la ira a lo largo del estudio.

No obstante, se entiende que el reconocimiento de la ira puede mejorar a través de una correcta estimulación, pues a lo largo de esta investigación se observa una evolución de la misma (a pesar de no ser significativa) entre el inicio y final del estudio.

Un aspecto importante de la inteligencia emocional es la habilidad de percibir cualidades emocionales a través de estímulos diversos. Según Cano (2010), el reconocimiento aumenta y se hace

más certero cuando se presenta mediante inputs variados. En el caso del programa sobre el que versa este estudio, los estímulos abarcaban diferentes perspectivas del arte: música, danza, pintura, literatura, modelado, dramatización, fotografía, etc. El arte es una herramienta excepcional para el trabajo de las emociones, especialmente para el ámbito infantil, como así lo documentan múltiples investigaciones, (Trehub, 2006; Trainor, y Schmidt, 2003). Se estima que los niños de Educación Infantil son capaces de distinguir las emociones básicas y expresarlas a través de la música (Stachó, et al., 2013) o la danza (Ross, et al., 2012). Además, a través de programas socioemocionales que integran ámbitos artísticos, se han evidenciado mejoras en los estados de ánimo, mejores ajustes psicosociales, aumento de la autoestima, etc. (Park, et al., 2015).

En definitiva, aunque existe un período de maduración para la percepción emocional, si desde las escuelas se promueven buenas prácticas que valoren la importancia de las habilidades socioemocionales, se crearán entornos de expresión y comprensión que favorezcan la tolerancia y la construcción de individuos más capaces para afrontar las sociedades del mañana.

En toda práctica educativa siempre existen aspectos a mejorar o dificultades acaecidas en el desarrollo. Haciendo referencia a estas últimas y a pesar de los positivos resultados de la investigación, se ha de tener en cuenta las potenciales limitaciones del presente estudio. Se destacan las decisiones tomadas a nivel metodológico. En primer lugar, para poder generalizar los resultados obtenidos sería necesario trabajar sobre un tamaño muestra mayor. Por otra parte, una posible limitación podría estar explicada por la utilización de un solo instrumento de evaluación. Debido a la edad de los participantes, se procedió a evaluar únicamente tareas de ejecución (Extremera, y Fernández, 2003). Queda abierta la posibilidad de tomar medidas basadas en la observación en tercera persona para posibles futuras investigaciones.

Finalmente, ha resultado de suma complejidad llegar a estudios que recogieran datos relativos al seguimiento de estas habilidades, pues como se señala en Durlak et al. (2011), tan solo el 15% de los estudios reflejados en su metaanálisis integraban muestras de seguimiento.

Las futuras investigaciones que quedan abiertas tras este estudio podrían versar sobre la comparación entre el reconocimiento de las emociones y los tipos de estímulos en que éstas son representadas. De esta manera, si los resultados demostraran de qué modo son reconocidas y comprendidas las emociones con mayor facilidad (a través de imágenes o música, por ejemplo), se daría con claves para el diseño de mejores programas de habilidades socioemocionales para el aula.

En esa misma línea, debido a las carencias sobre el reconocimiento de la ira encontradas en el programa, sería recomendable una revisión sobre dicha emoción con el fin de mejorar su efectividad. Una posible enmienda podría considerarse teniendo presente lo indicado por Tuminello y Davidson (2011), pues encontraron una mayor tasa de reconocimiento de la ira en niños cuando la emoción era expresada a través de la expresión facial y corporal al mismo tiempo.

Como conclusión final, cabe señalar que la inteligencia emocional y las habilidades sociales han de ser incluidas como elementos fundamentales de la realidad curricular. En definitiva, si el planteamiento básico de la educación es construir individuos integrales y preparados para la sociedad del futuro, resulta ineludible educarlos en el mundo afectivo y emocional.

Referencias

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Cano, M. (2010). *Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

- CASEL (2009). SEL: What is it and how does it contribute to students' academic success? Recuperado de: http://casel.org/wp-content/uploads/Tool2_2009.pdf
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1321-1342.
- Dalton, J.H., Elias, M.J. y Wandersman, A. (2007). Community psychology: Linking individuals and communities. *Belmont: Thomson/Wadsworth*.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones destino.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., y Baudouin, J-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: the role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M.J., Parker, S.J., Kash, V.M., y Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children. Synergy or fundamental divergence in our school? *Journal of Research in Character Education*, 5 (2), 167-181.
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J., y Allen, E. A. (2009). Development and standardization of a test to measure the emotional and behavioral strengths of preschool children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17, 29-37.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Gao, X., y Maurer, D. (2010). A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 67-86.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M.A., Arana, J.M., y López, R.M. (2015a). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (1), 1846-1859.
- Gordillo, F., Pérez, M.A., Arana, J.M., Mestas, L., y López, R.M. (2015b). Papel de la experiencia en la neurología de la expresión facial de las emociones. *Revista de Neurología*, 60, 316-20.
- Iizuka, C.A., Barrett, P., y Morris, K. (2013). Anxiety prevention in school children and adolescents. En C.A. Essau, y T. Ollendick (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (pp. 519-543). Chichester, UK: John Wiley y Sons Ltd.
- Joseph, G. E., y Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-76.
- Kramer, T.J., Caldarella, P., Christensen, L., y Shatzer, R.H. (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-309.
- Lawrence, K., Campbell, R., y Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6(761), 1-14.
- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M., y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, 2(20), 241-259
- Merrell, K. W., Parisi, D. M., y Whitcomb, S. A. (2007). *Strong start grades K-2: A social and emotional learning curriculum*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (3), 37-54.
- Mondloch, C. J., Geldart, S., Maurer, D., y Le Grand, R. (2003). Developmental changes in face processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 67-84.
- Montero, I. y León, O.G. (2004). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Morgado, R., Granadilla, G., Coronilla, M., Lozano, F.J., Perea, M.I., y Martínez, A. (2013). El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional. En Cardona, M.C., Chiner, E., y Giner, A.V. (Eds.). Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (pp. 301-308). Alicante: España.

Park, S., Lee, J.-M., Baik, Y., Kim, K., Yun, H.J., Kwon, H., Jung, Y.-K., y Kim, B.-N. (2015). A Preliminary Study of the Effects of an Arts Education Program on Executive Function, Behavior, and Brain Structure in a Sample of Nonclinical School-Aged Children. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1757-1766.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., y Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.

Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., y Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental Science*, 18(6), 926-939.

Ross, P. D., Polson, L., y Gosbras, M.-H. (2012). Developmental Changes in Emotion Recognition from Full-Light and Point-Light Displays of Body Movement. *PLOS ONE*, 7, e44815.

Russell, J.A., y Widen, S.C. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 97-103.

Ryan, R. M., Fauth, R. C., y Brooks-Gunn, J. (2006). *Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education*. En B. Spodek y O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 323-346). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Schultz, B.L., Richardson, R.C., Barber, C.R., y Wilcox, D. (2011). A Preschool Pilot Study of Connecting with Others: Lessons for Teaching Social and Emotional. *Early Childhood Education Journal*, 39, 143-148.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., y Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.

Stachó, L., Saarikallio, S., Van Zijl, A., Huotilainen, M., y Toiviainen, P. (2013). Perception of emotional content in musical performances by 3-7-year-old children. *Musicae Scientiae*, 17, 495-512.

Trainor, L.J., y Schmidt, L.A. (2003). *Processing emotions induced by music*. En *The Cognitive Neuroscience of Music*. Eds I. Peretzand, R. Zatorre (Oxford: Oxford University Press), 310-324.

Trehub, S. (2006). *Infants as musical connoisseurs*. En *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Ed. G. E. McPherson (Oxford: Oxford University Press), 33-49.

Tuminello, R., y Davidson, D. (2011). What the face and body reveal: Ingroup emotion effects and stereotyping of emotion in African-American and European-American children. *Journal of Experimental Child Psychology: Special Issue on Emotion Assessment in Children and Adolescents*, 110, 258-274.

Widen, S. C., y Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128.

CAPÍTULO 2

Evaluación de necesidades de formación en habilidades sociales como elemento preventivo en situaciones de conflicto escolar

Eva María Torrecilla Sánchez, Patricia Torrijos Fincias, Susana Olmos Migueláñez, y Fernando Martínez Abad
Universidad de Salamanca (España)

Introducción

Las habilidades sociales son un elemento clave en la formación actual al ser consideradas una de las competencias para la vida en sociedad (Ananiadou, y Claro, 2010). Una persona con una alta competencia social, tendrá mayor éxito personal y social, a la vez que, profesional (Monjas, 2004). Partiendo de la idea de que, las habilidades sociales son conductas aprendidas (Caballo, 1993), los procesos formativos pueden influir de forma positiva en la adquisición de habilidades sociales. La formación en habilidades sociales es un proceso continuo, que supone un aprendizaje constante en la persona, en el que influyen las relaciones e interacciones sociales que el sujeto mantiene (Herrera, et al., 2012).

Desde el desarrollo profesional, ya sea mediante acciones formativas formales o no formales, se impulsan constructos ligados a las competencias sociales e instrumentales (Argyle, 1981; Gore, 1996; Kelly, 1982). La diferencia entre ambos constructos se marca en que competencias sociales son aquellas que suponen un desenvolvimiento eficaz en el terreno profesional desde la interacción con otros sujetos, mientras que las competencias instrumentales son propias de la profesión en la cual se integre la persona; es decir son específicas de la tarea (Gore, 1996).

Los estudiantes universitarios deben desarrollar ambos constructos a través de diferentes materias. En el caso de los estudiantes de Grado en Pedagogía, la relevancia de esta formación es de suma importancia, al ser una de las salidas profesionales de los mismos la “orientación”. La orientación educativa se entiende como un proceso continuo de ayuda y acompañamiento de la persona a lo largo de su vida para que alcance el máximo nivel de desarrollo (Álvarez, y Bisquerra, 2012). Es por ello que, el orientador tiene que interactuar con docentes, discentes, familias, entre otros miembros de la comunidad educativa, por tanto, sus competencias instrumentales y sociales se entremezclan siendo necesaria la formación en las mismas. En este sentido, el orientador es un agente de cambio social, por ende, es fundamental implementar las habilidades sociales en el mismo.

La consecución de habilidades sociales eficaces, supone un detrimento de conflictos (Contini, 2008; Del Prette, Del Prette, y Castelo, 1992). Ante esta premisa, y las aportaciones de diferentes autores, en las que se destaca la "Resolución de Conflictos" como una competencia a potenciar en el colectivo señalado (Bernal, y Teixidó, 2012; Imbernón, 2014), resulta pertinente una formación en la cual, se motive la mejora de las habilidades sociales, como un mecanismo de mejora para la gestión de conflictos en contextos educativos.

Por último, resaltar que, el estudio de habilidades sociales en estudiantes universitarios es un tema en auge, en el que se han validado tanto el nivel de los estudiantes (Campo, y Martínez, 2009; García, 2010; Sánchez, Robles, y González, 2015) como las posibilidades de mejora mediante diferentes acciones formativas (Bueno, Durán, y Garrido, 2013; Fernández, y Fraile, 2008; Mendo-Lázaro, León de Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río, y Palacios-García, 2016).

Ante esta perspectiva, en este estudio, se pretende determinar el nivel de habilidades sociales de los estudiantes de Grado de Pedagogía de la Universidad de Salamanca en el curso 2015/16, con la finalidad

de determinar qué elementos son susceptibles de mejora en esta variante competencial, para ajustar el proceso formativo que permita potenciar en ellos herramientas para el detrimento de los conflictos y la resolución eficaz de los mismos.

Método/ Metodología

Participantes

La población queda definida por los estudiantes de Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca, en el curso 2015-16 ($N=58$). De acuerdo con los mismos, se pretende hacer coincidir a la muestra con la población. Sin embargo, la falta de asistencia a las sesiones de aula de algunos estudiantes, conlleva una muestra final de $n=50$. En lo que respecta a dicha muestra, se define 18% hombres y 82% mujeres. A su vez, los estudiantes establecen en un 90% haber tenido formación previa sobre resolución de conflictos, frente a un 10% que afirman no tener dicha formación.

Instrumentos

El nivel de Habilidades Sociales auto-percibido, que configura la variable de estudio, se analiza mediante la “Escala de Habilidades Sociales” (EHS) de Gismeno (2000). El instrumento de medida explora la conducta habitual en situaciones de la vida cotidiana para ver la influencia de las habilidades en las mismas. El instrumento está compuesto por 33 ítems -28 redactados en sentido inverso y 5 en sentido positivo (Escala para ítems inversos: A: No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría; B: Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra; C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así; D: Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. Para los ítems positivos la escala es la misma en sentido contrario.)-, agrupados en seis factores:

Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales.

Factor 2. Defensa de los propios derechos como consumidor.

Factor 3. Expresión de enfado o disconformidad.

Factor 4. Decir no y cortar interacciones.

Factor 5. Hacer peticiones.

Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

La importancia de la escala radica en su alta fiabilidad, alfa de Cronbach de .884, junto con la incorporación de baremos diferenciados para adultos y jóvenes, a la vez que hombres y mujeres – transformación de las puntuaciones directas a percentiles-, lo que permite un mayor ajuste a la muestra de estudio.

Procedimiento

El acceso a la muestra se lleva a cabo mediante la asignatura “Orientación Educativa”, obligatoria para los estudiantes de 3º curso de Grado en Pedagogía. La selección de la asignatura, se debe a su carácter obligatorio, a la vez que, su vinculación directa con la salida profesional más definida para dicho colectivo. El instrumento de medida, se implementa en formato papel, en la primera sesión de la citada asignatura, aspecto que se valora positivamente al considerar que así se conseguirá un mayor número de participantes. A su vez, es destacable que no solo se lleva a cabo esta prueba, si no también, una prueba relacionada con los contenidos sobre resolución de conflictos y otra de habilidades prácticas. Todo ello, con el sentido de adaptar la futura acción formativa al colectivo de referencia.

Análisis de datos

Para valorar el nivel competencial de los sujetos en estudio en la variable Habilidades Sociales, se llevan a cabo análisis de datos mediante estadística descriptiva. Por tanto, la técnica de análisis se define como cuantitativa. Para el análisis cuantitativo, la herramienta de exploración y de apoyo al análisis

automatizado es el paquete estadístico SPSS (v. 23 licencia de la Universidad de Salamanca), aplicando técnicas exploratorias-descriptivas, sobre la distribución de la muestra medida en percentiles para cada factor y un estudio de global del nivel de habilidades sociales auto-percibido. En definitiva, el estudio que aquí se recoge es de corte descriptivo (Tejedor, 2000).

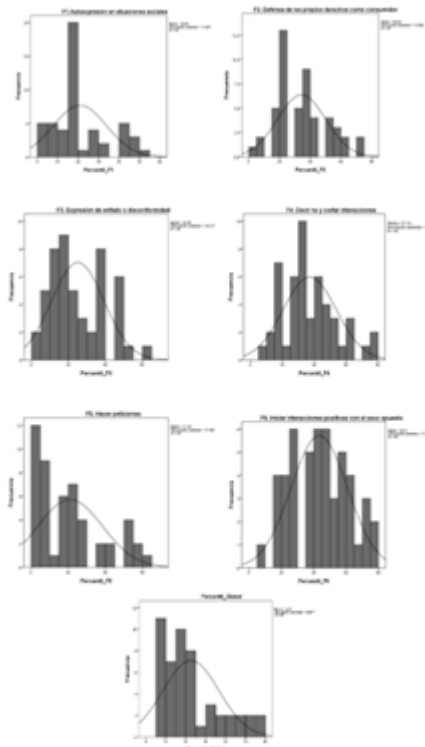
Resultados

Los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico muestran niveles bajos en el desempeño de competencias sociales en la vida cotidiana por parte de la muestra. En la tabla 1., se constata la necesidad formativa del colectivo de análisis, siendo el único factor no preocupante el “F6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto” cuyo valor de la media es cercano al percentil 50. En el resto de dimensiones, los valores se encuentran muy por debajo de la normalidad. A su vez, el percentil global determina una necesidad formativa constatable.

Tabla 1. Valores descriptivos de la escala de Habilidades Sociales (Gismeno, 2000)

Factor	Descriptivos			Asimetría		Curtosis		N
	Mdn	\bar{X}	S_x	Valor	E.tip.	Valor	E.tip.	
F1	17.00	20.82	13.01	0.747	.337	-0.464	.662	50
F2	33.00	34.34	15.69	0.471	.337	-0.088	.662	
F3	24.00	25.06	14.21	0.446	.337	-0.807	.662	
F4	33.00	37.14	16.72	0.498	.337	-0.117	.662	
F5	17.00	21.04	17.46	0.852	.337	-0.303	.662	
F6	40.00	43.40	17.45	0.103	.337	-0.830	.662	
Global	17.00	22.60	14.08	1.02	.337	-0.009	.662	

Gráfica 1. Distribución de la muestra por factores de la escala



Discusión/Conclusiones

El análisis descriptivo, de esta medida pre-test, permite constata una distribución asimétrica positiva, donde el percentil medio de los estudiantes es inferior a 50 en los seis niveles de medida, en comparación con el grupo normativo de referencia. La conclusión obtenida redonda la idea de mejorar el nivel competencias en habilidades sociales de los estudiantes, para facilitar su entrada profesional en los centros educativos desde la mejora de las capacidades en la resolución de conflictos.

La importancia de formar en dicha competencia ha sido motivada por diferentes estudios, en los cuales, tras la aplicación de acciones formativas tanto insertas en el ámbito formal como no formal, han constatado que, tras la inclusión de los estudiantes en las mismas, estas mejoran (Bueno, Durán y Garrido, 2013; Fernández y Fraile, 2008; Mendo-Lázaro, León de Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y Palacios-García, 2016). Si bien es cierto, el sentido de las habilidades sociales cómo “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2011, p. 39); son aprendidas de forma longitudinal en el tiempo (Monjas, 2011; Segura, 2006), estando arraigadas en sujetos adultos, por lo que el cambio es más difícil. Este aspecto debe ser tenido en cuenta, siendo prudentes en los resultados de las investigaciones, al considerar que es necesaria la formación permanente constante en las mismas para que formen parte de la propia persona.

En lo que respecta al nivel de habilidades sociales previas a acciones formativas, en estudiantes de las ramas de educación se presentan datos también preocupantes al materializarse bajas habilidades sociales como en los estudios de Campo Ternera y Martínez de Biava, (2009); García Rojas (2010); Sánchez-Teruel, Robles-Bello y González-Cabrera (2015). Estos datos similares a los obtenidos, refundan la idea de necesidad de potenciación de habilidades sociales en los estudiantes de las ramas de educación, por la relevancia que tiene para su futuro profesional.

En el caso que aquí presentamos, ante los resultados, consideramos relevante, centrar la acción formativa desde una actividad de educación permanente, en la que se incluirán todos los estudiantes de Grado de Pedagogía, que cursan la asignatura “Orientación Educativa”. En este caso los contenidos que se motivarán serán los siguientes:

- Conversaciones que requieren un alto grado de autocontrol y equilibrio emocional.
- Habilidades básicas de comunicación y relación interpersonal.
- Actitudes que favorezcan la convivencia (empatía, asertividad, etc.).

Vinculadas a su vez con una serie de competencias: Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los sentimientos de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión; Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal.

Con esta formación consideramos que se mejorará las habilidades sociales de los estudiantes una vez finalicen la acción formativa denominada “Conflictos en Positivo. C-TALCO”.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Argyle, M. (1981). *The psychology of interpersonal behavior*. Londres: Penguin.
- Bernal, J.L. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Bueno, M.R., Durán, M., y Garrido, M. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 81-86.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Campo Ternerera, L.A. y Martínez de Biava, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 21(1), 39-51.
- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Del Prette, Z.A.P y Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-Del-Prette)*. Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Fernández, N.G., y Fraile, C. L. (2008). Evaluación de las competencias sociales en los estudiantes de enfermería. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 91-106.
- García Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre el asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. XXI, *Revista de Educación*, 12, 225-239.
- Gismeno, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Gore, PA (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115
- Herrera Lestussy, A.; Freytes, M.V.; López, G.E. y Olaz, F.O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.
- Mendo-Lázaro, S., León de Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M.I., y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
- Monjas, I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)* para niños/as y adolescentes. Madrid: CEPE:
- Monjas, M.I. (2011). (Dir.). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS): Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CEPE.
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M.A., y González-Cabrera, M. (2015). *Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (España). *Educación Médica*, 16(2), 126-130.
- Segura, M. (2006). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.

CAPÍTULO 3

Personalidad, estados de ánimo y evitación de la responsabilidad componentes del capital de una muestra de estudiantes universitarios mexicanos

Ana Lilia Banda Castro
Universidad de Sonora (España)

Introducción

El término capital se vincula comúnmente con la economía y representa a los bienes y derechos que posee el individuo. Si en lo material se puede hablar de los recursos con los que cuentan las personas, lo intangible como los recursos: competencias, conocimientos, capacidades cognitivas, experiencias, valores, personalidad y características personales, permiten a los seres humanos promover su desarrollo humano y comunitario por lo que se justifica psicológicamente hablando, identificar el capital psíquico que comprende tanto fortalezas como debilidades que constituyen factores que potencian el desarrollo, equilibrio, adaptación, desadaptación o desigualdad humana.

El capital psíquico comprende un conjunto de factores y procesos que permiten a los individuos adaptarse, protegerse y sobrevivir, mediante la generación de diversas fortalezas, factores o procesos entre los que se encuentran: las capacidades emocionales como la autoestima; los vínculos interpersonales como la empatía, el sentido del humor y la conducta prosocial; las capacidades cognitivas como creatividad, la curiosidad, la motivación para aprender y la sabiduría; las habilidades cívicas, ejemplificadas por el liderazgo y finalmente se encuentra el sistema de valores como es la capacidad de perdonar y la responsabilidad por mencionar sólo algunos ejemplos (Casullo y Fernández, 2006; Kasanzew, López, Brasca, Legé, y Casabianca, 2010; Legé, López, y Fagnani, 2012).

El capital psíquico comprende seis virtudes centrales sabiduría, conocimiento, coraje, humanismo, justicia, templanza y trascendencia, las cuales se asocian con fortalezas para enfrentar las vicisitudes que se encuentra en la vida (Casullo, 2005; Casullo y Fernández, 2006; Kasanzew et al., 2010; Legé et al., 2012; Dondena, 2014).

El concepto de este capital psíquico concuerda con el de capital psicológico, aunque Casullo señala que también puede comprender fallas, fracasos, dolores y carencias que no abordan los estudiosos del capital psicológico, pero los autores de este estudio no pueden omitir ya que son características personales de todo ser humano que influyen su comportamiento y afectan el comportamiento de las personas que interactúan con los mismos Casullo (como se citó en Dondena, 2014).

En las instituciones educativas y primordialmente en las universidades el proceso educativo comprende la idea de avance cuando después de educarse los individuos han desarrollado capacidades para comprender su realidad y transformarla de manera consciente, equilibrada y eficiente de tal forma que se adapten a la misma. También es necesario contemplar que los estudiantes universitarios ya cuentan con un bagaje inicial que les ha sido provisto en anteriores grados escolares, en el hogar o en las comunidades a las cuales pertenecen. Dentro de este bagaje con que cuenta el ser humano y que afecta sus acciones y estilos de convivencia se encuentran la personalidad, los estados de ánimo, los estados emocionales, los sentimientos, los valores, actitudes que marcarán una diferencia entre los egresados con notable eficiencia y éxito de aquellos que no lo poseen (Echeverría, 2005; Garay y Sánchez, 2012; Legé et al., 2012; Moreno, Garrosa, y Gálvez, 2005).

Se ha detectado que todas las características y rasgos psicológicos repercuten en el desempeño del individuo lo que tarde o temprano se refleja como éxito en la vida personal, escolar y laboral. por consiguiente, es necesario identificar los componentes del capital psíquico como son los fenómenos de

personalidad, la evitación de la responsabilidad y los estados de ánimo que caracterizan la interacción de los universitarios con pares y maestros, ya que dichos fenómenos a su vez van a ser mediadores en su funcionamiento como estudiantes y como profesionales en el ejercicio de la disciplina para la cual fueron formados y las instituciones educativas deben contemplar que como instituciones educadoras pueden planear programas formativos que contribuyan con el capital psíquico para armonizar la promoción de capacidades técnicas por igual que las capacidades personales y valores de los estudiantes (Echeverría, 2005; Cuadrado, Miquel, y Montoro, 2015; Garay y Sánchez, 2012; Legé et al., 2012).

La personalidad para este trabajo es considerada una organización dinámica interna, de sistemas psicológicos como son los patrones de comportamiento, los pensamientos y sentimientos propios del ser humano Allport (como se citó en Carver, y Sheier, 2014). Se toma una perspectiva cognitiva en la que la personalidad implica competencias, constructos personales, expectativas, valores y planes autorregulatorios, los cuales se encuentran vinculados entre sí (Carver, y Sheier, 2014).

En la prueba de los cinco grandes factores de la personalidad (Big Five Inventory BFI) de las cinco dimensiones que mide el instrumento, sólo la dimensión de neuroticismo incluye reactivos que pueden estar directamente relacionados con las características de la inestabilidad del estado de ánimo que midió Cavalho y Sette (2015). Dentro de las competencias se encuentran la habilidad para manejar el mundo y para interactuar como es en la dimensión extraversión-introversión, o en la agradabilidad-antagonismo, dentro de las expectativas comportamiento-resultado, se pueden asociar las dimensiones escrupulosidad-carencia de dirección, estabilidad emocional-neuroticismo, o apertura intelectual-cerrado a la experiencia (Carver, y Sheier, 2014).

Los rasgos de personalidad de un individuo se encuentran representados por componentes de la inteligencia emocional como las emociones, los estados de ánimo, la conciencia emocional, la adaptabilidad, la autoconciencia y autoestima por mencionar algunos ejemplos. Esta inteligencia emocional también se contempla como un conjunto de características que deberán ser desarrollados por el ser humano para su correcto funcionamiento dentro del entorno (Goleman, 2009).

En un estudio con deportistas universitarios españoles se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre las características de personalidad y los estados de ánimo. Los estudios realizados entre la población de universitarios general y los deportistas de combate universitarios hombres y mujeres, señalan que los grupos de deportistas tienen mayor energía, son más estables emocionalmente, más perseverantes, con mayor apertura mental, mayor control de impulsos, de emociones y mayor apertura a la cultura (Ruiz, 2012).

El común de la gente procura justificar sus conductas dañinas, empleando la evitación de la responsabilidad o la desconexión moral (Bandura 1999, 2002; Ortega, Sánchez, y Menesini, 2002). La desconexión moral que cada vez es más frecuente en los seres humanos ya sean adultos, jóvenes o niños se le ha denominado “evitación de responsabilidad”, entendida como “aquellas estrategias que son usadas por las personas para evitar la responsabilidad de sus conductas inapropiadas. Esas estrategias incluyen mentir, engañar y una variedad de atribuciones incorrectas” (Powell, Rosen, y Huff, 1997, pág. 549).

Se ha observado que cada vez es más frecuente que los individuos desactiven selectivamente el control de su comportamiento dañino poniendo en marcha mecanismos como: reestructuración cognoscitiva del comportamiento dañino, minimización del papel del agresor, distorsión de las consecuencias del comportamiento del agresor y del impacto del daño, por último, culpar y deshumanizar a la víctima. El individuo activa o desactiva el sistema de control de conducta reprochable poniendo en práctica reguladores cognitivos de la conducta moral (Bandura, 1999).

De estos últimos mecanismos derivan los siguientes factores que conformaron la escala de evitación de la responsabilidad como son: Racionalización que representa que el individuo evite la responsabilidad atribuyendo sus conductas inapropiadas a sus estados emocionales. Argumentar un malentendido, en este caso el individuo justifica sus conductas inapropiadas a las reacciones exageradas de otros o a los

malentendidos de otros. Culpar a otros, implica que los individuos atribuyen la razón de las propias conductas inadecuadas al proceder de otros. Actitud inmoral representa que el individuo evite la responsabilidad de sus conductas inapropiadas, mintiendo para no ser atrapado. Hacerse el tonto significa que el individuo intenta reivindicar el impacto de sus acciones inadecuadas argumentando la ignorancia. Sin remordimientos, se refiere a que el individuo no tiene remordimientos o culpabilidad sobre conductas inapropiadas cometidas por él mismo. Hacerse la víctima se refiere a que el individuo atribuye sus conductas inapropiadas a las experiencias de victimización del pasado en general que ha vivenciado (Powell et al., 1997).

Górriz, Cuervo, y Villanueva (2011) en un estudio con menores acosadores y otros roles han referido que las jóvenes seguidoras de los acosadores y los jóvenes defensores presentan las puntuaciones más altas en el factor actitud inmoral que tiene que ver con conductas como mentir o engañar a otros para que no les sorprendan en la acción de acoso. Respecto a las víctimas, los mismos autores observaron en las jóvenes víctimas, altas puntuaciones en el factor víctima de los demás, al considerar que se les trata injustamente o que se meten con ellos sin saber el motivo.

De acuerdo con Cuadrado et al. (2005) los estados de ánimo de las personas se vinculan con la mayoría de los comportamientos acertados o erráticos de los individuos, al igual que los estados emocionales y las características de personalidad. La personalidad involucra características estructurales y dinámicas de los seres humanos que se vinculan con comportamientos específicos en diferentes situaciones o contextos. Para Moreno et al. (2005) estas características se concentran en diversos enfoques que los asocian a ciertos rasgos o tipos de personalidades.

Para Echeverría (2005) los estados de ánimo son definidos por la vivencia de una emocionalidad que no obedece a condiciones específicas, por lo que no se vincula con acontecimientos determinados. Los estados de ánimo se refieren a los estados emocionales que condicionan las acciones humanas, ya que al existir alguna contingencia que quiebra nuestros planes sea positiva o negativa, se habrán de manifestar diversas emociones. En contraposición las emociones tienen que ver con la forma en que la acción modifica el horizonte de posibilidades de la acción humana. (Echeverría, 2005).

El ser humano siempre estará en algún estado de ánimo, que no es elegido ni controlado. Una vez que se posee un determinado estado de ánimo, el ser humano se comporta acorde con el mismo. En la medida en que la emocionalidad condiciona el actuar, condiciona igualmente la manera como somos mientras estamos en un estado de ánimo determinado (Echeverría, 2005).

Górriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez y González (2013) registraron cuatro dimensiones para medir el estado de ánimo que fueron; felicidad, ira, miedo y tristeza, los cuales se mostraron asociados con la conciencia emocional y las quejas somáticas en una población infantil española. Carvahlo y Sette (2015) en una muestra brasileña de mayores de edad han identificado tres factores: vulnerabilidad, preocupación ansiosa y desesperanza. La vulnerabilidad se relacionó con la pérdida del control, la impulsividad y la violencia; la preocupación ansiosa se vincula con el miedo a la soledad y preocupación intensa por los eventos futuros. La desesperanza comprende sentimientos de tristeza, desesperación y pensamientos suicidas.

Lo referido anteriormente lleva a formular los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo evita la responsabilidad esta muestra? ¿Qué estados de ánimo caracterizan a la muestra estudiada? ¿Qué características de personalidad posee la misma? ¿La personalidad influye los estados de ánimo y la evitación de la personalidad?

De acuerdo a lo anterior se pueden mencionar las siguientes hipótesis: las dimensiones que comprende la racionalización, la argumentación de un malentendido, culpar a otros, la actitud inmoral, hacerse el tonto, sin remordimiento y hacerse la víctima se observan en la muestra estudiada; los estados de ánimo como la felicidad, la ira, el miedo y la tristeza caracterizan a la muestra de universitarios; la personalidad positiva y negativa son características propias de los participantes en este estudio; la

personalidad de los integrantes de la muestra influye los estados de ánimo y la evitación de la personalidad.

Este estudio tuvo por objetivo identificar las características de personalidad, los estados de ánimo y la evitación de responsabilidad de una muestra de universitarios y la asociación que exista entre los mismos.

Método/ Metodología

Participantes

La muestra estuvo integrada por 539 universitarios de diferentes carreras profesionales y semestres, la cual fue seleccionada por conveniencia, en el momento que sus profesores cedieron tiempo de clase y obtuvieron su consentimiento para participar. Las edades oscilaron entre 18 y 57 años y la media de edad de los participantes fue de 21.32 años (DT= 3.61). La muestra se distribuyó en 11 carreras profesionales y se integró por 202 participantes del sexo femenino (37.48 %) y 337 del sexo masculino (62.52 %).

Instrumentos

Para la medición de los estados de ánimo como la felicidad, la tristeza, el miedo y el enojo, se empleó el cuestionario de Rieffe, Meerum, y Bosch (2004). Consta de 20 reactivos con tres opciones de respuesta en una escala tipo Likert (1=nunca, 2=a veces, y 3=a menudo). El valor del Alpha de Cronbach es de .77 para el total de la muestra estudiada por Rieffe, Oosterveld, y Meerum (2006).

Para evaluar la personalidad se empleó el inventario de los cinco grandes factores de la personalidad (BFI-10) (Rammstedt, Kemper, y Borg, 2013). Consta de 10 reactivos con una escala tipo Likert de cinco valores que van de 5=completamente de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 1= completamente en desacuerdo, esta versión es abreviada del Inventario de los Cinco Grandes factores de la personalidad (Rammstedt, y John, 2007). El valor de Alpha de Cronbach promedio es de .75. Se seleccionaron dos reactivos por cada uno de los cinco factores que representaron la bipolaridad más alta y más baja de cada factor (extraversión versus introversión, agradabilidad versus antagonismo, escrupulosidad versus carencia de dirección, estabilidad emocional versus neuroticismo, apertura intelectual versus cerrado a la experiencia).

Para medir la evitación de la responsabilidad se utilizó la escala evitación de la responsabilidad de Powell et al. (1997). Contiene 28 reactivos con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 5=completamente de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 1= completamente en desacuerdo y siete factores entre los que se encuentran: racionalización, argumentar un malentendido, culpar a otros, actitud inmoral, hacerse el tonto, sin remordimiento y hacerse la víctima. El valor promedio del Alfa de Cronbach es de .78 para el total de la muestra estudiada por Powell et al. (1997).

Procedimiento

El levantamiento de datos fue realizado por un solo psicólogo en una institución universitaria de la iniciativa pública, en diversas carreras profesionales y en múltiples sesiones con una duración aproximada de treinta minutos. La aplicación de los inventarios se realizó en presencia de sus maestros y durante las horas de clase, cuando el maestro estuvo de acuerdo en participar y solicitó el consentimiento de sus estudiantes.

Análisis de datos

Se verificó la confiabilidad (consistencia interna) de las dimensiones que integraron cada escala obteniendo las alfas de Cronbach en el paquete estadístico System of Statistical Analysis [SAS] (versión 9.1). Los datos recabados fueron analizados con el modelo teórico mediante el paquete estadístico Structural Equations [EQS] (versión 6). Se realizó la técnica de análisis factorial confirmatorio AFC de

los modelos de ecuaciones estructurales ya que permite poner a prueba las hipótesis antes referidas que se vinculan al modelo (Ferrando, y Anguiano, 2010).

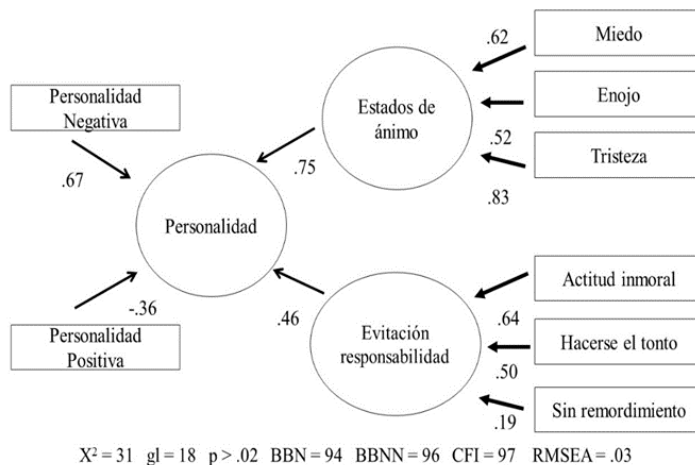
Para evaluar el modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo el estadístico χ^2 cuadrado esperando que dichos valores fueran bajos y con niveles de significación mayores que .01 (Wothke, 2010) en virtud de que se busca coincidencia entre el modelo teórico con el observado. También se consideraron los índices: Bentler-Bonnet de ajuste normado BBN, Bentler-Bonett de ajuste no normado BBNN y el índice de ajuste comparativo CFI.

Resultados

La confiabilidad por consistencia interna para la escala Mood que midió los estados de ánimo fue obtenida mediante el coeficiente alpha de Cronbach, incluyendo todos los reactivos, mostro un valor igual a .59. Por dimensión se observaron los siguientes valores para las emociones: Tristeza .68, Enojo .66 y Miedo .69. Para identificar si la escala de evitación de la responsabilidad poseía consistencia interna se calculó el alpha de Cronbach incluyendo todos los reactivos de la escala obteniendo un valor igual a .82. La confiabilidad por consistencia interna calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach arroja los siguientes valores para las dimensiones: Actitud inmoral .52, Hacerse el tonto .52 y Sin remordimientos .36. La confiabilidad por consistencia interna para el BF10 que registró las características de Personalidad positiva y Personalidad negativa para la primera mostró un valor igual a .47 y para la segunda igual a .42.

El modelo obtenido fue de tres factores, en la Figura 1 se aprecia que el factor personalidad se integró por las variables personalidad positiva (-.36), personalidad negativa (.67). El factor estados de ánimo fue integrado por el miedo (.62), enojo (.52) y tristeza (.83). El factor evitación de la responsabilidad fue conformado por actitud inmoral (.64), hacerse el tonto (.50) y sin remordimiento (.19). Asimismo, entre el factor personalidad y los factores de estados de ánimo y evitación de la responsabilidad se registra una relación positiva y significativa con coeficientes estructurales de .75 y .46 respectivamente.

Figura 1. Modelo de capital psíquico de una muestra de universitarios



Mediante la estimación por máxima verosimilitud que utiliza el modelamiento de ecuaciones estructurales se registra el indicador global χ^2 cuadrado para el modelo propuesto que fue de 31 (gl

= 18, $p > .02$). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA (.03), índice de ajuste normado BBN (94), índice de ajuste no normado BBNN (96) e índice de ajuste comparativo CFI (97) (Fig. 1).

Discusión/Conclusiones

Las propiedades psicométricas demostradas por las medidas empleadas indican que para la escala evitación de la responsabilidad los valores de alphas de Cronbach son moderados de acuerdo con Hair, Anderson, Tatham, y Black (2007). Para el cuestionario que mide diferentes estados de ánimo, los valores de alphas de Cronbach son muy similares a los valores registrados por Rieffe et al. (2006), en el caso del inventario de personalidad la consistencia interna obtenida para esta muestra es moderada comparando los resultados que previamente han recabado Rammstedt y John (2007).

En la Figura 1 se aprecia de acuerdo con los indicadores BBN, BBNN, CFI, y RMSEA que el modelo presenta un adecuado ajuste a los datos (Hair et al., 2007; Wothke, 2010). Los valores estadísticos se encuentran dentro de los rangos aceptables y sugieren que la estructura factorial puede representar los constructos propuestos. El modelo constó de tres factores: la personalidad, los estados de ánimo y evitación de la responsabilidad lo cual fue contrastado mediante un análisis factorial confirmatorio, a las dimensiones latentes provenientes de estos tres factores se asociaron sus respectivos pesos factoriales significativos como se muestra en la Figura 1.

Los coeficientes estructurales registrados entre los tres factores indican que el factor personalidad influye los factores de estados de ánimo y evitación de la responsabilidad, esto corresponde con lo planteado por Ruiz (2012), Casullo y Fernandez (2006), Kasanzew et al. (2010), Legé et al. (2012) que señalan que el capital psíquico se integra por capacidades cognitivas, capacidades emocionales, vínculos interpersonales y sistemas de valores que forman parte de las fortalezas que les permiten a las personas aducarse, enfrentarse y funcionar de forma individual y colectiva.

Considerando la orientación negativa prioritariamente de cada una de las dimensiones que integraron los factores de personalidad, estados de ánimo y evitación de la personalidad, se resalta que para los autores el capital psíquico de las personas no sólo se encuentra constituido por fortalezas como el capital psicológico, sino por fallas, fracasos, dolores y carencias que Casullo ya ha considerado previamente (cit. por Dondena, 2014).

Con los cuestionamientos y las hipótesis de investigación en el presente estudio fue posible identificar el factor de estado de ánimo de una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México que proponía determinar que los estados de ánimo como el enojo, (Carvalho, y Sette, 2015; Gorriz, et al., 2013) el miedo (Carvalho, y Sette, 2015; Gorriz, et al., 2013) y la tristeza (Gorriz, et al., 2013) caracterizan a la muestra de universitarios estudiada.

Se identificó el factor evitación de la responsabilidad con las dimensiones: actitud inmoral vinculada con el mecanismo de reestructuración cognoscitiva en la que el individuo se refiere a argumentos que justifican su comportamiento dañino, lo cual comprende la justificación moral o el etiquetaje que cambian o atenúan la naturaleza dañina de las acciones tal como lo han planteado Bandura (1999, 2002) y Ortega et al. (2002); la dimensión hacerse el tonto que se relaciona con el mecanismo de distorsión de las consecuencias del comportamiento mediante el distanciamiento del daño atribuyéndole la responsabilidad a otro o bien un carácter positivo o ventajoso (Bandura, 1999, 2002; Ortega et al., 2002). Finalmente otra dimensión identificada fue sin remordimientos que se vincula con el mecanismo víctima merecedora la cual implica que las estrategias cognoscitivas justifican las acciones dañinas cometidas a los individuos que las padecen (Bandura, 1999, 2002; Ortega, et al., 2002). Con estos resultados se da soporte empírico a las hipótesis planteadas, por lo que se especifica las formas de evitar la responsabilidad asociada al modelo obtenido.

Para este estudio el factor personalidad se integró por las orientaciones positiva y negativa, dada la orientación negativa de los estados de ánimo y las formas de evitar la responsabilidad, la personalidad

negativa muestra una relación positiva frente al resto del modelo y en el caso de la personalidad positiva muestra una relación negativa lo cual es coherente con el modelo.

Para concluir cabe señalar que sin haber pretendido evaluar el capital psíquico de la muestra, se ha identificado la interacción que prevalece entre algunos componentes como son la personalidad, los estados de ánimo y la evitación de la personalidad. Se ve la oportunidad de emprender nuevos estudios en donde se incluyan mediciones de mayor número de componentes y de incluir el instrumento previamente diseñado por Casullo para medir capital psíquico.

La orientación teórica que emplean los conceptos de capital psíquico y psicológico se dirigen a la psicología positiva, que ofrece explicaciones valiosas del comportamiento humano centrándose en las fortalezas y las características de las personas que representen los recursos de los cuales los seres humanos se pueden asir para obtener bienestar y desarrollarse personal y comunitariamente. Los autores de este trabajo reconocen que además de fortalezas, las personas cuentan también con debilidades, fallas o carencias con las que interactúan en escenarios educativos y laborales, por tal motivo dentro de los entornos educativos el estudio de fenómenos comportamentales y sociales no puede dejarse de lado, ya que su detección, puede brindar la oportunidad de planear intervenciones que promuevan las fortalezas que encaminan a los estudiantes a su óptimo desarrollo humano y social.

Referencias

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Review*, 3 (3), 193-209.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, (2), 269-290.
- Carver, C. S. y Sheier, M. F. (2014). ¿Qué es la personalidad y La perspectiva cognitiva. En C. S. Carver y M. F. Sheier (Eds.), *Teorías de la personalidad*, (pp. 1-12, 287-314). México: Pearson.
- Casullo, M. M. y Fernández, M. (2006). Las propuestas de la psicología positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de investigaciones*, XIV, 261-268.
- Casullo, M. M. (2005). El capital psíquico. Aportaciones de la psicología positiva. *Psicodebate 6. Psicología, cultura y sociedad*, VI, 59-72.
- Carvalho, L. F. y Sette, C. P. (2015). Review and verification of the psychometric properties of the mood instability dimension of the Dimensional Clinical Personality Inventory. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 115-127.
- Cuadrado, M., Miquel, M. J. y Montoro, J. D. (2015). Autocontrol, emociones y rendimiento académico. Un estudio exploratorio en el contexto universitario europeo. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, N. Pellín (Eds.), XIII *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 2805-2817). México: Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dondena, M. L. (2014). De la epidemiología psiquiátrica a la psicología positiva. Historia de la trayectoria científica de María Martina Casullo. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1893-1904.
- Echeverría, R. (2005). Emociones y estados de ánimo. En R. Echeverría (Ed.). *Ontología del lenguaje* (pp. 152-173). Chile: Lom Ediciones S. A.
- Ferrando, P. J. y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*. 31(1), 18-33.
- Garay, A. y Sánchez, R. L. (2012). La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), 78-99.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. México: Ediciones B/Zeta Bolsillo.
- Górriz, A. B., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., Ordóñez, A. y González, R. (2013). The MOOD Questionnaire: Adaptation and validation of the Spanish version. *Psicothema*, 25(2), 252-257.
- Górriz, A. B., Cuervo, K. y Villanueva, L. (2011). Análisis de la evitación de responsabilidad en preadolescentes implicados en acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 39-48.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2007). Medidas conjuntas de calidad del ajuste para los modelos de ecuaciones estructurales. En J. F. Hair Jr., R. E. Anderson, R. L. Tatham y W. C. Black (Eds.), *Análisis Multivariante* (pp. 679-690). España: Prentice Hall International.

- Kasanzew, A. López, A. F., Brasca, Legé, L. y Casabianca, L. S. (2010). El capital psíquico a través del ciclo vital adulto. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 42-51.
- Legé, L., López, A. F., Fagnani, J. P. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores de una institución universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1356-1397.
- Moreno, B., Garrosa, E. y Gálvez, M. (2005). Personalidad positiva y salud: En L. Flores, M. Mercedes y B. Moreno (Eds.), *Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en psicología* (pp. 59-76). Colombia: ALAPSA.
- Ortega, R. Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Powell, K. M., Rosen, L. A. y Huff, M. E. (1997). Disruptive behaviors disorders and the avoidance of responsibility. *Personality Individual Differences*, 23, (4), 549-557.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., y Borg, I. (2013). Correcting Big Five personality measurements for acquiescence: An 18-country cross-cultural study. *European Journal of Personality*, 27(1), 71-81.
- Rammstedt, B., y John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: a 10-item short version of the big five inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 202-213.
- Rieffe, C., Meerum, M. y Bosch, J. D. (2004). Emotion understanding in children with frequent somatic complaints. *European Journal of Developmental Psychology* 1(1), 31-47.
- Rieffe, C., Oosterveld, P. y Meerum, M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 123-133.
- Ruiz, R. (2012). Relaciones entre características de personalidad y estados de ánimo: un estudio con deportistas de combate universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(1), 87-112.
- Wothke, W. (2010). *Introduction to Structural Equation Modeling Course Notes*. Carolina del Norte: SAS Institute Inc.

CAPÍTULO 4

Autoconcepto y conductas antisociales en alumnos de Secundaria

David José García Guillamón, e Inmaculada Méndez
Universidad de Murcia (España)

Introducción

Actualmente, existe una preocupación creciente por los problemas de conducta y disruptivos que desarrolla gran parte de la población adolescente en nuestra sociedad. Conocer sus causas e intervenir lo antes posible resulta fundamental para garantizar un desarrollo pleno y saludable de nuestros jóvenes.

Siguiendo a Carvajal y Caro (2009), la definición más aceptada y utilizada por la mayoría de los autores es aquella que hace referencia a la adolescencia como una etapa o proceso de transición en el desarrollo de cada persona entre la infancia y la vida adulta, que comienza con los cambios corporales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Todos estos cambios convierten a la adolescencia en un periodo de gran vulnerabilidad para la aparición de problemas relacionados con la salud física, mental y social.

La adolescencia hace referencia a los cambios que se producen en las habilidades cognitivas y a nivel social. En cuanto a los cambios cognitivos, según Piaget (1991), los adolescentes se encuentran en el periodo operaciones formales, donde empieza a desarrollarse un razonamiento hipotético-deductivo y la lógica. Este pensamiento formal está caracterizado por poseer la habilidad de combinar y separar variables, conjeturando su efecto con el objetivo de hallar una solución a problemas. En relación a los cambios a nivel social, el adolescente se enfrenta a una serie de acontecimientos para lograr una toma de conciencia de sí mismo y el desarrollo de su identidad personal. Algunos de estos acontecimientos son: la ruptura de los vínculos familiares y la sublevarción contra el sistema de valores de los adultos, ya que el adolescente comienza a ser un individuo autónomo que desea experimentar nuevas formas de vida; la presión social, ejercida sobre todo por el grupo de iguales que pueden forzar a la realización de determinadas conductas de riesgo como el consumo de drogas; la ambigüedad de su estatus, al no ser considerados ni niños ni adultos; los estereotipos forjados por cada sociedad o conductas que se consideran más apropiadas para los hombres y mujeres; la definición del rol sexual; etc. (Cerezo, 2009).

Algunos de los problemas que surgen durante la adolescencia aparecen por los cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales, provocando alteraciones en el autoconcepto y en los comportamientos del adolescente en el contexto social que le rodea (Carvajal, y Caro, 2009).

Por un lado, refiriéndonos al autoconcepto, para Deutsch y Krauss (1970) hace referencia al conjunto de conocimientos y cualidades que cada persona tiene de y hacia ella misma, viéndose influenciada por la interacción social mantenida con el medio. Según Inglés, Martínez, García, Torregrosa y Ruiz (2012), durante la adolescencia, el autoconcepto sufre profundas transformaciones, no sólo por el desarrollo de las habilidades cognitivas y los cambios físicos que se producen, sino también por los nuevos roles que los jóvenes tienen que desempeñar en el contexto en el que se desenvuelven.

Según Gimeno (1976), el autoconcepto de una persona es un factor muy importante en su conducta en cuanto que puede determinar unas acciones u otras. En este sentido, el autoconcepto se forma a través de la percepción que el sujeto tiene de las reacciones de los demás ante su conducta. Por tanto, en el ámbito educativo, el autoconcepto de los estudiantes tiene una importancia decisiva al ser un factor en la personalidad del sujeto, influir en su propia conducta, así como en sus relaciones con los demás, y determinar su salud mental. Existen estudios que demuestran la importancia del papel que cumple el autoconcepto en el ajuste psicosocial de los adolescentes. No obstante, los resultados son muy distintos en función del constructo seleccionado (Fuentes, García, García, y Lila, 2011).

Podemos distinguir entre un autoconcepto global o unidimensional y un autoconcepto específico formado por distintas dimensiones, formas de ser o capacidades de cada persona, es decir, multidimensional (Gimeno, 1976). Para Garaigordobil, y Durá (2006), en los estudios en los que se han utilizado una medida unidimensional, los resultados coinciden en que los adolescentes con un autoconcepto elevado presentan pocas conductas agresivas y un mayor número de conductas prosociales. Por el contrario, los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto nos aportan información más abierta y están asociadas a determinadas conductas. En el estudio realizado por Cava, Musitu y Murgui (2006), se constata que existe una estrecha relación entre una baja autovaloración de determinadas dimensiones del autoconcepto y comportamientos violentos y antisociales.

Por otro lado, no resulta fácil el estudio de la conducta antisocial, debido a su terminología y definición. Según Kazdin y Buela-Casal (2006), la conducta antisocial alude a una gran variedad de acciones como agresiones verbales y físicas, mentiras, hurtos, vandalismo, etc. La conducta antisocial alude a cualquier conducta que infrinja las reglas sociales contra cualquier individuo o entorno de su alrededor.

Con respecto al desarrollo de las personalidades antisociales, según Lykken (2000), existen dos alternativas para explicar el desarrollo de este tipo de conductas. El primero está referido a experimentar una socialización pobre debido a la falta de implicación y preocupación familiar. Según Jiménez, Musitu y Murgui (2005), los adolescentes que muestran mayores comportamientos disociales son aquellos cuyas relaciones familiares presentan problemas de comunicación y carecen de herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Y, por otra parte, el segundo hace referencia a individuos que desde su nacimiento expresan un elevado nivel de rasgos temperamentales y sufren una socialización distinta. Varios estudios confirman la relación entre altos niveles de impulsividad y conductas antisociales (Díaz, y Bágüena, 1989; Herrero, Ordóñez, Salas, y Colom, 2002).

Relacionado con lo anterior, otro factor que asume un papel importante en la presencia de los comportamientos antisociales es la falta de capacidad empática, pues según Calvo, González y Martorell (2001), existe una asociación entre un déficit de empatía y altos niveles de conducta antisocial.

En cuanto al estatus social de los individuos que muestran conductas disruptivas, según Buelga, Musitu y Murgui (2009), para el adolescente la popularidad, el liderazgo y los poder constituyen un aspecto central de su vida y para muchos este reconocimiento se consigue con comportamientos antisociales, logrando un mayor estatus social entre sus iguales. Según Gimeno (1976, p.177), “Cuando a un sujeto se le aprueba en una conducta concreta, éste tiende a mejorar su autoconcepto correspondiente. Si se le desapruaba entonces bajará su autoconcepto.” Según Estévez, Martínez y Musitu (2006), los adolescentes con un autoconcepto familiar y académico bajo son más propensos a mostrar conductas agresivas y antisociales. Asimismo, en otros estudios se encontraron relaciones entre elevadas puntuaciones en autoconcepto físico y social y conductas agresivas y delictivas (Fuentes et al., 2011).

Por tanto, nuestra investigación persiguió el objetivo de conocer cómo influye el autoconcepto en las conductas antisociales de los adolescentes que asisten a un Instituto de Enseñanza Secundaria en concreto.

Método/ Metodología

Participantes

El centro, perteneciente al municipio de Ceutí, cuenta con una población de 105 alumnos y alumnas en el 3º curso de ESO. Por ello, hubo un total de 83 participantes de los cuales 44 fueron hombres y 39 mujeres. Se seleccionó este centro y estos participantes a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a su proximidad y accesibilidad.

Instrumentos

El autoconcepto fue evaluado a través del cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5; García y Musitu, 1999). Compuesta por 30 ítems mide diferentes dimensiones del autoconcepto: académico, familiar, físico, social y emocional; con una escala de respuesta de 1 a 99. La consistencia interna global muestra un alfa de Cronbach de .815 y las siguientes puntuaciones en cada una de las subescalas: Académico/laboral, .880; Social .698; Emocional .731; Familiar .769 y Físico .744.

Las conductas antisociales fueron evaluadas a través del Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D; Seisdedos, 1988). Se trata de una de las escalas más utilizadas para evaluar la conducta antisocial tanto infantil como adolescente. El cuestionario consta de 40 ítems de respuesta dicotómica (Si-No), que evalúan dos aspectos diferenciados: conducta antisocial, a través de los 20 primeros ítems; y conducta delictiva, compuesta por los otros 20 ítems. No obstante, para esta investigación se utilizaron los relativos a los comportamientos antisociales, es decir, los 20 primeros.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se divide en tres momentos o fases:

En la primera fase se realizó una entrevista con el orientador del centro educativo y otra con el director. Tras clarificar los objetivos e instrumentos de la investigación, se llevó a cabo la siguiente fase.

Para la fase de recogida de datos, se repartieron los permisos necesarios para informar a las familias sobre el estudio y la autorización firmada por el director. Durante la cumplimentación de los instrumentos estaban presentes los tutores de los cursos implicados. Se detallaron las instrucciones que debían de seguir los estudiantes para la cumplimentación de los instrumentos, manteniendo el anonimato y la confidencialidad.

En esta tercera fase, se extrajeron las puntuaciones directas de todos los instrumentos para determinar qué percentil se le asigna a cada dimensión del autoconcepto y a las conductas antisociales siguiendo sus respectivos manuales para poder llevar a cabo el análisis de datos.

Análisis de datos

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo transversal cuantitativo de corte descriptivo. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS v19., y sus múltiples herramientas para obtener las puntuaciones mínimas, máximas y la media de cada ítem, su desviación típica, frecuencias, porcentajes, así como establecer relaciones entre las distintas variables a través del coeficiente de Pearson, producir gráficos, etc.

Resultados

Autoconcepto

A continuación, se presentan los datos obtenidos sobre el autoconcepto (Tabla 1), para tener una visión general sobre cada una de las dimensiones, la puntuación media, mínima y máxima y la desviación típica de cada una de ellas. Las puntuaciones de todas las tablas que se reflejan a continuación vienen expresadas en percentiles de 1 a 99.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del autoconcepto

<i>Dimensión</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
D. Académica	83	7	97	56.19	21.577
D. Social	83	20	99	67.47	19.159
D. Emocional	83	10	97	63.34	17.633
D. Familiar	83	20	99	71.20	22.333
D. Físico	83	10	99	65.41	16.890

Podemos observar que todas las dimensiones superaron el percentil medio de 50, aunque las autovaloraciones no eran excesivamente altas. La dimensión con el valor más elevado fue la Familiar, $M = 71.20$. Por el contrario, la menos valorada fue la Académica, $M = 56.19$.

Conducta antisocial

Como se muestra en la Tabla 2, la media de todos los percentiles fue de 56.12, lo que supone una puntuación ligeramente elevada de conductas antisociales cometidas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos conducta antisocial

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	M	DT
C. Antisocial	83	3	98	56.12	22.314

No obstante, si observamos la Tabla 3, encontramos que el percentil más repetido fue el 60, bastante alto, con un 14.5% de las respuestas. Además, el 69% de los participantes puntuaba por encima del percentil 50.

Tabla 3. Frecuencia de respuestas en conducta antisocial

Percentil	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.2
4	1	1.2
5	1	1.2
10	1	1.2
15	1	1.2
20	2	2.4
25	2	2.4
30	4	4.8
35	2	2.4
40	3	3.6
45	8	9.6
50	8	9.6
55	6	7.2
60	12	14.5
65	7	8.4
70	5	6.0
75	7	8.4
80	2	2.4
85	4	4.8
96	2	2.4
97	3	3.6
98	1	1.2
Total	83	100.0

En cuanto a las relaciones existentes entre las distintas dimensiones del autoconcepto y la conducta antisocial el Coeficiente de Pearson mostró las correlaciones que pueden apreciarse en la Tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre la conducta antisocial y las dimensiones del autoconcepto

		D. Académico	D. Social	D. Emocional	D. Familiar	D. Físico
C. Antisocial	Correlación de Pearson	-.359	.435	.077	-.359	.475
	Sig. (Bilateral)	.001	.000	.486	.001	.000
	N	83	83	83	83	83

Discusión/Conclusiones

Según Lila y Marchetti (1995), el autoconcepto cumple una función psicológica fundamental en el bienestar emocional y en la integración social, incidiendo directamente en la salud del individuo. Los adolescentes con un autoconcepto positivo desarrollarán un buen ajuste socioemocional lo que facilitará su socialización. Por el contrario, un autoconcepto negativo supondrá la necesidad de realizar ajustes comportamentales y emocionales con el fin de lograr estabilidad en el desarrollo personal y social (Pons,

2004). Considerando los resultados obtenidos referidos al autoconcepto del alumnado, podemos afirmar que en su mayoría en todas las dimensiones obtuvieron un valor medio positivo, pero moderado.

La violencia y los comportamientos disruptivos son una realidad en la sociedad actual y, sobre todo, en los centros educativos (Rutter, Giller, y Hagell, 2000). En relación al alumnado del estudio, podemos asegurar que fueron relativamente frecuentes las conductas antisociales cometidas, tal y como se refleja en los resultados y en los estudios revisados. A lo largo de la investigación, tratamos de averiguar si dichas conductas se encontraban relacionadas con el autoconcepto, y los hallazgos se presentan a continuación.

En cuanto a la relación significativa positiva entre la conducta antisocial y las dimensiones social y académica, podemos observar en los resultados que, tal y como indica Fuentes et al. (2011), cuando se obtuvieron puntuaciones elevadas en dichas dimensiones, existía una mayor posibilidad de desarrollar comportamientos disruptivos. Si la conducta antisocial de un adolescente se refuerza por el grupo de iguales, éste dará una gran importancia al reconocimiento entre los adolescentes, al liderazgo, a la popularidad creada gracias a esas acciones, etc.; mejorará su autoconcepto, pero ello desembocará en una mayor realización de comportamientos antisociales (Buelga, et al., 2009; Gimeno, 1976).

Con respecto a la relación significativa negativa entre la conducta antisocial y las dimensiones académicas y familiar, observamos que cuanto mayor fue el valor de la primera, peores fueron las autovaloraciones de los adolescentes en estas dimensiones. Los adolescentes con dificultades para relacionarse con los demás, problemas familiares, etc., carecían de herramientas para solucionar conflictos de manera pacífica, influyendo directamente en el rendimiento escolar y en la convivencia familiar y social (Cava, et al., 2006; Estévez, et al., 2006; Jiménez, et al., 2005).

Como conclusión y dando respuesta al objetivo principal de la investigación, podemos afirmar que las conductas antisociales del alumnado analizado, podrían estar originadas por problemas o dificultades en el autoconcepto.

Con respecto a la aplicabilidad del estudio, las conclusiones halladas nos permiten conocer un poco más acerca de la relación entre las conductas antisociales y el autoconcepto, siendo un tema presente entre nuestros adolescentes. Resulta fundamental investigar sobre los problemas que se dan en la sociedad actual, conocer sus causas, por qué se originan, cuáles son sus antecedentes, etc. con el objetivo de dar una respuesta para solucionarlos. En este sentido, numerosos estudios afirman que para prevenir los comportamientos antisociales y lograr un desarrollo positivo del adolescente, la educación y los centros escolares cumplen un papel fundamental. Asegurar un clima social favorable de relación con los demás, establecer vínculos con el propio centro para crear un sentimiento de pertenencia, promover valores, crear normas claras y consensuadas por toda la comunidad educativa, etc. son acciones que pueden llevarse a cabo y que mejorarían, no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino también su desarrollo personal y social (Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007; Moreno, et al., 2009). No obstante, estos cambios deben afectar a todos los individuos de un centro escolar, incluyendo al equipo docente, ya que según Díaz-Aguado (2005), las experiencias negativas entre los profesores y estudiantes pueden producir conductas antisociales y violentas en los centros educativos.

Finalmente, este estudio presenta limitaciones que podrían ser subsanadas en futuras investigaciones. La principal limitación encontrada es que se trata de una metodología no-experimental, por tanto, cualquier otra variable puede influir en la validez de los hallazgos. Ansiedad social o trastornos psicológicos, son algunos de los ejemplos que pueden influir en el desarrollo de las conductas antisociales, pero que no se han tenido en cuenta a la hora de plantear la investigación.

Referencias

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 9(1), 127-141.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Carvajal, G. y Caro, C.V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *AQUICHAN*, 9(3), 281-296.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cerezo, F. (2009). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Deutsch, M. y Krauss, R. M. (1970). *Teorías en psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, A. y Bágüena, M. J. (1989). Factores personales. Análisis estructural en adolescentes delincuentes y no delincuentes. *Delincuencia*, 1, 277-306.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fuentes, M. C., García, J. F., García, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (141), 37-64.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gimeno, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad, y rendimiento escolar. Madrid: HEROES, S. A.
- Herrero, O., Ordóñez, F., Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- Inglés, C., Martínez, A., García, J.M., Torregrosa, M. y Ruiz, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lila, M. S. y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar, valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59(1), 11-17.
- Lykken, D. T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Muñoz, J. J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de psiquiatría de la facultad de medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Pons, X. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *STUDIUM. Revista de humanidades*, 10(1), 135-154.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.

CAPÍTULO 5

La investigación en discriminación y victimización étnico-cultural: aportes para la psicología y la educación para el desarrollo

Antonio J. Rodríguez-Hidalgo
Universidad de Córdoba (España)

Introducción

La investigación sobre violencia escolar y bullying entre iguales tiene una larga tradición de más de cuatro décadas (Hazler, Miller, Carney, y Green, 2001; Olweus, 1996). Son múltiples los estudios que se han realizado en distintos países a lo largo de este periodo. Puede considerarse un ámbito de estudio muy consolidándolo a escala global, pues las formas de agresión y violencia entre iguales suponen una amenaza tanto para el desarrollo psicoevolutivo y social de los individuos, como para el desarrollo de las comunidades en las que viven. La investigación en este ámbito de estudio ha permitido avanzar mucho en la comprensión de fenómenos como el bullying entre iguales, o el ciberbullying (Casas, del Rey, y Ortega-Ruiz, 2015). El conocimiento de estos fenómenos ha permitido desarrollar programas y estrategias psicoeducativas para prevenir y paliar dichos fenómenos, así como la experimentación de dichos programas mediante estudios científicos. La intervención educativa basada en la evidencia científica está reportando buenos resultados para la prevención y paliación del bullying y el ciberbullying (Zych, Ortega-Ruiz, y del Rey, 2015). Ello permite que en la actualidad, partiendo de estas experiencias altamente efectivas según las evidencias científicas para la prevención de la violencia y el desarrollo de la convivencia, se estén haciendo aportes considerables para el desarrollo de programas educativos orientados hacia la educación inclusiva y hacia la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. La educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG) pretenden estimular el desarrollo integral de todos los individuos y comunidades, desde lo local hacia lo lejano, de forma sostenible y responsable hacia la equidad y la justicia social. Es por ello razonable que la prevención de la violencia y el desarrollo de la convivencia sean importantes ejes vertebradores de sus propuestas.

Existen también unas formas de agresión y de victimización entre iguales racistas y/o xenófobas (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Monks, 2015; Verkuyten, y Thijs, 2002; 2003). Estas formas de agresión y victimización pueden tener una alegación explícita o implícita basada en las diferencias étnico-culturales (Monks, Ortega-Ruiz, y Rodríguez-Hidalgo, 2008). Cuando estas formas de agresión y victimización étnico-cultural acontecen bajo un desequilibrio de poder, con intencionalidad y repetidamente a lo largo del tiempo, desencadenan el fenómeno del bullying étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Zych, 2014). Este fenómeno es especialmente dañino tanto para el individuo como para la red de los iguales. A los efectos negativos muy conocidos del fenómeno bullying, hay que sumar los efectos de la discriminación racista o étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo, et al., 2015). El bullying étnico-cultural supone un gran riesgo de discriminación, segregación y exclusión social, así como de potenciación de conflictos sociales interétnicos. Supone así una gran amenaza para la convivencia pacífica y democrática y la equidad y fraternidad necesarias para cimentar el desarrollo social sostenible y respetuoso con la diversidad. En esencia el bullying y la victimización étnico-cultural son grandes obstáculos y amenazas para el desarrollo de una educación inclusiva de la diversidad, y para el desarrollo de la EpDCG.

Si bien se sabe mucho en base a investigación sobre el bullying y el ciberbullying (p. ej.: Zych, et al., 2015), en contraste, apenas se sabe nada de cómo prevenir y paliar los fenómenos de violencia entre iguales de carácter racista y/o xenófoba (p. ej.: Ozdemir, y Stattin, 2014). En particular existe una preocupación creciente por prevenir y paliar la discriminación y acoso entre iguales de carácter étnico-

cultural. Es por ello que se hace necesaria la revisión de las bases científicas para aportar elementos sólidos para el desarrollo de acciones educativas de prevención y paliación. Este trabajo tiene como objetivo la revisión del conocimiento emergente sobre victimización étnico-cultural acumulado hasta el momento, en la búsqueda de fundamentos para el desarrollo de estrategias y programas educativos preventivo/paliativos de este fenómeno. Los resultados de esta revisión se discuten en orden a avanzar hacia el desarrollo de una Educación Intercultural y de una EpDCG que los integren. En particular se discuten los resultados en relación a una nueva propuesta de modelo de educación respetuoso y comprometido con la diversidad cultural: el Modelo Educativo para la Convivencia Intercultural (Rodríguez-Hidalgo, 2016; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, y Ortega-Ruiz, 2016).

Metodología

Bases de datos

Para la revisión de la literatura científica se ha utilizado la base de Web of Science Core Collection (WOS) de Thomson Reuters. En su colección principal se seleccionó únicamente la base de datos Social Science Citation Index (SSCI).

Descriptores

Los descriptores usados en la búsqueda dentro de la base de datos fueron: "ethnic victimization"; "ethnic-cultural victimization"; "cultural victimization"; "racist victimization"; "ethnic victimisation"; "ethnic-cultural victimisation"; "cultural victimisation"; "racist victimisation"; "ethnic-cultural peer victimization"; "ethnic-cultural peer victimisation"; y "school*".

Fórmulas de búsqueda

La fórmula de búsqueda introducida fue la siguiente:

Tema: ("ethnic victimization") OR Tema: ("ethnic-cultural victimization") OR Tema: ("cultural victimization") OR Tema: ("racist victimization") OR Tema: ("ethnic victimisation") OR Tema: ("ethnic-cultural victimisation") OR Tema: ("cultural victimisation") OR Tema: ("racist victimisation") OR Tema: ("ethnic-cultural peer victimization") OR Tema: ("ethnic-cultural peer victimisation") AND Tema: (school*)

El período de tiempo para la búsqueda incluyó todos los años.

Resultados

La búsqueda en la base de datos WOS siguiendo el procedimiento anteriormente descrito en el apartado de metodología, ofreció 17 referencias de artículos de investigación, de los cuales se descartaron seis artículos por no responder al objeto central de la revisión pretendida. Los 11 artículos que componen la unidad de revisión final son los de: D'Hondt, Van Houtte y Stevens (2015); Høglund y Hosan (2013); Karlsen y Nazroo (2014); Monks, Ortega-Ruiz y Rodríguez-Hidalgo (2008); Ozdemir y Stattin (2014); Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zich (2014); Stefanek, Strohmeier, van de Schoot (2015); Verkuyten (2003); Verkuyten y Thijs (2001; 2002).

Las investigaciones de Verkuyten (2003) y de Verkuyten y Thijs (2001; 2002) en los Países Bajos pueden considerarse pioneras, la primera generación de estudios para el nacimiento del constructo victimización étnico-cultural. El primero de estos estudios (Verkuyten, y Thijs, 2001) sobre una muestra de preadolescentes turcos se centró en las relaciones entre la victimización personal, la victimización étnica, la autoestima personal y la autoestima étnica. Los investigadores concluyeron que la autoestima personal predecía negativamente la victimización personal, pero no la victimización étnica, mientras que la autoestima étnica predecía negativamente la autoestima étnica, pero no la autoestima personal. Poco después estos investigadores estudiaron la victimización racista entre preadolescentes holandeses, turcos, marroquíes y surinameses (Verkuyten, y Thijs, 2002). Las y los preadolescentes de minorías étnicas eran

más a menudo víctima de insultos racistas y de exclusión social que son las y los holandeses. Entre ellos, los niños turcos tenían más probabilidad de enfrentarse al racismo que los surinameses y los marroquíes. Este estudio también mostró que cuando las y los docentes reaccionaron ante incidentes de victimización étnica, esto tuvo un efecto positivo sobre el racismo. Por otra parte, la educación multicultural se relacionaba positivamente con las experiencias de victimización racista, siendo así sólo para las y los preadolescentes holandeses. Posteriormente Verkuyten (2003) en un nuevo estudio concluyó que existía la necesidad de centrarse más en las percepciones de los conflictos étnicos reales y en circunstancias específicas, como las de las escuelas.

Algo después surge una segunda generación de investigaciones con la finalidad de avanzar en la comprensión del fenómeno de la victimización étnico-cultural, en su descripción más exhaustiva y en la comprensión de sus efectos. El estudio de Monks, Ortega-Ruiz y Rodríguez-Hidalgo (2008) con adolescentes pluriculturales de Inglaterra y de España, mostró que el alumnado señalaba como peor la victimización cultural que la victimización personal. Los alumnos de grupos minoritarios culturales eran más propensos que los de los grupos mayoritarios culturales a experimentar la victimización cultural: insultos racistas y exclusión social. Años después el estudio de Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zich (2014) sobre una amplia muestra de adolescentes en España concluyeron que se producía multivictimización étnico-cultural, siendo diferente para cada grupo cultural: era más frecuente en los inmigrantes de primera generación y los gitanos. Los inmigrantes de primera generación mostraron niveles más bajos de adaptación social que el resto de grupos. Los investigadores concluyeron que los inmigrantes de primera generación y los gitanos eran los grupos con mayor riesgo de exclusión social. Por su parte, Hoglund y Hosan (2013) sobre una muestra de estudiantes preadolescentes observaron que las victimizaciones étnica, relacional y física, correlacionaban con la depresión y la ansiedad. También destacaron que los niveles de diversidad étnica en cada clase influenciaron algunas algunas de las asociaciones descritas respecto a la victimización étnica y al ajuste social de los adolescentes de las minorías étnicas. Haciendo una revisión de los estudios sobre victimización étnica, Karlsen y Nazroo (2014) destacan que el papel de este fenómeno en la generación de desigualdades étnicas está siendo cada vez más reconocido, pero que apenas se sabe nada de su impacto en la vida de las personas con diferentes afiliaciones religiosas.

La tercera generación de estudios sobre victimización étnico-cultural se centra más en los aspectos contextuales de este fenómeno, como el tipo de relaciones entre profesorado y estudiantes, el estilo de la enseñanza, sentimientos de vinculación a la escuela, entre otros. Ozdemir y Stattin (2014) sobre una muestra de adolescentes extraída de un estudio en Suecia concluyen que experimentar acoso étnico conduce a una disminución de la autoestima en jóvenes inmigrantes con el paso del tiempo, y a que sus probabilidades de fracaso escolar aumenten. A ello hay que sumar que la calidad de las relaciones de los jóvenes con sus profesores y sus percepciones sobre la democracia escolar moderan los procesos citados. En contextos de malas relaciones profesor-estudiantes y de menor democracia, la exposición al acoso étnico se relacionaba más con la disminución de la autoestima. En contraste, cuando los jóvenes tenían relaciones más positivas con sus profesores o percepción de su escuela como entorno democrático, no se observaron estos efectos indirectos. El estudio de D'Hondt, Van Houtte y Stevens (2015) muestra que la victimización tenía una influencia negativa en el sentimiento de pertenencia a la escuela en estudiantes de minorías étnicas de Bélgica. La experiencia de victimización étnica era más perjudicial aún para el sentido de pertenencia de la escuela. El estudio de Stefanek, Strohmeier, van de Schoot (2015) sobre las preferencias en el establecimiento de relaciones interpersonales de amistad entre estudiantes, dentro y fuera de su grupo cultural, concluye que juegan un importante papel condicionante factores relacionados con la aculturación y con la victimización racista que puede acontecer entre iguales.

Discusión/Conclusiones

La revisión de la literatura científica respecto a la victimización étnico-cultural muestra que este fenómeno cobra en los últimos 15 años un especial interés en la comunidad científica preocupada tradicionalmente sobre la violencia escolar y el bullying. Es un ámbito de estudio emergente que ha pasado por una fase de estudios iniciales pioneros para el constructo (Verkuyten, 2003; Verkuyten, y Thijs, 2001; 2002), una fase de estudios sobre sus tipologías, consecuencias y efectos (Hoglund, y Hosan, 2013; Karlsen, y Nazroo, 2014; Monks, et al., 2008; Rodríguez-Hidalgo et al. 2014), y otra fase sobre su relación con estilos de enseñanza y factores contextuales (D'Hondt, et al., 2015; Ozdemir, y Stattin, 2014; Stefanek, et al., 2015). Para interpretar el conocimiento científico acumulado, al servicio de la mejora educativa, se hace necesario el inicio de una cuarta fase de estudios: diseño e implementación mediante estudio comparado de estrategias y programas para prevenir y paliar la victimización étnico-cultural. Del desarrollo de esta fase de estudios se podrían extraer evidencias científicas que permitirán el desarrollo tanto en particular de la educación intercultural, como en general de la EpDCG.

En ausencia de este tipo de investigaciones de cuarta generación, sí existen propuestas de modelos educativos de educación intercultural que integran el conocimiento acumulado sobre victimización étnico-cultural con la intención de prevenirla y paliarla. El MECI -Modelo Educativo de Convivencia Intercultural- (Rodríguez-Hidalgo, 2016; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, y Ortega-Ruiz, 2016) es en esencia un diseño que partiendo de la base de los modelos educativos asimilacionistas, multiculturalistas e interculturalistas preexistentes –sus ventajas e inconvenientes- desarrolla una propuesta de intervención superadora de las limitaciones de los modelos tradicionales de atención a la diversidad cultural integrando los aportes de la investigación sobre victimización y discriminación étnico-cultural, así como las estrategias educativas basadas en la evidencia científica exitosas para la promoción educativa de la convivencia. El MECI es un modelo potenciador de la educación intercultural que evite y supere la discriminación étnico-cultural y la exclusión social, construyendo la convivencia intercultural desde la escuela. En este sentido está dirigido en primera instancia, a mejorar y estimular la convivencia intercultural en la escuela, lo que intenta prevenir y mejorar lo detectado por los estudios revisados. Como Ozdemir, y Stattin (2014) han destacado, la calidad de las relaciones de los jóvenes con sus profesores y sus percepciones sobre la democracia escolar moderan los procesos citados. Es por ello que el modelo MECI se basa en la estimulación de la participación responsable y democrática en la escuela. El trabajo educativo para prevenir y paliar a victimización étnico-cultural facilita la vinculación y el sentimiento de pertenencia a la escuela de los niños y niñas de minorías culturales. Se sabe que cuando este acoso discriminatorio aparece, se produce la desvinculación con la escuela y su proyecto (D'Hondt, et al., 2015). El MECI también se orienta hacia la liberación de prácticas de aculturación, que también se sabe que lastran y limitan las relaciones inter-grupos de los que a priori se describen como pertenecientes a distintos grupos étnico-culturales (Stefanek, et al., 2015).

El MECI y otros modelos, estrategias y programas deben ser sometidos a estudio en la práctica educativa en la búsqueda de evidencias científicas de su rendimiento y efectividad. Es importante avanzar en esta línea para poder alcanzar modelos efectivos de educación intercultural. Este trabajo puede tener gran proyección hacia la cada vez más demandada por muchas voces en la sociedad global, Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global: una educación para el desarrollo sostenible en un mundo globalizado, para la participación ciudadana y la construcción de una sociedad equitativa para las personas y las comunidades cercanas y distantes. Conocer cuáles son las estrategias efectivas para este tipo de educación y estimular su implantación son factores clave para el éxito de la educación transformadora que puede mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Referencias

- Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior* 29(3), 580-587.
- D'Hondt, F., Van Houtte, M. y Stevens, P. A. J. (2015). How does ethnic and non-ethnic victimization by peers and by teachers relate to the school belongingness of ethnic minority students in Flanders, Belgium? An explorative study. *Social Psychology of Education* 18(4), 685-701.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 133-145.
- Hoglund, W. L. G. y Hosan, N. E. (2013). The Context of Ethnicity: Peer Victimization and Adjustment Problems in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence* 33(5), 585-609.
- Karlsen, S. y Nazroo, J. Y. (2014). Ethnic and religious variations in the reporting of racist victimization in Britain: 2000 and 2008/2009. *Patterns of Prejudice* 48(4), 370-397.
- Monks, C. P., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology* 5(4), 507-535.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26, 331-359.
- Ozdemir, S. B. y Stattin, H. (2014). Why and When is Ethnic Harassment a Risk for Immigrant Adolescents' School Adjustment? Understanding the Processes and Conditions. *Journal of Youth and Adolescence* 43(8), 1252-1265.
- Ozdemir, S. B. y Stattin, H. (2014). Why and When is Ethnic Harassment a Risk for Immigrant Adolescents' School Adjustment? Understanding the Processes and Conditions. *Journal of Youth and Adolescence* 43(8), 1252-1265.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2016). *Modelos psicoeducativos y diversidad cultural: el reto de la discriminación y el bullying étnico-cultural*. En F. Alcaide, R. Ortega-Ruiz y O. Nail (Eds.), *Self-regulated learning. From Teaching to self-reflective practice* (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Ortega-Ruiz, R. (2016). *Discriminación y Exclusión Social: prevención y afrontamiento*. En F. Alcaide, R. Ortega-Ruiz y O. Nail (Eds.), *Self-regulated learning. From Teaching to self-reflective practice* (pp. 117-134). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, R. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa* 21(2015), 3-9.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Peer Victimization and Ethnic-Cultural Peer Victimization: Self-Esteem and School Relations between Different Cultural Groups of Students in Andalusia, Spain. *Revista De Psicodidáctica* 19(1), 191-210.
- Stefanek, E., Strohmeier, D. y van de Schoot, R. (2015). Individual and class room predictors of same-cultural friendship preferences in multicultural schools. *International Journal of Behavioral Development* 39(3), 255-265.
- Verkuyten, M. (2003). Ethnic in-group bias among minority and majority early adolescents: The perception of negative peer behaviour. *British Journal of Developmental Psychology* 21, 543-564.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 11(3), 227-234.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies* 25(2), 310-331.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior* 23, 1-21.

CAPÍTULO 6

Factores familiares relacionados con el fracaso escolar

Soraya Manzano Gómez, Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, Javier Belmonte fragoso, y María del Carmen Giménez Sánchez
Universidad de Murcia (España)

Introducción

El fracaso escolar es un problema especialmente acusado en España, situándose las tasas de abandono entre las más altas de la Unión Europea y constituyendo uno de los principales problemas de nuestro actual sistema educativo. El fracaso escolar repercute drásticamente en la población joven, acarreando serias consecuencias en varios niveles. Por un lado, se conoce que el fracaso escolar está íntimamente relacionado con efectos negativos como puede ser la incapacidad de acceder a un puesto de trabajo, mermando drásticamente la carrera laboral de este grupo de población. Al mismo tiempo, se ha constatado que una mejor formación académica está relacionada con mejores resultados de salud en la población y con una mayor calidad de vida. (Martínez, 2011; Pérez-Esparrells, y Morales, 2012; Serrano, Soler, y Hernández, 2013). Es por ello que actualmente la reducción de la tasa de abandono escolar es uno de los principales objetivos establecidos por la Estrategia Educación y Formación 2020 de la Unión Europea.

Actualmente no existe una definición consensuada de fracaso escolar, puesto que admite diversas interpretaciones dependiendo del enfoque desde el que se aborde. Algunos autores, como es el caso de Serrano, Soler y Hernández (2013) prefieren hablar de abandono educativo, entendiendo este como la finalización de los estudios sin la obtención de otra formación que no sea la obligatoria. (Serrano, Soler, y Hernández, 2013). Mientras, otros autores han apreciado que puede considerarse fracaso el no haber terminado la educación secundaria obligatoria, mientras que otros van más allá y consideran que el fracaso escolar debe ser también aplicable a los alumnos que no concluyeron el Bachillerato; además la repetición del curso académico así como el no superar los exámenes son factores considerados “fracasos relativos” que exteriorizan una dificultad patente en el niño en su desempeño académico. (Fernández, Mena, y Riviere, 2011). Muchos autores han rechazado el uso de este término debido a que pone énfasis en los resultados y no en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una imagen negativa y estigmatizadora del alumno, haciéndole culpable de su bajo desempeño académico (Marcela, 2013; Martínez, 2011; Pérez-Esparrells, y Morales, 2012).

De la misma forma, han sido numerosos los estudios que han tratado de descifrar cuales son los factores que inciden en el desempeño escolar, analizando principalmente el impacto que estos producen en los principales indicadores de fracaso escolar. Esto ha llevado al desarrollo de dos principales corrientes teóricas que tienen como objetivo identificar y comprender cuales son los signos y síntomas característicos del desarrollo del fracaso escolar. Mientras que una consideraría que las causas del fracaso escolar vienen determinadas por factores exclusivamente *intraescolares*, es decir, debido a condiciones y situaciones del propio sistema escolar, donde podemos situar a los propios docentes y prácticas pedagógicas, la otra vertiente postula que el fracaso escolar viene determinado por agentes y situaciones extraescolares (Marcela, 2013). Esta segunda aproximación teórica, desarrollada a partir de la década de los sesenta, mostraría la existencia de una asociación entre el rendimiento escolar y factores socioculturales, entre los que podemos encontrar los factores familiares (Córdoba, García, Luengo, Vizuete, y Feu, 2011; Lozano, 2003; Martinez, y Alvarez, 2011).

La familia es considerada la primera unidad educadora y socializadora del niño, siendo el estilo educativo que ejercen los padres en el núcleo familiar un factor imprescindible a valorar en el desempeño académico del niño (Martínez, y Álvarez, 2011; Rodríguez, y Evelia, 2006; Vallejo, y Mazadiago, 2006).

Es por ello que determinar la influencia de estos patrones educativos en el desarrollo académico del estudiante situaría a los factores intrafamiliares como un nuevo espacio sobre el que actuar y contribuiría a explicar por ejemplo el porqué de las disparidades de tasas de aprobados en la educación secundaria obligatoria (Domínguez, 2012; García, 2005).

Es por todo ello, que el objetivo principal de esta revisión fue analizar las principales variables familiares que constituyen un posible factor de riesgo o de protección en la producción del fracaso escolar.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de artículos originales y revisiones sistemáticas.

Respecto a la elección de las bases de datos, fueron seleccionadas para llevar a cabo esta revisión las que ofrecían artículos completos, ya fuera por medio de acceso gratuito o bien a través de la dirección IP de la Universidad de Murcia. Además, los documentos debían ofertarse en inglés o español.

Las bases de datos seleccionadas para obtener los artículos fueron Pubmed, Google Académico y Medline Complete. A continuación pasamos a describir sus principales características:

Pubmed: Proyecto desarrollado por las National Center of Biotechnology Information (NCBI) en la National Library of Medicine (NLM) que dispone de más de 19 millones de citas de artículos biomédicos de Medline y revistas de ciencias de la vida.

Google académico: Es un buscador especializado de Internet, que indexa y rastrea todo tipo de documentación científica localizable en la Web, tanto referencias bibliográficas como documentos íntegros.

Medline Complete: Es una base de datos de texto completo que proporciona acceso a revistas biomédicas y de la salud, ofrece el texto de más de 1.800 publicaciones. Es un recurso esencial para médicos, enfermeras, profesionales de la salud e investigadores que participan en la atención clínica, la salud pública y el desarrollo de políticas de salud.

En relación a los descriptores, las palabras clave necesarias para responder a las cuestiones planteadas fueron obtenidas a través del tesoro Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS) y a través del lenguaje libre, siendo seleccionadas finalmente “fracaso escolar”, “familia”, “educación secundaria” y “niño”.

En cuanto a las fórmulas de búsqueda, las estrategias introducidas en las bases de datos fueron “Fracaso escolar” AND “familia” AND “educación secundaria” y “Fracaso escolar” AND “familia” AND “niño”, siendo en ambos casos combinadas mediante el operador booleano AND..

Resultados

A la hora de desarrollar los resultados se han considerado desde los aspectos tradicionalmente aceptados como altamente influyentes en el rendimiento escolar, como pueden ser el capital cultural, nivel de estudios parental y ocupación de los padres, hasta otros aspectos más cualitativos, entre los que podemos destacar el estilo de socialización parental, siendo esencial dentro de este aspecto la dinámica intrafamiliar.

En relación a los factores económicos familiares que pueden influir en el desempeño académico, el estudio llevado a cabo por Serrano, Soler y Hernández (2013) pone de manifiesto como el fracaso escolar presenta gran variabilidad según la capacidad económica y los recursos de los que disponen las familias. La capacidad económica fue evaluada a través de dos criterios, los cuales fueron por un lado la renta del núcleo familiar y por otro lado un método más cualitativo, relacionado con la manera en la que

la familia interpretaba su llegada a fin de mes. Se constató que la tasa de abandono disminuye de forma sistemática con la capacidad del hogar en ambos casos. Las tasas de abandono escolar cuando se estudia la renta familiar son del 35% en el caso de las familias con un menor nivel en esta variable, mientras que las tasas son solamente de un 10,2% cuando el núcleo familiar presenta un buen nivel de renta. La variable relacionada con la dificultad de llegar a fin de mes reveló que las tasas de abandono son muy elevadas (llegando hasta el 44,5%) en el caso de familias que manifiestan una gran dificultad para llegar a fin de mes, mientras que esta se reduce al 7% en el caso de aquellas que la llegada a fin de mes es considerada fácil.

En relación al estudio de otras variables distintas a las económicas, el estudio llevado a cabo por Domínguez (2012) no logró mostrar dentro de sus resultados una relación significativa entre el tipo de estructura que presentaba la familia y el rendimiento académico del estudiante, sí que se manifestó un grado de relación positiva entre el rendimiento y la aceptación/implicación familiar mostrada en los estilos educativos autoritativos e indulgentes. En esta misma línea, el estudio desarrollado por Márquez (2016) pone de manifiesto cómo las conductas de refuerzo y estimulación, entre las que se puede destacar el interés familiar por los estudios, presentan una asociación positiva en relación al rendimiento del alumnado. Esto se puso de manifiesto de manera que mientras un 61,4% del alumnado con buen rendimiento expresó que sus padres se interesaban a menudo por su rendimiento escolar, el 62% del alumnado que fracasaba manifestaba que sus padres nunca se interesaban por sus resultados escolares. Las conductas de castigo ante los malos resultados académicos también mostraron una clara asociación positiva con el buen desempeño académico de los alumnos.

Varias de las investigaciones tomadas en cuenta para esta revisión muestran el impacto que desencadena el grado de escolaridad de los padres en el éxito escolar, encontrándose que los padres que presentan un mayor nivel de estudios ejercen un efecto protector en la aparición del fracaso escolar (Marcela, 2013; Martínez, 2011). Estos resultados son respaldados por el estudio desarrollado por Serrano, Soler, y Hernández (2013), el cual mostró que los estudiantes que tienen madres con estudios superiores presentan tasas de abandono escolar de menos del 5%, contrastando considerablemente con el caso de las madres sin estudios postobligatorios superiores, donde las tasas de abandono pueden alcanzar el 30%. En relación a los padres que han obtenido estudios superiores, las tasas de abandono indican que es también un importante factor a tener en cuenta, si bien no influye tanto en el abandono escolar como los estudios maternos, es por ello que las tasas de abandono giran en torno al 8,5% cuando el padre presenta estudios superiores. No obstante, no todos los estudios que tratan esta temática mostraron resultados en la misma línea. Es el claro ejemplo de la investigación llevada a cabo por Márquez (2016), donde no apareció asociado estadísticamente el nivel educativo de los padres al rendimiento académico de los hijos.

Asimismo, el estudio desarrollado por Márquez (2016) determina que el clima familiar incide además en el autoconcepto, autoestima y en las conductas de autorregulación del estudiante, lo que repercute directamente en el aprendizaje y rendimiento académico. De la misma forma, se observó una disminución de la probabilidad de abandono temprano en las familias que presentaban una gran implicación y altas expectativas en lo referente a los estudios del alumno.

Discusión Conclusiones

Actualmente, el éxito o fracaso escolar de los niños y adolescentes no puede ser asociado de manera exclusiva a un único factor, siendo considerado un proceso complejo en el que confluyen factores de diversa índole, ya sea social, individual, material o familiar (Marcela, 2013; Martínez, y Álvarez, 2011).

En relación a la capacidad económica de las familias, se ha observado una clara relación con el desempeño escolar que ya había sido tratada en anteriores investigaciones (Lozano, 2003). Se ha observado que el fracaso escolar es más frecuente en los núcleos familiares que tienen una renta menor, resultando al contrario en el caso de las familias con mejores niveles de renta, donde los niños muestran

generalmente mejor desempeño académico, aproximándose a las tasas de abandono sugeridas en la estrategia 2020 de la Unión Europea. Este resultado, que hace que el fracaso escolar se perciba como algo que atañe en un mayor grado a las familias con escasos recursos, nos guiará a la hora de definir qué políticas queremos que sean consideradas en la reducción de las tasas de abandono y fracaso escolar (Serrano, Soler, y Hernández, 2013).

Si bien uno de los estudios considerados no mostró una asociación entre el tipo de estructura familiar y el fracaso escolar (Domínguez, 2012), este factor debe ser considerado con posterioridad puesto que otras investigaciones sí muestran los diferentes tipos de estructuras del hogar como indicadores de riesgo de fracaso escolar (Fernández, Mena, y Riviere, 2011) entre los que podemos encontrar los hogares no conyugales y monoparentales. Estas investigaciones también encontraron una fuerte relación entre el fracaso y la convivencia en hogares colectivos, así como la convivencia del estudiante con familiares que no son padres y padrastros.

En esta misma línea, Vallejo y Mazadiego (2006) determinaron que los diferentes estilos parentales podían tener una influencia clave en el desempeño escolar, destacando el estilo autoritativo sobre los demás, en el cual los padres promueven la comunicación abierta con sus hijos y están interesados en su rendimiento académico. Esto ha sido corroborado por la investigación llevada a cabo por Domínguez (2012), demostrando la importante influencia del clima relacional en la familia en el desarrollo académico de los hijos. Estudios anteriores han puesto de manifiesto el hecho de que la implicación familiar pueda actuar como un posible factor protector en la aparición del fracaso escolar (Martínez y Álvarez, 2011).

En relación al nivel cultural parental, se ha observado que el rendimiento académico se muestra influenciado por este factor, que determina a su vez las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación, siendo la motivación dependiente más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos (Lozano, 2003). Esta idea ha sido fuertemente apoyada por otros estudios (Domínguez, 2012; Márquez, 2016), desde donde se anima a los padres a que se impliquen en el desarrollo académico de los hijos procurando la expresión de afectión, lo que puede determinar el éxito escolar del alumno además de otros beneficios psicosociales. Castejón y Pérez (1998) encontraron además relaciones indirectas, sobre el rendimiento, de la percepción del alumno sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa (Córdoba et al., 2011). Además, este factor protector que ejerce el capital cultura parece influir en mayor medida cuando la madre tiene estudios superiores, como demuestra el estudio desarrollado por Serrano, Soler y Hernández (2013).

Se puede afirmar que el rendimiento académico del estudiante se ve claramente influido por diversos determinantes familiares, no interviniendo todas las variables de la misma manera, siendo las más destacadas el nivel económico de la familia, y los estilos de socialización parental, aumentando el rendimiento académico a medida que estas dos variables crecen. Las variables relacionadas con el tipo de estructura familiar y los estilos de socialización parental tienen un peso muy importante en el desarrollo del fracaso escolar.

Tras esta revisión, consideramos importante que la familia sea consciente del importante rol que ejerce sobre el desarrollo académico de los hijos, ya sea por su implicación directa con el centro escolar, por el tipo de apoyo ofrecido al estudiante y las expectativas que depositan en él. Si bien el abordaje del fracaso escolar no puede ser afrontado desde una única perspectiva, la familia es un punto clave a considerar dentro de cualquier política orientada a este problema.

Referencias

Córdoba, L., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M., y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.

- Domínguez, M. J. (2012). Estilo de Socialización Parental y Fracaso Escolar en la ESO : una Nueva Mirada. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 69–79.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2011). *Fracaso y abandono escolar en España. Obra Social Fundación "la Caixa."*
- García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63–74.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electronica de Investigacion Psicologica Y Psicologica*, 1, 43–66.
- Marcela, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE*, 11(2), 33–59.
- Márquez, C. (2016). Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE*, 14(3), 1–14.
- Martínez, J. S. (2011). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Rase*, 2, 56–85.
- Martínez, R., y Álvarez, L. (2011). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127–146.
- Pérez-Esparrells, C., y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 7585(94), 39–69.
- Rodríguez, N., y Evelia, L. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Redalyc*, 11(2), 255–270.
- Serrano, L., Soler, Á., y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Ivie.*
- Vallejo, A., y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación Y Desarrollo*, 5, 55–59.

CAPÍTULO 7

Programas de formación de padres y su influencia en la prevención de problemas de conducta

Alicia Benavides-Nieto, Ana Belén Quesada-Conde, Miriam Romero-López, y M. Carmen Pichardo Martínez
Universidad de Granada (España)

Introducción

Durante las últimas décadas los problemas de conducta en niños han estado presentes en la literatura científica por su elevada frecuencia (Brauner y Stephens, 2006; Campbell, Shaw, y Gilliom, 2000; Tarver, Daley, Lockwood, y Sayal, 2014; Terzian y Fraser, 2005) buscando y estudiando la eficacia de diferentes intervenciones (Baker-Henningham, 2014; Robles y Romero, 2011; Tully y Hunt, 2016). Según datos proporcionados por el *National Institute for Health and Clinical Excellence* (NICE, 2014), los trastornos de la conducta y el comportamiento antisocial son los problemas mentales y de comportamiento más comunes identificados en niños. La prevalencia de los problemas de conducta aumenta durante la infancia, siendo más común más en niños que en niñas (NICE, 2014). Estas dificultades conductuales interfieren en la adaptación social de los niños en su entorno (Romero, Robles, y Lorenzo, 2006), y, a lo largo del tiempo, si no se interviene, las consecuencias pueden progresar hacia el delito y la delincuencia (Farrington, 2005). Varias investigaciones respaldan que más de la mitad de las consultas clínicas que se realizan son por problemas o trastornos de comportamiento (Dery, Toupin, Pauze, y Verlaan, 2004; Herreros, Sánchez, Rubio, y Gracia, 2004). En este marco la familia se concibe como un factor influyente. Siguiendo la aportación de Solís-Cámara, Medina y Díaz (2014), diferentes estudios sobre crianza han identificado múltiples factores de influencia en la interacción recíproca padres-niños y han permitido distinguir entre factores protectores para el desarrollo adecuado de los niños (rol paterno positivo, manejo adecuado del coraje) y factores de riesgo (disciplina severa e inconsistente, estrés). En este sentido, la intervención en edades tempranas y dirigida a familias es decisiva en la modificación de los problemas de conducta (Larmar y Gatfield, 2007; Maalouf y Campello, 2014; Tully y Hunt, 2016), actuando como factor de protección. En la misma dirección Webster-Stratton y Taylor (2001) subrayan la importancia de intervenir de forma temprana para cortar los problemas de raíz. Cuando los niños están en edad preescolar, una intervención con sus padres es una oportunidad de oro que afecta positivamente a toda la familia durante muchos años (Pearl, 2009).

El enfoque de la intervención con familias ha ido evolucionando a lo largo de las dos últimas décadas, desde enfoques de corte conductual utilizando el condicionamiento operante y refuerzos enfocados a niños con problemas de conducta (Kazdin, 1996; Nelson, Laurendeau, y Chamberland, 2001) hasta enfoques más globales y preventivos (Proctor y Brestan-Knight, 2016). En los programas de entrenamiento o formación de padres (a partir de ahora denominados PFP), las familias son concebidas como “agentes de cambio” (Barlow y Stewart-Brown, 2000) de cara a potenciar la competencia social de sus hijos, fortalecer la vinculación afectiva entre padres e hijos y favorecer la creación de un clima familiar positivo, rompiendo, de este modo, la progresión y generalización de los primeros problemas conductuales (Robles y Romero, 2011). Normalmente los PFP se basan en sesiones individuales o grupales (aunque a veces se realizan de forma autoadministrada), en un entorno educativo (centro educativo o centro comunitario) o clínico (centro de salud o una clínica) donde se utilizan diferentes métodos para reforzar las competencias de los padres en el seguimiento y disciplina del comportamiento de sus hijos y promover la competencia social y emocional del niño (Piquero, Jennings, Diamond,

Farrington, Tremblay, Welsh, y Gonzalez, 2016). El feedback inmediato, la retroalimentación de vídeo y el modelado por vídeo son de las técnicas más efectivas que se han evidenciado (Menting, de Castro, y Matthys, 2013). En esta línea es fundamental identificar los factores que anteceden, mantienen o favorecen efectos positivos o negativos en las relaciones padres-niños para el desarrollo adecuado de los hijos, fomentando programas preventivos y de intervención (Degnan, Almas, y Fox, 2010). De hecho, en la actualidad se está invirtiendo un gran esfuerzo en diseñar intervenciones que puedan tener un impacto positivo en varios factores de riesgo que predicen socialización inadecuada o pobre en los niños.

En los PFP se distinguen tres grandes orientaciones teóricas, una aproximación de corte conductual donde los padres son formados en los fundamentos de la modificación de conducta y en el aprendizaje social, otra democrática o basada en las relaciones personales, basada en teorías humanistas y Adlerianas, basada en la comunicación familiar y en el papel de las interacciones dentro de la familia y una tercera que aún un enfoque mixto (Barlow, Coren, y Stewart-Brown, 2002; Robles y Romero, 2011).

Teniendo en cuenta el amplio número de publicaciones realizadas en el área de investigación de los PFP (Pearl, 2009; Piquero, et al., 2016; Tully y Hunt, 2016), desde este estudio se pretende ofrecer una visión general de los principales hallazgos (incluyendo características, contenidos y estrategias de los programas) registrados por la literatura científica en torno a este tipo de intervención, atendiendo a los principales metaanálisis y revisiones realizadas por diversos autores en las últimas dos décadas. De este modo, el objetivo del presente trabajo es conocer la relación que existe entre la participación en PFP y la reducción de problemas de conducta en la etapa preescolar, realizando una revisión sistemática de programas eficaces.

Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación ha sido una revisión sistemática de literatura, utilizando diferentes bases de datos de las áreas de Psicología y Educación.

Bases de datos

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de PsycINFO (alberga a MEDLINE), SCOPUS, WOS, ISOC y ERIC.

Descriptores

Los descriptores utilizados para este trabajo han sido “parent* program*”, “parent training”, “family program”, review, meta-analysis, “conduct problem”, childhood y “early intervention”.

Fórmulas de búsqueda

Con el objetivo de concretar el propósito de este estudio, se han utilizado diferentes fórmulas de búsqueda, empezando con una mayor concreción: (*“parent* program*” OR “parent training” OR “family program”*) AND (*“reviews” OR meta-analysis*) AND *conduct problem* AND (*“childhood” OR early intervention*), utilizando todos los descriptores. En aquellas bases de datos en las que aparecían pocos trabajos, se ha ampliado la búsqueda utilizando la combinación de menos descriptores. Se ha añadido como filtro de búsqueda los últimos 20 años (1996-2016). En cuanto a las restricciones de idioma, no se ha aplicado filtro.

A través de esta búsqueda bibliográfica se han identificado 192 estudios. Tras un primer filtro, se han suprimido los trabajos duplicados ($n=179$). Se ha llevado a cabo un segundo filtro en el que se han suprimido los trabajos que se centran en intervenciones diferentes a abordar los problemas de conducta ($n=23$). Se ha realizado un tercer filtro para seleccionar aquellos estudios que se centran en los problemas de conducta en edad preescolar, en el rango de 3 a 5 años ($n=12$). Hay que destacar que se han suprimido numerosos trabajos que evalúan propuestas de entrenamiento parental en edades tempranas enfocadas a

trastornos del espectro autista, TDAH y obesidad. Tras esta búsqueda sistemática se subraya la primacía de trabajos realizados en EEUU y Australia.

Resultados

Tabla 1a. Programas de entrenamiento de padres con hijos en Edad Infantil (3-5 años) ordenados cronológicamente

Nombre/Autor Año/Lugar	Objetivos	Base conceptual	Tipo de intervención preventiva/universal o específica y contenidos	Suministradores de la intervención	Duración
The Incredible Years parent training (Webster- Stratton, 1984) EEUU	Fortalecer las competencias parentales y fomentar la participación parental en las experiencias escolares de los niños/as para promover sus competencias académicas, sociales y emocionales y reducir los problemas conductuales.	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Enfoque conductual y democrático	Universal y Específicas ofrecen visitas domiciliarias, atenciones individuales y grupales combinadas y espacios para <i>practicar en vivo nuevas habilidades con los hijos/as</i> , centrándose en la interacción padre-hijo, la respuesta parental y la comunicación emocional en la familia	Se realiza una formación específica para los líderes de grupo con la finalidad de promover la fidelidad del programa asegurando resultados óptimos	12/18-20 sesiones
Raising Healthy Children Family Focus (RHC) (Brophy, 1987) EEUU	Aumentar la vinculación prosocial con sus compañeros y con la escuela, construir valores y normas prosociales, aumentar la implicación de la escuela, mejorar el rendimiento académico, mejorar las prácticas de gestión de la Familia, reducir los conflictos familiares y aumentar la participación de la familia.	Modelo de desarrollo social Enfoque democrático	Universal y Específica Se trabajan temas relacionados con la crianza de los hijos y la resolución de problemas. Se ofrece un servicio en el hogar y otros temas para familias en contexto de riesgo.	Profesionales de investigación de origen étnico mixto, en colaboración con la escuela y con el consejo de padres.	6 años
Seattle Social Development Project (SSDP) (O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott, y Day, 1995) EEUU	Aumentar la vinculación prosocial con sus compañeros y con la escuela, construir valores y normas prosociales, aumentar la implicación de la escuela, mejorar el rendimiento académico, mejorar las prácticas de gestión de la familia, reducir los conflictos familiares y aumentar la participación de la familia.	Modelo de desarrollo social Enfoque democrático	Universal Gestión de la familia (Catch 'Em Being Good), apoyo académico (Cómo ayudar a su hijo a tener éxito en la escuela), y la prevención de consumo de sustancias. Se incluye el uso de modelado, juego de rol, tareas, y feedback.	Profesionales de investigación de origen étnico mixto, en colaboración con la escuela y con el consejo de padres.	De 2 a 6 años
Fast Track/ Promoting Alternate Thinking Strategies (PATHS Program) (Greenberg, 1996) EEUU	Reducir el comportamiento disruptivo en el hogar y en la escuela, mejorar las habilidades cognitivo-sociales, mejorar las relaciones entre iguales, construir habilidades académicas y mejorar las relaciones escuela-hogar	Perspectiva del desarrollo y el curso de la vida. Enfoque conductual y democrático	Universal Reuniones en grupo de familias, sesiones de intercambio entre padres e hijos, grupos de padres y visitas a domicilio. Se trabaja la psicoeducación en la comunicación y la disciplina efectiva.	Clinicos especialistas en el asesoramiento o la asistencia social y con una amplia experiencia en contextos de riesgo	6 años
Families and Schools Together (FAST) (McDonald, Kratowchwill, Levitt, y Youngbear- Tibbitts, 1998) AUSTRALIA	Disminuir los problemas de comportamiento, mejorar el funcionamiento de la familia, capacitar a las familias, aumentar el rendimiento académico, aumentar la participación de la familia en la escuela, prevenir el consumo de sustancias y reducir el estrés diario del niño y del padre.	La teoría del estrés de la familia en un contexto de marco ecológico / general de desarrollo. Enfoque conductual y democrático	Universal Sesiones grupales, uso de la terapia de juego, el apoyo de los padres, el tiempo de parejas y actividades para facilitar la comunicación y la vinculación. La planificación es flexible (el 40% se establece y el 60% puede ser modificado para adaptarse a las necesidades del grupo).	Lo realiza un equipo en el que hay un profesional de abuso de sustancias, un profesional de salud mental o violencia doméstica, una persona de la escuela, un padre de un estudiante de esa escuela, un defensor estudiantil y dos estudiantes (un niño y una niña).	8-10 semanas

Nota: Elaboración propia, tomando aportaciones de Robles y Romero (2011); Sanders, Kirby, Tellegen, y Day (2014); Terzian y Fraser (2005); Tully y Hunt (2016).

Tabla 1b. Programas de entrenamiento de padres con hijos en Edad Infantil (3-5 años) ordenados cronológicamente

Nombre/Autor Año/Lugar	Objetivos	Base conceptual	Tipo de intervención preventiva/universal o específica y contenidos	Suministradores de la intervención	Duración
Baltimore The Family– School Program (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, y Lin, 1999) EEUU	Mejorar el logro académico, reducir la agresividad temprana y la timidez, reducir los problemas de concentración, incrementar la participación de la familia-escuela, mejorar las estrategias parentales de manejo conductual	Enfoque social, curso de la vida integrado con el modelo de desarrollo de Patterson. Enfoque conductual y democrático	Universal y Específica Los padres son entrenados en estrategias de manejo como el elogio, el establecimiento de límites y tiempos de espera. Se trabaja la resolución de problemas. El currículo está apoyado por un video psicoeducativo del programa The Incredible Years (Webster-Stratton)	Un trabajador social o un psicólogo con un profesor entrenado previamente.	1 año
Linking the Interest of Families ad Teachers (LIFT Program) (Reid, Eddy, Fetrow, y Stoolmiller, 1999) EEUU	Reducir las conductas de oposición o antisociales con los iguales, la escuela y el hogar, reducir los niveles de comportamiento coercitivo dentro de cada ámbito y aumentar la competencia prosocial	Perspectiva del desarrollo y el curso de la vida Enfoque conductual y democrático	Universal. Capacitación de los padres centrada en la construcción de las habilidades sociales apropiadas para el desarrollo de sus hijos. Se utilizan cintas de vídeo de instrucción, manuales de tratamiento, y las actividades prácticas de casa. Trabajan con una línea telefónica para fomentar la comunicación entre padres y maestros.	Padres experimentados sin título universitario con doctorados recién graduados en psicología clínica, y psicólogos experimentados. La formación del profesorado proporcionada por el personal de investigación. El patio de la escuela	10 semanas
Triple P- Positive Parenting Program (Sanders, 1999) AUSTRALIA	Prevenir y tratar problemas sociales, emocionales y de comportamiento en los niños mediante la mejora de los conocimientos, las habilidades y la confianza de los padres.	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Enfoque conductual y democrático	Universal/ Específica Tiene cinco niveles de intervención, que van aumentando en fuerza y van desde el nacimiento hasta los 16 años. Se trabaja a través de los medios de comunicación (televisión, Internet,...), se realizan intervenciones breves (por teléfono o cara a cara o seminarios de grupo), discusión en grupo y sesiones individuales.	Aplicación por medio de psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas familiares, educadores de familia, terapeutas y personal de la escuela. Se requiere entrenamiento	Individual: 10 sesiones de una hora; en grupo: 4 sesiones de dos horas más 4 sesiones de 20 minutos de consultas telefónicas
Parent Management Training Oregon Model (PMTO) (Patterson, Reid, y Eddy, 2002) EEUU	Mejorar las prácticas de crianza, reducir la coacción de la familia, reducir y prevenir la internalización y externalización comportamientos en los jóvenes, reducir y prevenir el uso y abuso de sustancias en los jóvenes y la delincuencia, aumentar la competencia social y promocionar la reunificación de las familias con los hijos en el cuidado	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Enfoque conductual y democrático	Universal/ Específica Se fomenta un comportamiento positivo, un establecimiento de consecuencias leves sistemáticas a comportamientos negativos, la supervisión, la resolución de problemas y la participación positiva, entre otros.	Ofrecen un manual que describe cómo implementar este programa, ofreciendo formación para la capacitación de la implementación.	De 10 a 14 sesiones en grupo y de 10-25 individuales o en familia durante 3-6 meses.

Nota: Elaboración propia, tomando aportaciones de Robles y Romero (2011); Sanders, Kirby, Tellegen, y Day (2014); Terzian y Fraser (2005); Tully y Hunt (2016).

Los resultados obtenidos tras la revisión evidencian la existencia de diversos programas enfocados a la intervención temprana de problemas de conducta por medio de PFP. En la tabla 1 se muestran varios programas, y alguna de sus características, cuya eficacia ha sido demostrada. Entre las características

descritas, constan: la base conceptual del programa que hace referencia a las perspectivas teóricas sobre las que se basa; el tipo de intervención que se divide en preventiva/universal como aquella que no hace distinción entre población de riesgo o no, abierta para todos, y en específica, dirigida específicamente a contexto de riesgo (Terzian y Fraser, 2005); los suministradores de la intervención hacen referencia a las personas encargadas de realizar el programa; y por último la duración de la intervención con familias.

Discusión

Tras analizar los estudios seleccionados para esta investigación, se sugiere que los PFP son una de las intervenciones que mejores resultados presentan, siendo eficaces en un 60 a 70% de los niños, tanto en informes procedentes de padres como de profesores, como en observaciones dentro del contexto familiar y escolar, en el tratamiento de los problemas de conducta (Barlow y Stewart-Brown, 2000; Menting, De Castro, y Matthys, 2013; Proctor y Brestan-Knight, 2016; Robles y Romero, 2011). Si analizamos los diferentes aspectos de los PFP, a pesar de que el enfoque conductual recibe resultados bastante positivos (Larmar y Gatfield, 2007; Webster-Stratton y Taylor, 2001), cuando es comparado con intervenciones que aúnan los dos enfoques incluyendo el basado en las relaciones personales (habilidades de comunicación, empatía, resolución de conflictos), se estima que la calidad de las relaciones familiares y la interacción de padres e hijos se mantiene a lo largo del tiempo (Piquero, et al., 2016; Tully y Hunt, 2016). Sanders, et al. (2014) sugieren que los programas para padres basados en los principios del aprendizaje social han sido ampliamente reconocidos como el "patrón de oro" que promueve el bienestar de la niñez y la prevención de problemas de conducta.

En cuanto al tipo de formato, depende del objetivo que se persiga y de las características, sobretodo socio-económicas, que presente la familia; pero el formato grupal es el que se presenta como más satisfactorio en el tratamiento de problemas de conducta (Maalouf y Campello, 2014; Proctor y Brestan-Knight, 2016). Se plantean por tanto los PFP como una intervención efectiva para la prevención y el tratamiento de problemas de conducta infantiles (Sanders, et al., 2014; Tarver, Daley, Lockwood, y Sayal, 2014; Terzian y Fraser, 2005), subrayando la importancia de la perspectiva preventiva en edades tempranas (Proctor y Brestan-Knight, 2016). En cuanto a las limitaciones, aunque hay evidencia que los PFP funcionan adecuadamente en la reducción de problemas de conducta, existe una clara necesidad de encontrar la manera de adaptar estas intervenciones para que los padres participen más. Entorno a la mitad de los asistentes a los talleres abandonan el programa (Pearl, 2009; Romero y Robles 2011). Con respecto a la perspectiva de futuro, se propone realizar una guía de recomendaciones para mejorar la asistencia a los PFP para dar respuesta a la necesidad de encontrar la manera de adaptar estos programas para que los padres no abandonen los programas (Pearl, 2009). Otra posible línea de investigación es estudiar la puesta en práctica y la eficacia de PFP en muestras españolas y comparar los resultados obtenidos con programas como *Incredible Years Parenting Program*, *the Triple P Positive Parenting Program*, o el *Parent-child interaction therapy (PCIT)*, programas de gran prestigio a nivel internacional.

Referencias

- Baker-Henningham, H. (2014). The role of early childhood education programmes in the promotion of child and adolescent mental health in low-and middle-income countries. *International journal of epidemiology*, 43, 407-433.
- Barlow, J., Coren, E., y Stewart-Brown, S. (2002). Meta-analysis of the effectiveness of parenting programmes in improving maternal psychosocial health. *British Journal of General Practice*, 52(476), 223-233.
- Barlow, J., y Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(5), 356-370.
- Brauner, C.B., y Stephens, C.B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports. Special Report on Child Mental Health*, 121, 303-310.

- Campbell, S.B., Shaw, D.S., y Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-88.
- Degnan, K.A., Almas, A.N., y Fox, N.A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517.
- Dery, M., Toupin, J., Pauze, R., y Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-75.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Herreros, O., Sánchez, F., Rubio, B., y Gracia, R. (2004). Actualización en el tratamiento farmacológico de los trastornos del comportamiento de la adolescencia. *Monografías de Psiquiatría: Los trastornos de comportamiento en la adolescencia*, 1, 60-69.
- Kazdin, A.E. (1996). Dropping out of child psychotherapy: Issues for research and implications for practice. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1, 133-156.
- Larmar, S., y Gatfield, T. (2007). The Early Impact program: An early intervention and prevention program for children and families at-risk of conduct problems. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervent*, 4(4), 703-713.
- Maalouf, W., y Campello, G. (2014). The influence of family skills programmes on violence indicators: Experience from a multi-site project of the United Nations Office on Drugs and Crime in low and middle-income countries. *Aggression and Violent Behavior*, 19(6), 616-624.
- Menting, A.T.A., de Castro, B.O., y Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913.
- National Institute for Clinical Excellence. (2014). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people*. London: NICE.
- Nelson, G., Laurendeau, M.C., y Chamberland, C. (2001). A review of programs to promote family wellness and prevent the maltreatment of children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(1), 1-13.
- Pearl, E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 295-305.
- Piquero, A.R., Jennings, W.G., Diamond, B., Farrington, D.P., Tremblay, R.E., Welsh, B.C., y Gonzalez, J.M. R. (2016). A meta-analysis update on the effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 1-20.
- Proctor, K.B., y Brestan-Knight, E. (2016). Evaluating the use of assessment paradigms for preventive interventions: A review of the Triple P-Positive Parenting Program. *Children and Youth Services Review*, 62, 72-82.
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- Romero, E., Robles, Z., y Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33(2), 84-92.
- Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L., y Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 337-357.
- Solís-Cámara, P., Medina, Y., y Díaz, M. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Summa Psicológica*, 11(1), 75-87.
- Tarver, J., Daley, D., Lockwood, J., y Sayal, K. (2014). Are self-directed parenting interventions sufficient for externalising behaviour problems in childhood? A systematic review and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 23(12), 1123-1137.
- Terzian, M.A., y Fraser, M.W. (2005). Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs. *Aggression and violent behavior*, 10(4), 407-435.
- Tully, L.A., y Hunt, C. (2016). Brief Parenting Interventions for Children at Risk of Externalizing Behavior Problems: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 705-719.
- Webster-Stratton, C., y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192.

CAPÍTULO 8

Inclusión Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

María Sisto

Universidad de Almería (España)

Introducción

La perspectiva de la Educación Inclusiva (EI) ha sido extensamente abanderada durante los últimos años. Sin embargo, es un recorrido bastante complejo que implica presupuestos epistemológicos, culturales, éticos, políticos y sociales. La situación española en los últimos años refleja dicha complejidad en materia de EI (Black-Hawkins, y Florian, 2012; Florian, 2014; Echeíta, 2016; Cardona, 2009; Martín, et al., 2012; Canevaro, y Malaguti, 2015).

En términos históricos-legislativos, los últimos treinta años han sido muy importantes para el concepto de EI. Con el Informe Warnock (1987) y el desarrollo del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), desaparece la idea de que algunos niños no son “educables” y aparecen las bases ideológicas de la inclusión en el ámbito internacional.

En 2001 la OMS propuso una evolución del modelo médico de discapacidad, a través del sistema de CIF-Clasificación Internacional de la Discapacidad del Funcionamiento y de la Salud, que prevee un enfoque biopsicosocial a la discapacidad.

En 2002, Booth y Ainscow crean el ‘Index for Inclusion’, instrumento útil para guiar, apoyar y promover una mejora de los centros escolares en el proceso de inclusión educativa, ya que se focaliza sobre las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación activa de las personas y teniendo en cuenta que las barreras son atribuibles a la situación del individuo, pero también a su entorno.

En 2006, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, proporciona un nuevo concepto de discapacidad: situación que es el resultado de la interacción entre el sujeto discapacitado y las barreras que impiden o dificultan su participación efectiva y plena en la sociedad (Parreño y Araoz 2011; Booth, et al., 2015).

Con respecto a las barreras, las mentales son las más difícil de solventar en el proceso de inclusión social y, en ámbito educativo, la literatura coincide en relacionar directamente el éxito de un sistema inclusivo con las actitudes positivas de la comunidad educativa (Bunch, y Valeo, 2004; Burstein, et al., 2004; Navas, et al., 2004; Alonso, et al., 2008).

El informe de la organización CERMI (Consejo Estatal de Personas con Discapacidad, 2010) ofrece datos sobre el proceso de Educación Inclusiva en España. Éstos ponen en evidencia la existencia de barreras que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva, tanto en el apoyo por parte de las Administraciones educativas autonómicas y estatales, como en las culturas donde se escolarizan los alumnos (Echeíta, et al., 2008 y 2009; Verdugo, 2011).

Por otro lado, la Agencia Europea (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), que regularmente recoge datos sobre la inclusión educativa de los alumnos con NEE, estima que un 2,3% de alumnos que cursan en la enseñanza obligatoria están educados de forma segregada, es decir en escuelas especiales o aulas especiales de centros ordinarios.

En España se ha evidenciado un porcentaje muy bajo de alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios; la mayoría de ellos se escolarizan en centros específicos de Educación Especial (Sarrionandia, 2011; Alonso, y Araoz, 2011; Echeíta, y Ainscow, 2011).

La verdad es que parecen persistir elementos, por así decir, discriminatorios, como la creencia que los alumnos con discapacidad condicionan de forma negativa el rendimiento escolar del resto de alumnado. Sin embargo, los resultados de diferentes informes demuestran todo el contrario, tanto para

los alumnos sin discapacidad, como para los alumnos integrados en aulas ordinarias cuyos resultados evolucionan mejor en el ámbito escolar y social (ISEI-IVEI, 2002; Casanova, 2011; OMS, 2011).

Otro datos llegan de un análisis temático-bibliométrico, entre los años 2000-2011, conciernes las actitudes hacia la discapacidad en el contexto educativo. Por un lado, predominan los trabajos sobre las actitudes del personal docente, luego sobre las prácticas de inclusión y, en tercer lugar, sobre las escuelas y familias. Por otro lado, abundan las investigaciones desarrolladas en las Etapas de Educación Obligatoria y Post-Obligatoria, mientras que en la Etapa Infantil cobran un pequeño porcentaje. Por último, el menor porcentaje de publicaciones se centra en las actitudes por parte del grupo de iguales y de los sujetos con discapacidad (García-Fernández et al., 2013).

Además, la producción de trabajos se ha centrado más en las discapacidades físicas que en las psíquicas, mientras que los programas de cambio de actitudes se han dirigidos principalmente a los profesionales de Primaria, a niños de Secundaria y, en tercer lugar, a niños de Primaria (Mon, et al., 2005; García, et al., 2009; Jenaro, et al., 2014).

El objetivo de este estudio es identificar las actitudes de los alumnos de Primaria ante las prácticas inclusivas desarrolladas en los colegios almerienses y analizar la relación entre algunas variables del alumnado (género, curso-edad, tipo de colegio en el que cursan) y los valores de Indicadores de Inclusión.

Para tal propósito hemos utilizado el Index for Inclusion, una herramienta que pretende indagar/mejorar la EI. La poca utilización llevada a cabo en España (en la Comunidad de Madrid, País Vasco y Cataluña) proporcionan, en general, resultados positivos de buenas prácticas en las respuestas de Educación Inclusiva (Duran, et al., 2005, Mesa, y García, 2015; Intxausti, et al., 2016).

Metodología

Participantes

La investigación consiste en el análisis de la información obtenida a través de una encuesta a 12 colegios de primaria (5 públicos y 7 concertados) situados en la ciudad de Almería (España). Una parte de la encuesta se refiere a la población del profesorado, pero en este artículo sólo recogemos la parte de la información referida al apartado de los estudiantes. Para seleccionar a los sujetos participantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: de inclusión (edad comprendida entre los 6 y 11 años; cursar educación primaria en un colegio de Almería capital; estar cursando en una clase donde esté incluido un/una alumno/a con NEE; que el alumno incluido en las clases objeto del estudio presente diagnóstico de Trastorno con Déficit de Atención con Hiperactividad-TDAH; que se haya establecido previamente el diagnóstico de TDAH al alumno/a que este cursando) y de exclusión (presencia de otros trastornos, falta de diagnóstico). En la siguiente tabla se puede apreciar cómo se distribuye la muestra.

Tabla 1. Número de alumnos según el curso, la edad, el sexo y el tipo de colegio, así como su totalidad

SEXO	CURSO	EDAD	N	%	TIPO DE COLEGIO	
NIÑOS	1º	6	9	1,05	PÚBLICO	CONCERTADO
	2º	7	72	8,4	59 (13,6%)	374(86,4%)
	3º	8	80	9,4	46,5	51,3
	4º	9	85	12,4	6,9	43,7
	5º	10	106	9,4		
	6º	11	81	9,4	(%de colegio) (%de total)	
Total			433	50,6		
NIÑAS	1º	6	14	1,6	68 (16,1%)	355(83,9%)
	2º	7	58	6,8	53,5	48,7
	3º	8	68	7,9	7,9	41,5
	4º	9	89	10,5		
	5º	10	104	12,1		
	6º	11	90	10,5	(%de colegio) (%de total)	
Total			423	49,4		

Del total de la muestra (856 sujetos, que se distribuyen en 6 cursos), 433 (50,6%) son niños y 423 (49,4%) son niñas. De ellos, el 14,8% (N = 127) está escolarizado en los colegios públicos, mientras que el 85,2% (N = 729) en los colegios concertados. La muestra consta de 41 alumnos con Diagnóstico de TDAH, el 4,78 % según el total de la muestra. De ellos, el 0,81 % (N=7) está escolarizado en los Colegios Públicos y el 3,97 % (N=34) cursa en los Colegios Concertados.

Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de Indicadores de Inclusión, administrado a todos los alumnos de las clases donde había niños/as con NEE (en particular TDAH), para analizar la presencia de elementos favorables y/u obstaculizarte de la inclusión. El cuestionario está compuesto por tres partes: la primera consta de 4 preguntas que recogen las variables del sujeto (edad, género, curso y tipo de colegio), la segunda consta de 20 preguntas agregadas por ítems, con una escala tipo Likert y 3 opciones de respuesta (Desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo), que miden las actitudes hacia la inclusión. La última parte consta de 2 preguntas abiertas sobre lo que le gusta o no les gusta a los alumnos de su propio colegio. El Index for Inclusión es un instrumento que se compone de tres grandes dimensiones (A, B, C), cada una de ellas comprende dos secciones (1, 2) y cada sección contiene hasta un máximo de doce indicadores. Los indicadores representan una formalización de los elementos del colegio que hace falta analizar, evaluar y, en su caso, mejorar. A cada indicador pertenece una serie de preguntas que concretan aún más el valor de los indicadores y miran a coger los diferentes puntos de vista (alumnos, docentes, familias, etc.) ante la inclusión educativa. En la Tabla 2 se muestran los ítems del cuestionario administrado al alumnado, reagrupados en temáticas relacionadas con los Indicadores de Inclusión.

Tabla 2. Ítems agrupados por temática en relación a los Indicadores del Index

<i>Temática</i>	<i>Valores Index</i>	<i>Ítems Cuestionario</i>
Ayudarse entre iguales	Indicador A.1.2.	Ítems: 7, 8.
Relación alumno-docente	Indicador A.1.4.	Ítems: 10, 11, 12, 16, 17, 22.
Relación familia-colegio	Indicador A.1.5.	Ítems: 23.
Expectativas altas sobre el alumnado	Indicador A.2.1.	Ítems: 18, 20.
Valorar con equidad a todo el alumnado	Indicador A.2.3	Ítems: 9.
Absentismo escolar	Indicador B.2.8.	Ítems: 24.
Predictores Bullying	Indicador B.2.9.	Ítems: 14, 15.
Participación alumnos (Aprendizaje activo)	Indicador C.1.4.	Ítems: 19.
Aprendizaje cooperativo	Indicador C.1.5	Ítems: 5, 6.
Reglas disciplinarias en el aula	Indicador C.1.7.	Ítems: 13.
Aprendizaje de todos	Indicador C.1.11.	Ítems: 21.

Procedimiento

Para la obtención de datos hemos utilizado como técnica de investigación la encuesta mediante un cuestionario que se aplicó de manera colectiva, sin variar la estructura del grupo de cada colegio. La muestra fue seleccionada intencionadamente entre septiembre 2015 y junio 2016, obteniéndose previamente la autorización por parte de la Delegación, el consentimiento informado de los directores de los centros, y de los padres de los alumnos, y la colaboración del profesorado. La idoneidad de adaptar este cuestionario que forma parte del Index for Inclusion reside en que su herramienta está basada en parámetros de tipo tanto cuantitativo como cualitativo, ofreciendo un análisis sistemática y precisa de los procesos que estan bajo los datos que se han sacado. Además, permite investigar sobre las prácticas promotoras de la educación inclusiva, a través de la voz del alumnado.

Análisis de datos

Para la creación de la base de datos de análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows. Se eligió llevar a cabo un diseño de investigación cuantitativo y descriptivo-correlacional que permitiera obtener datos sobre los factores objeto de estudio y las posibles correlaciones entre ellos. Los datos han sido sometidos a un tratamiento estadístico sobre medias y desviación, así como las Pruebas T

y ANOVA han sido útiles para conocer la relación estadística entre algunas variables del alumnado y la puntuación en los Indicadores de Inclusión.

Resultados

Al examinar las repuestas de los alumnos ante las prácticas inclusivas desarrolladas en sus colegios se ha evidenciado una actitud generalmente positiva. Atendiendo a los ítems del cuestionario, destacamos con el análisis de frecuencia de respuesta que existe un amplio consenso (el 94,5% está de acuerdo y muy de acuerdo) en que los alumnos se ayudan entre ellos y el 93,3% opina que los maestros les ayudan, escuchan, se preocupan por ellos y saben poner paz. Las respuestas resultan generalmente positivas, también, ante los ítems que corresponden a las temáticas “Relación familia-colegio”, “Expectativas altas sobre el alumnado”, “Valorar con equidad a todo el alumnado” “Absentismo escolar”, “Reglas disciplinarias en el aula” y “Aprendizaje cooperativo”. No parecen muy definidas las respuestas al ítem “Aprendizaje Activo”: el 35,6% de la muestra no está de acuerdo, el 39,4 sí, lo está y el 25% está muy de acuerdo. Sin embargo destacamos el ítem “Predictores bullying” ya que un porcentaje relevante (30, 4%) está de acuerdo en que en sus colegios existen elementos que predicen el fenómeno, aunque el 69,6% no está de acuerdo. Teniendo en cuenta las tres opciones de respuesta a los ítems, en la siguiente tabla se puede apreciar la media con desviación típica a cada ítem-indicador de inclusión.

Con respecto a la relación entre las variables del alumnado (género, curso, tipo de colegio) y los valores de Indicadores de Inclusión, los resultados de la Prueba T y Anova fueron representativas.

En referencia a los ítems en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del género, se observa que con respecto al supuesto de homogeneidad de varianza, la prueba de Levene indica que no se cumple la homogeneidad con el indicador A.1.5. Es decir, los estudiantes de género masculino están menos de acuerdo respecto a las niñas ($F=9,07$; $p\ 0,003<0,05$) con la afirmación de: “Mi familia cree que mi colegio es bueno”. Entonces, con relación a la hipótesis de investigación, la prueba t indica que no se acepta la Hipótesis Nula (H_0), ya que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en este ítem ($t=-1,51$; $gl: 838$; $p\ 0,12>0,05$). En el Indicador A.2.1 “Expectativas altas” se encuentran, también, varianzas distintas según el género, como se aprecia de los resultados estadísticos [$(F=4,14$; $p\ 0,042<0,05$); ($t=-0,49$; $gl: 712$; $p\ 0,61>0,05$)].

En cuanto a la relación entre la variable ‘tipo de colegio’ y los indicadores de inclusión, se ha observado una diferencia significativa en la respuesta al Indicador A.1.5 “Relación familia-colegio” o sea, los alumnos de los colegios concertados están más de acuerdo con la afirmación: “Mi familia cree que mi colegio es bueno”, respecto a los alumnos de los colegios públicos [$(F=3,91$; $p\ 0,048<0,05$); ($t=$; gl ; $p >0,05$)].

Tabla 3. Distribución de medias y desviaciones típicas por Indicadores de Inclusión

INDICADORES-ÍTEMS	MEDIA DESV.TÍP.	
Ayudarse entre iguales	2,52	0,50
Relación alumno-docente	2,50	0,36
Relación familia-colegio	2,82	0,43
Expectativas altas	2,77	0,50
Valorar con equidad	2,41	0,72
Absentismo escolar	2,63	0,62
Predictores bullying	1,50	0,59
Aprendizaje activo	1,89	0,77
Aprendizaje cooperativo	2,46	0,46
Reglas disciplinarias	2,64	0,57
Aprendizaje de todos	2,27	0,64

Al examinar las actitudes de los alumnos en función del curso, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Atendiendo al indicador “Relación alumno docente” se aprecia un nivel promedio más bajo en los alumnos de primer curso respecto a todos los demás ($p\ 0,000<0,05$) es decir,

que no están muy de acuerdo en tener una relación positiva con sus maestros, aunque sólo en el sexto curso se observa un paulatino descenso del nivel promedio, que se acerca al primer curso. Finalmente en el Indicador “Aprendizaje cooperativo” se destaca una diferencia significativa entre el primer curso y todos los demás ($p < 0,000 < 0,05$), ya que con la Prueba Post Hoc de Tukey se nota que el nivel promedio sube progresivamente hasta el sexto curso, es decir los alumnos de primero opinan que no trabajan en grupos y esto va cambiando de manera ascendente.

Discusión/Conclusiones

Diferentes trabajos desarrollados con alumnos universitarios o de secundaria indican que las actitudes se encuentran asociadas a varios factores: edad, tipo de estudios, etapa formativa, grado de contacto con personas con discapacidad, tipo de discapacidad (Sánchez y Justicia, 2006; Popovic-Knapic, et al., 2011; Sirlopu, et al., 2012). Sin embargo, son escasas las investigaciones que se focalizan en las actitudes del alumnado de Educación Infantil y Primaria (Díaz, y Martínez, 2008; Rodríguez, et al., 2013). En el presente estudio se han encontrado relaciones estadísticamente significativas con las variables género, curso y tipo de colegio.

Siguiendo los resultados de García y colaboradores (2009), que denotan que las actitudes por parte de los compañeros de los sujetos con discapacidad suelen ser favorables más ante discapacidades físicas que psíquicas, podemos decir que las actitudes del grupo de iguales, en nuestro estudio, han sido positivas, a pesar de que los alumnos con TDAH incluidos en sus clases no presentaban discapacidades físicas.

El trabajo de Parra y Luque-Rojas (2012) llevado a cabo en varias etapas educativas destaca que los alumnos de Primaria muestran unas actitudes más intensas y solidarias, por otro lado en la Secundaria y en la Educación Superior las respuestas son más centradas y concretas.

En el presente trabajo, las puntuaciones altas que se obtuvieron denotan actitudes muy favorables. Sin embargo señalamos, dentro de las limitaciones, los riesgos al utilizar los cuestionarios, no solo en mostrar deseabilidad social, sino también en distinguir en sus respuestas entre lo que a ellos les gustaría creer que era cierto y lo que realmente pensaban que ocurría.

La continuación del presente estudio nos permitiría establecer pautas para determinar el peso de los factores que participan en la conformación de unas actitudes más o menos favorables y tejer redes colaborativas entre profesionales para promover la inclusión en las aulas y en los centros educativos.

Referencias

- Alonso, M. J., Navarro R. y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume*. Cataluña, España.
- Alonso, M. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación española*. Madrid. Ed. Cinca.
- Black-Hawkins, K. y Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584.
- Booth, T., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G. y Muñoz Martínez, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Booth, T., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G. y Muñoz Martínez, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability y Society*, 19(1), 61-76.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. y Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25, 104-116.
- Canevaro, A. y Malaguti, E. (2015). Inclusion e educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.

- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain'. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- Cid, L. (2003). Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4(11), 79-90.
- Díaz, A. L. A. y Martínez, B. A. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704
- Díaz, A. L. A., y Martínez, B. A. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 461-467.
- Echeita S. G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Echeita S. G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Florian, L. (2014). ¿What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- García, M. A. F., Díaz, A. L. A. y Rodríguez, M. Á. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), 85-98.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- ISEI-IVEI, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2002). Influencia de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el rendimiento del alumnado ordinario. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Jenaro, C., Flores, N., Beltrán, M., Tomşa, R. y Ruiz, M. I. (2014). Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 605-612.
- Martín, M. T., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F. C., Fernández, N. V. y De Esteban, C. G. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.
- Mesa, M. S. y García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- Mon, M. Á. C., Pañeda, P. C., Martino, E. Á. y Hernández, M. Á. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.
- OMS, Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS < http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html>. Recuperado el 2 de octubre de 2016.
- Parra, D. J. L. y Luque-Rojas, M. J. (2012). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 25-41.
- Parreño, M. J. A. y Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.
- Popovic-Knapic, V., Akrap, L., Kramaric, M., y Basara, L. (2011). Assessment of secondary school population attitudes towards patients with mental disorders-Anti-stigma program. *Socijalna Psihijatrija*, 39(1), 3-11.

Rodríguez, M. Á. A., Sánchez, L. E. G., Martínez, B. A. y otros (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493.

Sánchez, M. T. P. y Justicia, M. D. L. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(2), 195-211.

Sarrionandia, G. E. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *La inclusión educativa, una apuesta valerosa*, 117. En CEE Participación Educativa, *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 18, 3-252.

Sirlopu, D., Gonzalez, R., Bohner, G. y otros (2012). Implicit and explicit attitudes toward people with Down syndrome: a study in schools with and without integration programmes in Chile. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 199-210.

Suriá Martínez, R., Bueno Bueno, A. y Rosser Limiñana, A. (2011). *Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante*. Barreras mentales –actitudes iguales

Verdugo, M. A. (2011). “*Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad*”, CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011.

CAPÍTULO 9

Diferencias en agresividad infantil percibida en función del sexo: evaluación para el afrontamiento/prevención de conductas agresivas

Patricia Gutiérrez Román* y Francisco Manuel Morales Rodríguez**

*Universidad de Málaga (España); **Universidad de Granada (España)

Introducción

El estudio de la agresividad infantil viene cobrando una mayor preeminencia en los últimos años, debido fundamentalmente a los efectos negativos para el ajuste sociemocional en el contexto social y escolar. Así las peleas entre niños en este contexto, mantener un comportamiento dominante y mandón y otras conductas como recibir agresiones constituyen estresores infantiles típicos hasta los 8 años (Oros y Vogel, 2005). Ser apartado o dado de lado por parte de otros niños es también un comportamiento que se da entre niños pequeños y generalmente se produce porque pegan o pelean físicamente, lo cual se considera negativo ya en el primer grado de la escuela primaria (Ortega y Monks, 2005). En esta misma línea, en un estudio reciente realizado por Gómez-Garibello y Chaux (2014) se interesaron por el análisis de la agresión relacional y variables cognoscitivas y emocionales asociadas en una muestra de 77 estudiantes de preescolar, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los niveles de agresión física o de agresión relacional entre niños y niñas. Asimismo, encontraron que las puntuaciones de los niños eran más bajas en agresión relacional en comparación con las niñas, cuando se controla el efecto de la agresión física, es decir, que las niñas puntuaban más o parecen recurrir en mayor medida a la agresión relacional, que según dichos autores, persigue causar daño en las relaciones de otros a través de manipulaciones de las relaciones y exclusiones de grupos.

Para Martínez-Otero (2005) hay que distinguir entre la llamada *agresividad benigna* que se necesita para afrontar las adversidades, de la llamada *agresividad maligna* que es destructiva y donde la violencia (aunque matiza que permite gradación) constituye la versión perversa de la agresividad; entendiendo la violencia escolar “para referirse a una amplia gama de acciones que tiene por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional” (Martínez-Otero, 2005, p.35). De algún modo, otros autores como Cid, Díaz, Pérez Torruella, y Valderrama (2008) exhiben que la agresión y la violencia observada entre los escolares constituye un problema creciente y actual que incide negativamente en el aprendizaje escolar; y que requiere el desarrollo de acciones favorecedoras de la convivencia escolar tales como el establecimiento de una continua comunicación con los niños y niñas; la creación de ambientes agradables para el aprendizaje, una educación con firmeza y afecto, etc.

A continuación se muestran estudios en niños y adolescentes con aportaciones que consideramos de interés en esta línea temática de la agresividad.

Del Barrio, Moreno, y López-Martínez (2001) llevaron a cabo un estudio con 579 escolares de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 7 y 10 años, con objeto de evaluar la conducta agresiva e inestabilidad emocional y sus relaciones con la variable depresión en niños y niñas españoles; encontrándose correlaciones fuertes entre las variables agresión y depresión. Los resultados constatan la existencia de agresividad excesiva en el 2.59% de la muestra (un 0.6% en el caso de la mujeres y un 1.89% en los hombres). Se evidencia que los hombres obtienen puntuaciones medias superiores que las mujeres en conductas agresivas; señalándose que los datos son similares a los obtenidos en población italiana donde se aplicaron los mismos instrumentos para la evaluación de la agresividad, depresión e inestabilidad emocional. Se pone de manifiesto la importancia de este tipo de evaluaciones considerando que este tipo de conductas emocionalmente desadaptadas como la agresión e inestabilidad emocional en niños incide negativamente en su adaptación social y emocional.

Otro trabajo reciente correspondiente al año 2004 realizado por Cuello y Oros (2004) evaluó la agresividad directa y relacional en una muestra formada por 613 niños y niñas entre 9 y 13 años de edad; encontrando en los niños, en comparación con las niñas, mayores puntuaciones en agresividad física y verbal; mientras que obtuvieron puntuaciones similares en lo que a agresividad relacional se refiere.

En otra investigación (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes, y Ortiz, 2003) las niñas se evaluaron por parte de los maestros y maestras menos agresivas con sus iguales compañeros y compañeras, en comparación con los niños. Samper (2014) empleando una muestra de 1315 adolescentes españoles (48% chicas y un 52% chicos, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años) encontró correlaciones inversas estadísticamente significativas entre la tendencia prosocial emocional y la agresividad en la muestra de adolescentes. Otro estudio (Inglés et al., 2014) en el que la muestra también está formada por adolescentes (314 adolescentes, 52.5% chicos con edades comprendidas entre 12 y 17 años) encontró que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional en comparación con sus iguales adolescentes que presentan puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira.

Para finalizar este apartado, se muestran dos interesantes estudios en los que las variables o factores culturales juegan un papel relevante para los mismos en el estudio de la agresividad. Roa, Del Barrio, y Carrasco (2004) estudiaron la agresión infantil en una muestra de 50 sujetos (76% varones y 24% mujeres; 25 peruanos y 25 españoles con una edad media de 14.5 años) empleando como instrumentos una Escala de Agresividad Física y Verbal, una de Inestabilidad Emocional y una de Conducta Prosocial; encontrándose que los españoles presentan puntuaciones más elevadas en agresividad en comparación con los peruanos. Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Ruiz-Esteban, López-García, y Zhou (2010) analizaron diferencias en la conducta agresiva en una muestra de 1383 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 15 años de España, México y China (420 de España, 532 de México y 431 de China), encontrando que los estudiantes chinos presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en los niveles de agresividad en comparación con los estudiantes mexicanos y españoles; siendo, como indican los autores, el patrón de resultados encontrado en este estudio similar por género.

Resulta fundamental para la prevención de la violencia y para una educación para la igualdad de género desde la infancia y adolescencia, conocer el papel que pueden jugar variables como el sexo para tenerlas en cuenta en el diseño de futuros programas de intervención psicoeducativa en los que dicha variable ejerce su influencia. En ese sentido, los estudios aún no son totalmente congruentes.

El objetivo del presente estudio es analizar diferencias en agresividad en función del sexo en una muestra de 80 estudiantes de educación primaria.

Método

Participantes

En el estudio han participado 80 estudiantes de educación primaria (42 hombres, 52,5%).

Instrumentos

Para la evaluación de la agresividad infantil, se utilizaron *Informes diarios sobre resolución de conflictos interpersonales en el recreo*. Se obtuvo una puntuación en agresión. Este autoinforme evalúa dificultades comunes del ámbito de las relaciones con iguales. Su contenido procede de información extraída de estudios empíricos y revisiones teóricas actuales relativas al área de los conflictos interpersonales en la infancia. Consta de 13 ítems con formato de respuesta:

- 0= no contesta
- 1= no
- 2= sí, una vez
- 3=sí, más de una vez
- 4= muchas veces

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento de las familias y del propio Consejo Escolar para llevar a cabo la evaluación. El instrumento se aplicó de forma individualizada por medio de entrevistas durante el horario escolar produciéndose en el espacio horario tras el recreo.

Análisis de datos

En primer lugar, se ha comprobado en esta muestra piloto inicial si las variables dependientes siguen la distribución normal en cada uno de los grupos, para lo cual se ha aplicado la prueba de Shapiro-Wilk. Se observa que ninguna de las variables se ajusta a dicha distribución, a excepción de la agresividad percibida en la Semana 3 en el grupo de mujeres. Para comprobar si existen diferencias en agresividad percibida entre hombres y mujeres se utilizará la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. Se presenta un trabajo de investigación empírico.

Resultados

En el estudio han participado 80 estudiantes (42 hombres, 52,5%). En primer lugar se ha comprobado si las variables dependientes siguen la distribución normal en cada uno de los grupos, para lo cual se ha aplicado la prueba de Shapiro-Wilk (Tabla 1). Se observa que ninguna de las variables se ajusta a dicha distribución, a excepción de la agresividad en la Semana 3 en el grupo de mujeres. En todo caso, para comprobar si existen diferencias en agresividad entre hombres y mujeres se utilizará la prueba no paramétrica de Mann-Whitney.

Tabla 1. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk

	Hombre			Mujer		
	Z	gl	p	Z	gl	p
Semana 1	0,791	42	0,000	0,708	38	0,000
Semana 2	0,819	42	0,000	0,908	38	0,004
Semana 3	0,874	42	0,000	0,966	38	0,293
Semana 4	0,694	42	0,000	0,725	38	0,000
Total	0,913	42	0,004	0,940	38	0,043

Z: estadístico de contraste; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

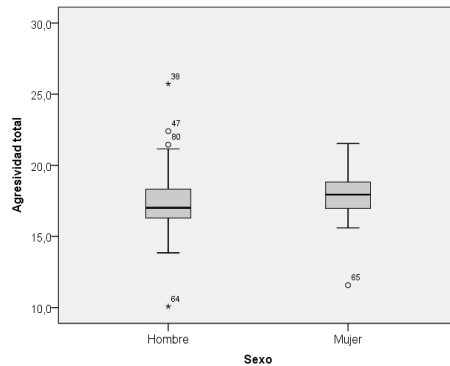
Los resultados obtenidos con la prueba de Mann-Whitney muestran que no existen diferencias de agresividad entre hombres y mujeres en ninguna de las semanas ni en total, aunque en este último caso, la diferencia es marginalmente significativa, lo que podría indicar una tendencia a una mayor agresividad en el grupo de mujeres, como se deduce de las medias de grupo (Tabla 2, Figura 1), pero solamente en el conjunto de las 4 semanas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de agresividad en función del sexo y total y prueba de Mann-Whitney

	Hombre n = 42		Mujer n = 38		Total N = 80		Mann-Whitney	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	Z	p
Semana 1	18,9	4,7	18,9	3,2	18,9	4,1	-0,014	0,988
Semana 2	17,1	3,5	17,5	1,9	17,3	2,8	-1,140	0,254
Semana 3	17,3	3,0	18,1	2,1	17,7	2,6	-0,758	0,449
Semana 4	16,3	3,9	17,4	3,6	16,8	3,8	-1,554	0,120
Total	17,4	2,5	18,0	1,9	17,7	2,2	-1,927	0,054

n: tamaño muestral; M: media; Dt: desviación típica; Z: estadístico de contraste; p: nivel de significación crítico.

Figura 1. Diagramas de caja de agresividad total en el grupo de hombres y de mujeres



Discusión/Conclusiones

Los resultados de este estudio, cuyo objetivo era analizar diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en los niveles de agresión, pretenden ser útiles, entre otros muchos aspectos, para el desarrollo de acciones de intervención psicoeducativa para el afrontamiento y la prevención de la violencia entre estudiantes de educación primaria. Se requieren más estudios que permitan profundizar en estas diferencias que no se muestran consistentes en este trabajo; ampliando la muestra así como incorporando las percepciones de otros informantes claves tales como son las procedentes del principal agente de socialización primaria y secundaria como es la familia y la escuela, es decir, de los padres y madres; de los maestros y maestras de los niños y niñas que han participado en este estudio. Otra investigación (Gómez-Garibello y Chau, 2014) tampoco encontró diferencias significativas entre niños y niñas en los niveles de agresión física o de agresión relacional. Asimismo, también de forma congruente con los datos obtenidos en el presente estudio, en otros estudios previos (Mcfadyen-ketchum, Bates, Dodge, y Pettit, 1996) tampoco se encuentran diferencias en los niveles iniciales de agresividad entre niños y niñas. Este dato preliminar nos lleva a tomar conciencia sobre la importancia de los roles de socialización propios de cada contexto y cultura como potenciales agresores o no del inicio, mantenimiento y/o desarrollo de conductas agresivas. En esta línea, son interesantes los planteamientos que se ponen de manifiesto en algunos trabajos (se puede consultar, por ejemplo, Del Barrio, 1999) donde se señala que son diferentes los patrones de socialización en lo que se refiere al grado de permisividad de la agresión en los que son educados los niños y las niñas; lo que debe hacernos pensar en la importancia de las variables sociales y culturales como generadoras de diferencias en la conducta agresiva y no solo en lo que son las variables de índole puramente biológicas. Asimismo es necesario profundizar en otros estudios en el papel de la edad en esta variable, que puede ejercer un papel importante al igual que, por ejemplo, ocurre en el desarrollo de determinadas competencias emocionales (Brouzos, Misalidi, y Hadjimatheou, 2014).

Para finalizar, puede señalarse la importancia de seguir analizando posibles diferencias en la agresividad infantil en función de la variable sexo; así como la necesidad de evaluar, como ya se ha indicado con anterioridad, el papel de otras variables como las contextuales y culturales relacionadas con los roles de género que puedan incidir en ese sentido. Ello resulta prioritario para el desarrollo de programas de prevención primaria de la violencia escolar así como para el entrenamiento de estrategias de afrontamiento eficaces y productivas para la mejora de las relaciones interpersonales y hacer frente a las distintas adversidades y problemas que se generan en diferentes contextos en la infancia y en la adolescencia. De hecho, como indica Martínez-Otero (2005) la competencia social constituye un indicador de salud mental y un concepto muy ligado a una determinada cultura; y de ahí la importancia de evaluar los efectos de dichas variables culturales; y de fomentar la mejora de las relaciones y

comunicación interpersonal y prevención de la violencia escolar en niños y adolescentes; tratando de integrar a los estudiantes en los diferentes tipos de actividades escolares que se lleven a cabo.

Referencias

- Brouzos, A., Misalidi, P., y Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 83-99.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M.V., Torruella, P., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería, XIV*(2), 21-30.
- Cuello, M., y Oros, L. (2004). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación (Rev Iberoam Diagn Ev)*, 209-229.
- Del Barrio, V. (1999). *Estudio sobre la agresividad infantil*. Fundación Belén. Recuperado de <http://fundacionbelen.org/formacion/estudio-sobre-agresividad-infantil/>
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 13*, 33-50.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, 26*(2), 147-161.
- Gómez-Garibello, C., y Chauv, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica, 13*(2), 565-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29-41. Doi: 10.1989/ejep.v7i1.150
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*, 33-52.
- Mcfadyen-ketchum, S., Bates, J.E., Dodge, K.A., y Pettit, G.S. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child Development, 67*, 2417-2433.
- Oros, L., y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques, 17*(1), 85-101.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17*(3), 453- 458.
- Roa, M.L., Del Barrio, M.V., y Carrasco, M.A. (2004). Comparación de la agresión infantil en dos grupos culturales. *Revista de Psicología de la PUCP, XXII* (1), 30-43.
- Samper, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP), 6*(2), 177-185.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., López-García, K.S., y Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 167-176. Doi: 10.1989/ejep.v3i2.57

CAPÍTULO 10

Instrumentos de evaluación de la violencia género en las parejas adolescentes

África Martos, Ana Belén Barragán, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes,
José J. Gázquez y M^a del Mar Simón
Universidad de Almería (España)

Introducción

Actualmente, en las aulas de todos los países, existe un grave problema de convivencia entre los alumnos derivado del aumento de la violencia escolar, así como de la tendencia al individualismo (Iniesta e Invernón, 2015). Por ello, cada vez a edades más tempranas, se hace necesario detectar la motivación de las agresiones en la escuela, ya que el tipo de intervención adecuada varía en función de si el acoso escolar se produce por motivos de orientación sexual, raza o género (Calmaestra et al., 2016). Incluso la ley ampara la necesidad de intervenir, desde la escuela, el conflicto entre los jóvenes, especialmente en aquellos de tipo discriminatorios o de género (Ley 2, 2006, art. 124.1).

La violencia de género es una grave problemática de índole social que afecta a mujeres, principalmente, de todas las edades, culturas y perfiles, y que tiene lugar tanto en los espacios privados, como en los educativos y de trabajo (Padrós, Aubert, y Melgar, 2010). Frente a lo que es creído comúnmente, la violencia de género no solo la sufren mujeres casadas de mediana edad, sino que muchos jóvenes son víctimas de violencia en sus relaciones (Zurbano, Liberia y Campos, 2015). Así, el tipo de violencia más común en las relaciones de pareja adolescentes, es la psicológica, aunque la violencia física sigue estando presente en muchos casos (González-Galbán y Fernández de Juan, 2010). De esta forma, la violencia de género constituye un grave problema de salud pública que se traduce en enfermedades, disminución de la calidad de vida e incluso muertes (Alvarado y Guerra, 2012). De esta forma, Fernández-Alonso (2015) destaca la importancia de las intervenciones educativas en adolescentes desde el ámbito de la salud para la promoción del buen trato.

La violencia de género surge debido a la presencia de esquemas rígidos acerca de los roles de género, que se transmiten durante la socialización de los más jóvenes y que mantiene un modelo de desigualdad estructural (Sánchez-Gómez, Martín, y Palacios, 2015) y de asimetría en las relaciones de poder (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y del Valle, 2010). Así, de forma intrínseca al proceso de socialización de los menores, durante el proceso educativo formal e informal, se legitima y perpetua la violencia escolar y, derivada de esta, la violencia de género (Iniesta e Invernón, 2015).

Así, las prácticas de tipo educativo y social aprendidas, no dependen únicamente del agente socializador primario (es decir, la familia), sino que el resto de agentes marcan, igualmente, el tipo de relación social que emprenden los jóvenes. Es por ello que la transmisión de valores de igualdad de género debe ser un objetivo vital para el centro educativo, el cual debe dar respuesta a todas las necesidades educativas y del desarrollo del joven, incluidas las relacionadas con la adecuación de los comportamientos asociados al rol en función del género (Muñiz, Cuesta, Monreal, y Povedano, 2015). A diferencia del medio familiar, el centro educativo es un contexto permeable y donde se facilita el acceso a una socialización igualitaria, la cual debe ser prioridad a fin de que el joven interiorice como propio el sistema de valores aprendido en el sistema educativo (Arenas, 2013). Además, ya que durante las primeras relaciones que se entablan en la adolescencia se hace factible detectar indicios de violencia de género, resulta adecuado su evaluación (de cara a la intervención) durante la etapa escolar (Sánchez-Gómez, Martín, y Palacios, 2015). Pero las familias y los centros educativos no son los únicos implicados en la prevención y la detección precoz de la violencia de género, sino que los profesionales

de la salud juegan un papel fundamental en este importante problema de salud pública (Sans y Sellarés, 2010; Villafañe, 2012).

Uno de los motivos de mayor importancia a la hora de abordar la violencia de género durante las primeras relaciones de pareja que se dan entre los jóvenes, así como su evaluación e intervención, es el hecho, ampliamente demostrado, de que los jóvenes que se muestran víctimas o agresores a estas edades con facilidad lo seguirán siendo durante la etapa adulta (Arenas, 2013). A este hecho hay que sumarle la característica de que es un tipo de violencia “extendida”, en el sentido de que el maltratador, en su estrategia de dominancia y control, incluye en su conducta violenta a cualquier persona que apoya o ayuda a la víctima, ya sea familiar o amigo (Reyes, 2015).

De acuerdo a lo establecido por Muñoz-Rivas, Graña, y González (2011), la evaluación de la violencia en las parejas jóvenes debe realizarse a través de instrumentos específicamente diseñados o adaptados a dicha población en concreto, ya que los jóvenes, debido a las diferencias con respecto a los adultos en compromiso, duración, resolución de conflictos e intimidad en sus relaciones, no son equiparables a estos. Es por ello que, el objetivo de este trabajo es analizar instrumentos destinados a la evaluación, tanto enfocada a su prevención como detección, de la violencia de género en parejas adolescentes.

Instrumentos de evaluación de la violencia de género en adolescentes

La evaluación de la violencia de género, supone una necesidad apremiante, sobre todo en lo que a violencia psicológica y emocional se refiere, ya que su apariencia silenciosa supone una lacra, sobretudo en el ámbito judicial, donde en muchas ocasiones los acusados quedan absueltos por falta de pruebas (Arce, 2010). Otra de las funciones indispensables de la evaluación de la violencia de género, independientemente de la edad y de la nacionalidad de la mujer, es su detección, que frecuentemente resulta compleja, puesto que la víctima se niega a denunciarla por temor a las represalias (Barredo et al., 2014). Así, ya que las primeras manifestaciones de agresividad y violencia aparecen a edades tempranas, es necesario su detección a fin de que no se conviertan en violencia de género y violencia intrafamiliar en el adulto (Raya, Pino, y Herruzo, 2009). Igualmente, los patrones de violencia de género que se producen en la adolescencia, suelen perdurar en el tiempo y manifestarse durante las relaciones adultas (Bertomeu, 2011; Rey, 2008).

Existen instrumentos para la evaluación de la violencia de género cuya versión original no fue desarrollada en nuestro país, pero que, sin embargo, han sido adaptadas y validadas para la población española. Este es el caso del *Interpersonal Sexual Objectification Scale (ISOS)*; Kozee et al., (2007), el cual evalúa la cosificación sexual de la mujer a través de dos subescalas (evaluación del cuerpo y explicitaciones sexuales no deseadas), al considerar dicha cosificación como una manifestación sutil de violencia de género. Así, la cosificación sexual de la mujer supone la presentación de esta como un objeto erótico que puede ser poseído y utilizado por otros sujetos de manera instrumental, ignorando cualquier atributo intelectual o personal que posea (Carretero, 2014). La adaptación española fue realizada por Lozano, Valor, Sáez, y Expósito (2015) y ha demostrado ser una herramienta válida y fiable para la evaluación de la cosificación sexual hacia el género femenino en el ámbito de las relaciones interpersonales.

El sexismo nace, principalmente, en el entorno sociocultural, de forma que, actualmente, nos encontramos ante un tipo de sexismo en el que conviven tanto la versión tradicional de este, como una nueva aparentemente más aceptable, de acuerdo al sexismo ambivalente propuesto por Glick y Fiske (1996). De acuerdo con estos autores, el sexismo sería bidimensional y sus formas (sexismo hostil y ambivalente), distales. En base a esta teoría, y de forma más enfocada a la prevención de la violencia de género, que hacia su detección, podemos encontrar varias versiones para población sudamericana, como la adaptación chilena del Inventario de Sexismo Ambivalente (Cárdenas, Lay, González, Calderón, y

Alegría, 2010), la adaptación validada para población brasileña (Formiga, Gouveia, y Santos, 2002) o la adaptación para mexicanos (Cruz et al., 2005).

Instrumentos de evaluación de la violencia de género en España

Debido a que el medio y la cultura social fomenta que los chicos mantengan y tiendan a normalizar unas actitudes más sexistas que sus parejas del sexo opuesto (Arenas, 2013) y que los chicos, de forma general, muestran más conductas violentas de cualquier tipo que las chicas (Velasco y Álvarez-González, 2015), se hace necesario la creación de herramientas válidas para conocer el riesgo que una chica asume en sus relaciones (García-Sedeño y García-Tejera, 2013). Así, el Cuestionario sobre Violencia de Género para adolescentes (García-Sedeño y García-Tejera, 2013) es un instrumento para la evaluación del grado de violencia de género que sufren las jóvenes en sus relaciones de noviazgo. Este cuestionario, toma distintas categorías de la violencia de género (celos, violencia psicológica, física y social), las cuales crean en su conjunto una visión válida del concepto multidimensional. Siguiendo esta línea, el Cuestionario de Violencia de Novios (CUVINO; Rodríguez-Franco et al., 2007) es una herramienta para la evaluación de conductas violentas en parejas formadas por adolescentes, constituida por 8 subescalas distintas: desapego, humillación, sexual, física, coerción, género, castigo instrumental y castigo emocional. Así, el CUVINO, evalúa la victimización a través de 42 ítems con formato de respuesta tipo Likert, tras los cuales se le solicita que indiquen el grado de malestar producido por las conductas indicadas en los ítems o, en caso de que no hayan tenido lugar, el grado que producirían. Este cuestionario ha sido validado tanto para población española, como mexicana y argentina en un estudio realizado por Rodríguez-Franco et al. (2007), cuyos resultados mostraron que el patrón de maltrato en la población de jóvenes españoles es similar al que se establecen entre las parejas de adolescentes latinoamericanos (Rodríguez et al., 2010).

Desde el modelo multicausal, los factores de índole social y cultural, como los estereotipos sexistas, adquieren cada vez una mayor relevancia (Ovejero, Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013). Por ello, enfocados a la detección de conductas o aptitudes sexistas entre los jóvenes, encontramos la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA; Recio, Cuadrado, y Ramos, 2007) o el Inventario de Sexismo Ambivalente (Garaigordobil y Aliri, 2013), ambos basados en el constructo de sexismo ambivalente propuesto por Glick y Fiske (1996).

Instrumentos de evaluación de la violencia en pareja

Aproximadamente, una de cada tres parejas formada por adolescentes, convive en una relación violenta (Langhinrichsen, Misra, Selwyn, y Rohling., 2012). Además, las conductas de abuso psicológico y emocional prevalecen en mayor medida que las de tipo físico o sexual entre las parejas formadas por adolescentes (Muñoz-Rivas, Graña, y González, 2011; Cava, Buelga, y Carrascosa, 2015), tanto en chicas como en chicos (Pazos, Olivia, y Hernando, 2014). Es destacable la reciprocidad de las expresiones de violencia, especialmente las de tipo psicológico y verbal, no encontrándose diferencias significativas según el sexo en cuanto a agresión recibida en estudios como el de Rubio-Garay, López-González, Ángel, y Sánchez-Elvira (2012). Por datos como este, resulta evidente la necesidad de conocer y detectar este tipo de maltrato más sutil entre las parejas formadas por jóvenes, sin establecer diferencias de sexo en el rol de víctima o agresor. Y es que, pese a que la mayoría de estudios se han centrado tradicionalmente en ofrecer datos acerca de la situación de maltrato entre las chicas, ello no resta importancia a la necesidad de conocer datos acerca del maltrato, independientemente del género de la víctima, aunque para ello tengamos que utilizar otras expresiones distintas de violencia de género (Bringas et al., 2015). Una de las herramientas enfocadas a su detección, es la escala “*Multidimensional Measure of Emotional Abuse*” (Murphy y Hoover, 2001), la cual, a través de 28 ítems, evalúa el abuso emocional al que se ve sometida la víctima, a través de 4 subescalas (control restrictivo o aislamiento, privación hostil, conductas denigrantes y dominancia e intimidación). Otro instrumento para la

evaluación del abuso emocional entre jóvenes, es la “Escala de tácticas de dominancia y tácticas celosas” (*Dominating and Jealous Tactic Scale*, O’Leary y Slep, 2003), la cual evalúa las técnicas de dominancia y celosas en la pareja, a través de 11 ítems (7 para las tácticas de dominancia y 4 para las celosas) cuyo formato de respuesta es tipo Likert (donde 1 = nunca y 5= muy a menudo). Así, estos ítems son bidireccionales, orientándose tanto al rol de víctima como al perpetrador del abuso.

Un instrumento que evalúa de formas más amplia la violencia en la pareja adolescente, no solo la violencia emocional o psicológica, es el “*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory*” (CADRI, Wolfe et al., 2001). Este instrumento, formado por 70 ítems, evalúa tanto la agresión contra la pareja, como la experiencia de victimización a través de ítems dobles formados por dos sentencias, donde la misma conducta es apreciada desde el lado del agresor y la víctima (por ejemplo: “extendí rumores falsos sobre él/ella” /” extendió rumores falsos sobre mi”). Así, el CADRI, consta de 5 subescalas distintas: violencia sexual, relacional, verbal y emocional, amenazas y física. La versión española de este cuestionario, denominada “Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes”, y desarrollada por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006), aunque aporta índices de consistencia interna similares a los autores de la versión original (Benítez y Muñoz, 2014), solo consta de tres de las cinco subescalas con las que originariamente cuenta este instrumento, ya que, tan solo las subescalas violencia relacional, verbal y emocional y física demostraron ser verdaderamente fiables.

Las expresiones de violencia entre parejas formadas por adolescentes son frecuentes y bidireccionales, especialmente cuando se trata de violencia psicológica. Sin embargo, a medida que la violencia se agrava, suele manifestarse en una única dirección (Rubio-Garay, López-González, Ángel, y Sánchez-Elvira, 2012). De cara a la evaluación del tipo de violencia cometida y sufrida, la “Escala de Tácticas de Conflicto Modificada” (M-CTS; Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O’Leary, y González, 2007) utiliza 18 ítems bidireccionales (es decir, para agresor y víctima), agrupados en 4 factores: argumentación, la agresión psicológica, agresión física leve y agresión física grave. Este cuestionario, cuya versión original hace referencia a las conductas agresivas en el contexto de la pareja adulta (Straus, 1979), ha demostrado ser válida y fiable a la hora de medir la agresión en población española (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O’Leray, y González, 2007).

Una de las variables que se ha relacionado con la violencia en la pareja, y que se encuentra ampliamente extendida entre la población adolescente (tanto en chicas como en chicos), es la justificación de dicha violencia (Fernández-González y Muñoz-Rivas, 2013), la cual correlaciona negativamente con el nivel de escolarización (de la Osa, Andrés, y Pascual, 2013) y con la edad de los jóvenes (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013). La “Escala de actitudes sobre la agresión durante las situaciones de noviazgo” (*Attitudes about Agression in Dating Situations*, AADS; Slep, Cascardi, Avery-Leaf, y O’Leary, 2001), evalúa la justificación de la agresión física y psicológica en la pareja, a través de distintas afirmaciones donde el adolescente debe marcar su grado de acuerdo entre 1 (totalmente de acuerdo) y 6 (totalmente en desacuerdo). Los 10 ítems de este instrumento, establecen distintos comportamientos agresivos en la pareja, donde el rol de agresor varía en función del sexo, siendo en 4 ítems el hombre el que agrede a su novia, en el mismo número de ítems la mujer la que agrede a su novio y en los dos restantes se establecen situaciones donde la pareja está formada por personas del mismo sexo. La versión para adolescentes españoles de este cuestionario fue validada por Muñoz-Rivas, Gámez-Guadiz, Fernández-González, y González (2011).

Conclusiones

La violencia de género es un problema de salud pública que afecta a mujeres, independientemente de la cultura y edad de estas (Cuxart, Aubert, y Melgar, 2010) y que requiere de una mirada interdisciplinar, encontrándose actualmente entre las prioridades en el área de la salud (Alvarado y Guerra, 2012) y de la educación (De la Osa, Andrés y Pascual, 2013). Durante la adolescencia, la percepción de la violencia de género en el noviazgo es baja, existiendo una alta tolerancia hacia las conductas de celos, control, acoso

y manipulación emocional, coincidiendo estos comportamientos con la violencia psicológica frecuentemente asociada al ideal de amor romántico (Delgado y Mergenthaler, 2011). Así, es habitual que nuestros jóvenes, tanto chicas como chicos, manifiesten esquemas mentales y conductuales sexistas a la vez que muestran serias dificultades a la hora de reconocerlos (Arenas, 2013). Esta situación, dificulta la percepción, por parte de los implicados, de la naturaleza violenta en las conductas de esta índole que aparecen en las dinámicas de parejas formadas por jóvenes (García-Sedeño y García-Tejera, 2013).

Durante la adolescencia, el modelo tradicional de socialización de género cobra a la vez que nace en el individuo la necesidad de sentirse parte de una red de relaciones, entre las que destacan las de tipo amoroso y de pareja (Muñiz, Cuesta, Monreal, y Povedano, 2015). Conocer qué instrumentos existen para la evaluación de la violencia de género en las relaciones de noviazgo entre jóvenes, es menester para la prevención y detección de esta lacra silenciosa. Tal y como hemos comentado anteriormente, existe la necesidad de evaluar la violencia de género en la adolescencia a través de instrumentos adaptados a las características de esta población, debido a que tiene cualidades distintas a la que se establece entre parejas formadas por adultos (Muñoz-Rivas, Graña, y González, 2011). Además, su dinámica, así como la forma en la que juega un papel determinante la identidad de género y los roles ligados a esta, hacen que la violencia de género sea distinta a otros tipos de violencia, por lo que su evaluación, también requiere de instrumentos diferenciados (Delgado y Mergenthaler, 2011).

La adolescencia media es la edad en la que los jóvenes muestran en mayor medida estereotipos de género, creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Por ello, es en esta franja evolutiva cuando se hace más apremiante la realización de intervenciones psicoeducativas y de promoción de la salud destinadas a la educación en valores de igualdad y respeto entre géneros y a la promoción del buen trato (De la Osa, Andrés, y Pascual, 2013; Fernández-Alonso, 2015). De esta forma, los instrumentos de evaluación del sexismo son las herramientas con la que conocer si estas intervenciones son adecuadas o sí, por el contrario, no consiguen los objetivos propuestos.

Aunque este documento no recoge de forma sistemática los instrumentos disponibles para la evaluación de la violencia de género entre los jóvenes, sí que se han recogido los más relevantes o los que están siendo utilizados en los estudios más recientes, por lo que puede servir para adquirir una visión global del amplio trabajo de creación y adaptación que se está llevando a cabo en los últimos años. Así, debemos destacar que, en un amplio número de estudios, no se hace alusión únicamente a la victimización de la mujer, sino que se son ambos sexos los que se evalúan desde el rol de víctima y agresor, dada la marcada tendencia a la bidireccionalidad de las agresiones en esta población en concreto (Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González, 2015). De este modo, la violencia en el noviazgo, definida como el abuso de tipo físico, sexual, psicológico y/o emocional en una relación de noviazgo (Leen et al., 2013), a pesar de ser un fenómeno mucho menos estudiado que la violencia de género (Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González, 2015), es un campo de estudio al que cada vez se le presta una mayor atención, tal y como se depende del amplio número de instrumentos de evaluación comentados anteriormente.

Referencias

- Alvarado, M., y Guerra, N. (2012). La violencia de género un problema de salud pública. *Interacción y Perspectiva*, 2(2), 117-130.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y del Valle, A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan*, 47, 121-134.
- Arce, R. (2010). El Sistema de Evaluación Global en casos de violencia de género: huella psíquica y testimonio. *Información Psicológica*, 99, 19-35.
- Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 144, 1-5.

Barrero, D., Delgado, M.A., Liberia, I., Macías, A., Palomeque, V., Zurbano, B., Espinoza, M., García-García, M.E., y Cedeño, G. (2014). Actitudes y percepciones sobre la violencia de género del personal docente y administrativo y de servicios de Manta. *Revista San Gregorio*, 7(1), 38-45.

Benítez, J.L., y Muñoz, J.F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 13(1), 1-19.

Bertomeu, G. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista de Estudios de la Juventud*, 92, 187-202.

Bringas, C., Cortés, L., Antuña, M.A., Flores, M., López-Cepero, J., y Rodríguez-Díaz, F.J. (2015). Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 737-748.

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

Cárdenas, M., Lay S., González, C., Calderón, C., y Alegría, I. (2010). Inventario de Sexismo Ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135.

Carretero, A. (2014). Publicidad sexista y medios de comunicación. *CESCO*, 10, 130-142.

Cava, M.J., Buelga, S., y Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Psicología Conductual*, 23(3), 429-446.

Cruz, C., Zempoaltecalt, V., y Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.

Cuzart, M.P., Aubert, A., y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Revista Universitaria de Pedagogía Social*, 17, 73-82.

De la Osa, Z., Andrés, S., y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275.

Delgado, C., y Mergenthaler, E. (2011). Evaluación psicométrica de la percepción de la violencia de género en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1) 197-206.

Fernández-Alonso, M.C. (2015). Compromiso de la atención primaria ante la violencia de género. ¿Hemos superado el reto? *Atención Primaria*, 47(3), 129-130.

Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., y Puliso, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) – versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339-358.

Fernández-González, L., y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Psicología Conductual*, 21(2), 229-247.

Formiga, N.S., Gouveia, V.V., y Santos, M.N. (2002). Inventario de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o género. *Revista Psicologia em Estudo*, 7(1), 105-111.

Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). “Inventario de Sexismo Ambivalente”: estandarización y datos normativos con una muestra del País Vasco. *Psicología Conductual*, 21(1), 173-186.

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93

García-Sedeño, M.A., y García-Tejada, C. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-58.

Glick, P., y Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

González-Galbán, H., y Fernández de Juan, T. (2010). Género y maltrato: violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 97-128.

Iniesta, A., e Invernón, A.I. (2015). Violencia escolar y las relaciones de género: una aproximación teórica. *Feminismo*, 25, 71-87.

Jefatura del Estado (3 de mayo de 2006). Artículo 124.1 [Sección 1]. Ley de Educación. [Ley 2]. DO: Boletín Oficial del Estado.

Langhinrichsen, A., Misra, T.A., Selwyn, C., y Rohling, M.L. (2012). Rates of bidirectional versus unidirectional intimate partner violence across samples, sexual orientations, and race/ethnicities: a comprehensive review. *Partner Abuse*, 3, 199-230.

Leen, E., Sorbing, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: an international review. *Aggression and Violent Behavior, 18*, 159-174.

Lozano, L.M., Valo, I., Sáez, G., y Exposito, F. (2015). The Spanish Adaptation of the Interpersonal Sexual Objectification Scale (ISOS). *Psicothema, 27*(2), 134-140.

Kozee, H.B., Tylka, T.L., Augustus-Horvath, C.L., y Denchik, A. (2007). Development and psychometric evaluation of the Interpersonal Sexual Objectification Scale. *Psychology of Women Quarterly, 31*, 176-189.

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C., y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y el género. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 9*, 85-97.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, K.D., y González M., P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española [Validation of the modified version of the Conflict Tactics Scale (M-CTS) in a Spanish population of youths]. *Psicothema, 19*, 693-698.

Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Fernández-González, L. y González, M. P. (2011). Validation of the Attitudes about Aggression in Dating Situations (AADS) and the Justification of Verbal/Coercive Tactics scale (JVCT) in Spanish adolescents. *Journal of Family Violence, 26*, 575-584.

Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., González, M.P. (2011). Abuso psicológico en parejas jóvenes. *Psicología Conductual, 19*(1), 117-131.

Murphy, C.M., y Hoover, S.A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence and Victims, 14*, 39-53.

O'Leary, K.D., y Slep, A.M.S. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 314-327.

Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual, 21*(1), 157-171.

Padrós, M., Aubert, A., y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 17*, 73-82.

Pazos, M., Oliva, A., y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 148-159.

Raya, A., Pino, M.J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology, 2*(3), 211-222.

Recio, P., Cuadrado, I., Ramos, E. (2007). Propiedades Psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema, 19*(3), 522-528.

Rey, C.A. (2008). Habilidades pro sociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer, en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(1), 107-118.

Reyes, P. (2015). Menores y violencia de género: de invisibles a visibles. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 49*, 181-217.

Rodríguez-Franco, L., Antuña, A., Rodríguez-Díaz, F.J., Herrero, F.J., y Nieves, V.E. (2007). Violencia de género en relaciones de pareja durante la adolescencia: análisis diferencial del Cuestionario de Violencia entre Novios (CuViNo). En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Rivera y F. Tortosa (Eds.), *Psicología jurídica. Violencia y víctimas* (pp. 137-147). Valencia: Diputación de Valencia.

Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez, F.J., Bringas, C., Antuña, M.A., y Estrada, C. (2010). Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 6*, 45-52.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M.A., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica, 25*(1), 47-56.

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Ángel, L., y Sánchez-Elvira, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica, 9*(1), 61-70.

Sánchez-Gómez, M.C., Martín, A.V., y Palacios, B. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social, 26*, 85-109.

Sans, M., y Sellarés, J. (2010). Detección de la violencia de género en atención primaria. *Revista Española de Medicina Legal, 36*(3), 104-109.

Slep, A.M.S., Cascardi, M., Avery-Leaf, S., y O'Leary, K. D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment, 13*, 306-318.

Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and aggression: The Conflict Tactics Scale (CTS). *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.

Velasco, M.J., y Álvarez-González, B. (2015). Perfiles y percepción de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 211-231.

Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A.L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.

Villafañe, M.J. (2012). Violencia de género y salud pública. Trayectoria profesional y propuesta de trabajo desde el Trabajo Social. *Margen*, 66, 1-14.

Zurbano, B., Libeña, I., y Campos, B. (2015). Concepto y representación de la violencia d género: reflexiones sobre el impacto en la población joven. *Oñati Socio-Legal Series*, 5(2), 822-845.

Educación y formación del profesorado

CAPÍTULO 11

Formación del profesorado de secundaria en España y Finlandia: Formación inicial y planes de estudio

Laura Cantillo Prado, y Gema Martín Seoane
Universidad Complutense de Madrid (España)

Introducción

Diversos estudios socioeducativos han planteado las tensiones que actualmente se presentan en las demandas entre profesorado, alumnado y sociedad (Molina, y Nunes, 2012; Tedesco, y Tenti, 2002; Zamora, y Zerón, 2009). La visión de la escuela ha cambiado, acompañada de las reformas sociales y legislativas, así como de nuevas demandas hacia el profesorado. El alumnado actualmente posee un perfil distinto al de antaño, influido por el inmediato acceso a la información, y nuevas exigencias de la sociedad sobre él. El profesorado que lo atiende, se encuentra ante ciertos condicionantes, no únicamente curriculares, ante los que tiene que ofrecer respuesta. Se puede afirmar que existen diferencias entre las creencias curriculares y la actuación curricular en el pensamiento docente, en ocasiones incluso incoherente; y entre unos profesionales y otros; poniendo de manifiesto, la necesidad de explorar prácticas, pensamiento y formación del profesorado como punto de partida para mejorar su conocimiento y desarrollo profesional (Contreras, 2008).

Siendo esta la premisa del trabajo, se realiza una revisión del Sistema Educativo español, haciendo hincapié en la formación del profesorado y en su distribución temporal. Además, se analiza uno de los Sistemas Educativos mejor considerados en Europa: el Sistema Educativo finlandés. El objetivo de este análisis es la exposición, y comparación de la estructura formativa del profesorado de ambos sistemas.

La formación inicial del profesorado español

Como contexto en el que se desarrolla la formación del profesorado español, el Sistema Educativo ha ido evolucionando históricamente de la mano de los cambios políticos y sociales. Actualmente, se distribuye en cuatro etapas, de las cuales, la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, son gratuitas. Dentro de la Educación Superior, el estado financia los ciclos formativos y parte de la enseñanza universitaria.

Esta estructura ha ido tomando forma desde la regulación de la LOGSE (Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, 1990), y manteniéndose, con ciertas modificaciones, a través de las diferentes leyes que se han ido estableciendo (Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, 2002; Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, 2006). Pero, ¿cómo han afectado estos cambios legislativos en la formación del profesorado español? ¿Han supuesto cambios en la estructura de la misma? Para conocer la situación del Sistema Educativo español, sería necesario contestar estos interrogantes, ya que el profesorado es uno de los agentes encargados de la implementación de los cambios en educación.

Se entiende como formación inicial del profesorado en España, aquella que comprende el grado y el postgrado. Podemos distinguir dos categorías de profesorado de educación básica en función a su formación inicial:

-Profesorado especializado en Educación Primaria: Realiza un grado de magisterio, pudiéndose especializar en diferentes ramas. La duración del grado es de 240 créditos ECTS de los cuales, 1 equivale a 25 horas de trabajo a distribuir entre clases asistenciales (10 horas) y trabajo personal externo (aproximadamente 15 horas).

-Profesorado especializado en Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas: Debe cursar un grado sobre la materia que desee impartir (aproximadamente 240 créditos

ECTS que oscilan en función del grado), y un postgrado conocido como el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas (en adelante MFP); de 60 créditos ECTS.

Se han establecido cambios respecto al Sistema Educativo a lo largo de la legislación que ha estado en vigor. Quizá los cambios más significativos vinieron de la mano de la LOGSE, pero posteriormente también destacan los establecidos por la LOCE y la LOE en la actualidad. Por este motivo, las características del rol del profesorado, sobre todo del que se ocupa de la Educación Secundaria, se han visto modificadas y ampliadas a lo largo de la legislación, suponiendo un cambio, en ocasiones, no respaldado, por la formación que recibe, como puede extraerse de la evolución constante de la legislación sobre educación, y el estatismo de la estructura formativa del profesorado, como se procede a explicar a continuación.

A pesar de existir legislación que regule el cambio en las exigencias y requisitos del profesorado, es casi inexistente el cambio en la formación del mismo. Desde los años 70, con la Ley General de Educación (LGE, 1970), las funciones de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1963) pasaron a los Institutos de Ciencias de la Educación y la formación quedó a cargo del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que como se ha señalado en varios estudios (González-Sanmamed, 2009; Tribó Travería, 2008), ha obtenido una valoración negativa. Esto es así por su extensión en el tiempo sin revisiones o modificaciones (desde los años 70 hasta 2009), y sus deficiencias en currículo, organización y duración. A pesar de que durante este período de vigencia del CAP se propusieron otras alternativas de formación (como es el caso del curso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS), desestimado al entrar en vigor la LOGSE; el Certificado de Cualificación Pedagógica, CCP, desestimado por la LOCE; y el Título de Especialización Didáctica (TED) regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero desestimado por la LOE), no se llegaron a implantar. Quizá uno de los errores cometidos con la implantación de la LOGSE fue la ausencia de formación adecuada al profesorado que debía atender las necesidades de la Educación Secundaria Obligatoria, y que provocó una crisis de identidad profesional y una falta de identificación con el cambio propuesto, ya que con la formación inicial que poseían y el bagaje experiencial de los años, se desconocía cómo responder a las nuevas exigencias que el nuevo modelo y la sociedad planteaban (Bolívar, 2007). Esto que puede ser comprensible que sucediera con el profesorado que ya ejercía con la implantación de la LOGSE, no lo es con el profesorado que se incorporaba años más tarde. Es con la implantación de la Ley Orgánica de Educación en 2006 (LOE, 2006), cuando se empieza a diseñar otro tipo de formación, en este caso en formato de Máster, que subsane las deficiencias detectadas en el antiguo CAP, y entra en vigor en el curso 2009-2010: el MFP. Esta nueva formación, consta de una mayor duración (60 créditos ECTS), y una organización en tres bloques de asignaturas: un bloque Genérico (formación pedagógica), uno Específico de formación disciplinar, innovación e iniciación a la investigación, y un último bloque que comprende el Practicum y el Trabajo Fin de Máster. Esta estructura varía de unas universidades públicas a otras, y entre universidades públicas y privadas, encontrándose mayor peso de algunos bloques en algunos centros (Cantillo, Martín y Pulido, 2013).

Una vez revisada la estructura formativa del profesorado en España y los planes de estudios de las Universidades Españolas, surgen dudas: ¿es adecuada? ¿Cubre las necesidades y demandas de la sociedad en la que se desarrolla? ¿Permite al profesorado desarrollar estrategias y herramientas adecuadas a la realidad? Estos interrogantes provocan la reflexión acerca de la idoneidad y la calidad de la formación. Para intentar esclarecerlos se procederá a la comparación con la formación de Finlandia, ya que en numerosos informes -como el Informe PISA (OCDE, 2010)-, ha sido destacado como uno de los países con mejor Sistema Educativo de Europa. Por este motivo, se procede a la contextualización de la estructura formativa finlandesa y la caracterización de su Sistema Educativo.

La formación del profesorado finlandés

El Sistema Educativo finlandés, se estructura en tres etapas (Educación Básica, Ciclo Secundario y Educación Superior), de las que establece como obligatoria y gratuita la educación entre los 7 y 16 años (Escuela Básica), incluyendo libros, material escolar y servicio de comedor gratuito. El bachillerato se destina a alumnado entre 16 y 19 años, y debido a la versatilidad de estudios, no se divide en especialidades ni en grupos por clase, sino que se compone de diferentes grupos de asignaturas (obligatorias, especializadas y avanzadas). Este bachillerato culmina con un examen. El alumnado que no desee cursar el bachillerato, tiene como alternativa la formación profesional básica, que se imparte tanto en centros educativos como en centros de trabajo (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2012).

La enseñanza general se rige por la Ley y el Decreto de Enseñanza Básica, la Ley y el Decreto de Enseñanza Secundaria Superior y por la Ley y el Decreto de Enseñanza Básica de Artes. Es el Ministerio de Educación el que se ocupa de las directrices políticas que lo regulan.

La formación del profesorado en Finlandia está sometida a una selección previa del alumnado, consistente en un examen nacional de matriculación, y en función de la universidad a la que se desee acceder (tan solo 11 imparten estudios de profesorado) las pruebas pertinentes, que varían desde una entrevista individual a la evaluación de conocimientos, por calificaciones o por pruebas escritas (Linna, 2005).

La formación varía de acuerdo al nivel de educación o la institución para la que se esté formando (ver Tabla 1), distinguiéndose 5 tipos de profesorado (Linna, 2005):

-Profesorado de aula: Imparte clase de todas las materias de la Educación Básica (de 1º a 6º), y pueden enseñar en pre-primaria. El currículo de Ciencias de la Educación es básico en este tipo de profesorado. La duración de la formación es un grado de 300 créditos ECTS, y abarca lenguaje y comunicación, principales disciplinas académicas, pedagogía escolar, materias curriculares de Educación Básica y otros estudios optativos. Además, permite cursar un postgrado de materias educativas.

-Profesorado de preescolar: para pre-primaria y guarderías.

-Profesorado de área: imparten una o más materias de 7º a 9º, pueden trabajar en escuelas de Educación Secundaria Superior, Formación Profesional o Formación de Adultos. Para especializarse en profesorado de área, es necesario cursar una titulación académica superior. La formación abarca 330 créditos ECTS, y consiste en un grado y un postgrado, en el que se forma al futuro profesorado en la materia en la que va a impartir docencia, y conocimientos pedagógicos (que pueden cursar durante la carrera o mediante un módulo independiente tras la graduación).

-Profesorado de Educación Especial: de cualquier nivel educativo.

-Orientadores/as: proporcionan orientación escolar y profesional en Educación Básica y en Secundaria Superior.

Los componentes de la formación del profesorado, que destacan, son:

-Disciplinas académicas: Relacionadas con la rama de formación.

-Estudios-pedagógicos: Son obligatorios, y muy similares entre los maestros y profesores de secundaria. Hacen énfasis en la docencia y pueden o formar parte de una carrera o cursarlos al terminar el Máster. Uno de los objetivos primordiales es formar al profesorado de forma que sea capaz de estudiar y desarrollar sus propias prácticas basadas en la investigación (Niemi, y Jukku-Sihvonen, 2009). Conllevan un mínimo de 60 créditos ECTS. Comprenden aspectos didácticos y ofrecen especializaciones optativas. Incluyen las prácticas que se llevan a cabo en escuelas de preparación pertenecientes a la universidad y escuelas asociadas (Linna, 2005).

-Estudios de investigación (presentes tanto en el grado como en el máster): el sistema universitario finlandés da mucha importancia a la investigación a lo largo de toda la formación (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

-Preparación de orientadores: prepara al futuro profesorado para que pueda ofrecer una orientación y consejo individualizado al alumnado que le dote de herramientas para discernir adecuadamente sobre su formación, teniendo en cuenta su capacidad, edad y características (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2012; Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, 2012).

-Prácticas: Las prácticas están presentes durante toda la formación, y van aumentando competencias y exigencias a medida que el profesorado en formación avanza. Estas prácticas siguen la filosofía de que el alumnado necesita complementar su formación teórica con una parte importante de trabajo en centros relacionados con su trayectoria, de forma que se vaya dotando de experiencia, y con ella, perspectiva (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

Tabla 1. Estructura genérica de la formación del profesorado en Finlandia

PROFESORADO	ESTUDIOS	BLOQUES
Profesorado de Aula	Grado: 300 créditos ECTS	Lenguaje y comunicación
		Principales disciplinas académicas
		Pedagogía escolar
		Materias curriculares de Educación Básica
		Disciplinas menores
Profesorado de área	Grado y Postgrado: 330 créditos ECTS	Estudios Optativos
		Materia/s que se va/n a impartir
		Estudios pedagógicos (mínimo 60 créditos ECTS)
		Máster que cualifica de estudios de postgrado de la disciplina principal

Fuente: Cantillo, elaboración propia

A continuación, se exponen las bases de datos, descriptores y fórmulas de búsqueda utilizadas en el presente trabajo. Éstos son los que han servido para realizar posteriormente la comparativa entre los planes de formación del profesorado entre España y Finlandia.

Método/ Metodología

Bases de datos

Para el presente estudio se han utilizado bases de datos referentes a contenido académico (ERIC, PSYDOC), y fuentes oficiales de educación de ambos países:

- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia.
- Junta de Educación de Finlandia.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia.
- Legislación estatal (tanto española como finlandesa).

Descriptores

Se mencionan a continuación los principales descriptores utilizados en este trabajo, clasificados por idioma.

-En español: Formación del profesorado, Profesorado de Secundaria, formación inicial; educación secundaria; comparación educativa; rol docente.

-En inglés: Initial Teacher Education/training; Secondary School; Comparative Education, Teacher's Performance/role.

Fórmulas de búsqueda

Dentro de las fórmulas de búsqueda introducidas en los buscadores, incluyendo los operadores booleanos, destacan:

- Education training AND teacher AND Spain/Finland.
- Secondary school AND teacher training AND Spain/Finland.

-Búsqueda directa en las páginas oficiales sobre educación en Finlandia: Techer's training in Finland.

-Búsqueda directa en la legislación española sobre educación.

-Búsqueda directa de los informes de la OCDE.

-Formación del profesorado Y secundaria Y España.

-Formación Inicial Y profesorado.

Resultados

A la vista de los datos obtenidos, las diferencias entre los sistemas educativos de España y Finlandia son notables (ver Tabla 2). Aunque estructuralmente no varían mucho, las diferencias curriculares, así como de financiación y sostenibilidad son distintas.

Mientras que, en Finlandia, la educación básica es totalmente gratuita (incluyendo los gastos de matriculación y plaza, material escolar, libros y servicio de comedor), en España está subvencionada parcialmente, cubriendo el Estado únicamente los gastos de matriculación y plaza en el centro del alumnado.

La Educación Secundaria, se reparte de forma diferente, aunque el resultado es similar. Debido a los acuerdos alcanzados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios universitarios poseen la misma estructura, pero no es así en la formación del profesorado.

Tabla 2. Comparación entre la estructura de formación del profesorado en España y Finlandia

	España	Finlandia	España	Finlandia
	Profesorado de Educación Primaria	Profesorado de Aula	Profesorado de Educación Secundaria	Profesorado de Aula
Formación de grado	Grado	Grado	Grado en una materia específica	Grado en una materia específica
Formación de postgrado	Especializaciones	Imprescindible para ser Profesorado de Aula	Máster de Formación del profesorado	Máster de postgrado
Conocimientos pedagógicos	Aproximadamente 42 créditos ECTS de los 240 del grado.	Eje vertebrador del grado (Ciencias de la Educación)	Módulo genérico del Máster de Formación del Profesorado (entre 12 y 20 créditos ECTS)	60 créditos ECTS distribuidos a lo largo de la formación o como módulo a parte
Prácticas	Segundo ciclo del grado	A lo largo de toda la formación	Segundo ciclo del grado y durante el Máster (12-18 créditos ECTS)	Durante toda la formación y en el módulo de pedagogía.
Créditos ECTS	240	300	300	300-350

Fuente: Cantillo, elaboración propia

Respecto al profesorado, en España se establece una distinción entre el que se ocupará de la Educación Primaria y el que se ocupará de la Educación Secundaria. Para acceder a ser maestro/a de Educación Primaria, se cursa un grado de magisterio. Para Educación Secundaria, el acceso es más complejo. El profesorado en formación debe poseer un título de Grado en alguna de las especialidades de las que luego se imparte docencia, y posteriormente cursar el MFP.

En Finlandia el camino es distinto. Para ser parte del cuerpo del profesorado de clase (lo que equivaldría a profesorado de Educación Primaria en España), el alumnado debe cursar un grado de 300 créditos ECTS, con una materia de pedagogía, parte central de la formación. En el caso de que quiera especializarse en una única materia, puede hacerlo, convirtiéndose en profesorado de área (con una formación total que puede alcanzar los 350 créditos ECTS) siempre y cuando realice un curso de pedagogía (60 créditos ECTS) con prácticas guiadas (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

La formación práctica y pedagógica está presente a lo largo de toda la formación del profesorado finlandés, al contrario que en la formación del profesorado español que, en el caso de la formación práctica, se limita a unas prácticas no remuneradas al final del grado, y otras al final del postgrado. La pedagogía en el caso de los maestros, es eje de la formación en el grado, pero en el caso de la Educación

Secundaria no aparece hasta el postgrado, y consiste en un módulo de asignaturas que comprenden de 12 a 20 créditos.

La comparación realizada entre ambos sistemas educativos y formativos, español y finlandés, arroja cierta luz a esta polémica. La formación del profesorado en Finlandia se convierte en eje vertebrador del Sistema Educativo. Esta formación puede ser la base del éxito en el rendimiento académico del alumnado (consúltese Informe PISA 2010), y probablemente un desarrollo personal y curricular adecuado a las demandas de la sociedad.

Discusión/Conclusiones

Se puede afirmar que, en España, el Sistema Educativo ha cambiado, como puede verse reflejado en las diferentes leyes y directrices, y en la actualidad, se ocupa mucho más que de lo meramente curricular (González-Sanmamed, 2009; Tribó, 2008); pero aun así sigue siendo necesario que siga evolucionando y cambiando (Ramírez y Muñoz, 2012). El alumnado acude a la escuela aprendiendo contenidos académicos del currículo formal, y nutriéndose de forma transversal de competencias, valores y, en definitiva, de las características que posee un ciudadano en esta sociedad (Harkness et al., 2007). A pesar de haberse constatado, que el éxito de la enseñanza no depende únicamente de lo que profesor conoce y enseña, sino que se hace fundamental conocer las formas de aprender y pensar, y el trasfondo de los intereses y motivaciones del alumnado; la formación del profesorado español es escasa en este tema en comparación con la del profesorado finlandés.

El propio profesorado señala la importancia del desarrollo de competencias, más allá del propio desarrollo curricular, como son el cuidado, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, el desarrollo social y la inteligencia emocional (Harkness, et al., 2007; Traver, Doménech, Odet, y Sales, 2006); y es que la sociedad ha exigido al contexto escolar dar respuesta a demandas sobre el ámbito socio-afectivo del alumnado, por lo que la formación del profesorado no puede centrarse únicamente en la adquisición de ciertas destrezas técnicas (Rey, y Ortega, 2001), sino que debe abarcar muchas otras competencias que le ayuden a afianzar el conocimiento, y su labor diaria en los centros, ya que los docentes cumplen con el rol de socialización asignado a las escuelas en las sociedades modernas (Echeverría y López, 2011).

Siguiendo a Darling-Hammond y Branzford (citado en González-Sanmamed, 2009), se identifican tres condiciones que el profesorado debe cumplir para ajustarse a las demandas de la sociedad:

- Conocimiento curricular a la luz de los propósitos sociales.

- Conocimiento sobre el alumnado, cómo aprenden y se desarrollan en el contexto social.

- Conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante.

Cuando se hace referencia a estas dos últimas condiciones, se deben tener en cuenta estos aspectos fundamentales:

- Esta formación no puede consistir en un conjunto de directrices que se utilicen para todo. El énfasis en la formación del profesorado debería centrarse en el desarrollo de la reflexión sobre la práctica educativa y el desarrollo de competencias de solución de problemas, de colaboración y de toma de decisiones

- El poder de la formación es imprescindible, pero también, es limitado. La formación por sí sola no es suficiente para cumplir con las expectativas esperadas. Los buenos docentes, no lo son únicamente por haber recibido cierta formación. Pero ésta es una parte muy importante para construir el buen camino hacia el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará con la experiencia y el día a día en el desempeño de la profesión docente (González-Sanmamed, 2009).

El Sistema Educativo está vivo, sufre cambios y mejoras que deben conducir hacia un mayor ajuste con las necesidades de la sociedad del momento. Este es el motivo por el cual se hace necesario propiciar

al profesorado herramientas para hacer frente a las demandas que recibe, para mejorar, en el futuro, el crecimiento de la sociedad.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación, 12*, 13-30.
- Cantillo, L., Martín, G., y Pulido, R. (2013) La formación del profesorado de secundaria y los cambios sociales: evolución y comparación de los planes de estudios de las universidades españolas. En Pérez-Fuentes, M. C. y Molero, M. M. (2013) Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Ed: Asociación Universitaria de Educación y Psicología. pp 281-284.
- Contreras, S. A. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista De Formación Universitaria, 1*(3), 3-11.
- Echeverría, A., y López, E. (2011). Pígalión, ¿sigue vivo?: Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín De Psicología, (102)*, 7-22.
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista De Educación, 350*, 59-78.
- Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Zylicz, P. O., Bermudez, M. R. Super, C. M. (2007). Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education, 43*(1), 113-135.
- Junta Nacional de Educación de Finlandia. (2012). <http://www.oph.fi/english/education> (26, Oct. 2013)
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, (1990).
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, BOE num. 307 (2002).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOE num. 106 (2006).
- Linna, M. (2005). La formación del profesorado en Finlandia. *XX Semana Monográfica De La Educación, Finlandia*.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. (2012). Embajada de Finlandia en Madrid. <http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870ycontentlan=9yculture=es-ES> (30, Oct. 2013)
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2012). OKM. <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en> (15, Nov. 2013)
- Molina, J., y Nunes R. M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con Síndrome de Down: Aplicación de la escala EPSD-1. *Revista De Investigación Educativa, 30*(2), 386-396.
- Niemi, H., y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista De Educación, 350*, 173-202.
- OCDE. (2010). In Ministerio de Educación de España (Ed.), *PISA 2009 programa para la evaluación internacional de los alumnos. informe español*. España.
- Ramírez, A., y Muñoz, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista De Investigación Educativa, 30*(1), 197-222.
- Rey, R., y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: La propuesta del modelo de Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (41)*, 59-71.
- Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Paper presented at the *O Desempenho Dos Professores Na América Latina E Caribe: Novas Prioridades*, BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> (20, Dec. 2013)
- Traver, J. A., Doménech, F., Odet García, M., y Sales Ciges, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista De Educación, (340)*, 473-492.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación, (11)*, 183-209.
- Zamora, G., y Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos, 35*(1), 171-180.

CAPÍTULO 12

Aportes de la investigación de las instituciones de posgrado en México al campo educativo. Estudio de caso

Ana Ma. Mata Pérez, y María del Refugio Lárraga García
Centro de Investigación para la Administración Educativa (México)

Introducción

En América Latina existe poca producción de conocimiento. Hasta la segunda mitad del siglo XX los gobiernos de los diversos países que la conforman, comenzaron a demandar una participación más activa de las IES en la investigación “El resultado de estos procesos generó en las universidades, en la última década del siglo pasado, una creciente inquietud por definir prioridades de investigación con una clara alineación con estrategias nacionales para el desarrollo” (Elizondo, y Ayala, 2007. P. 1).

En México en lo que se refiere a la investigación educativa, la producción en las décadas de los sesenta y setenta presentó tendencias a estudios con predominio a la planeación y la investigación para la instrumentación y el desarrollo educativo. En la década de los ochenta se reconoció la necesidad de fortalecerla y se realizaron diagnósticos que daban cuenta de problemas como la formación de recursos humanos de alto nivel, la profesionalización docente y la formación de investigadores en educación. Es hasta los noventa cuando se busca consolidar la calidad de la investigación educativa en México (Lozoya 1999). Aunado a este escenario, históricamente la producción de conocimiento en educación, por lo menos aquella que se difunde en el territorio nacional, “se ha desarrollado desde enfoques marcadamente centralizados” (Martínez, et al., 2012, p.9), de ahí la importancia de que al interior de los Estados las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, trabajen en redes que les permitan dar a conocer qué y cómo se produce.

En los últimos estados del conocimiento 2002- 2011 del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el volumen “Investigaciones sobre la investigación educativa” reconoce que existen Estados de la República como Jalisco, Chiapas, Nuevo León, Sonora y Yucatán que cuentan con investigadores consolidados de reconocida trayectoria de producción, en contraste, en otros Estados entre los que se encuentra San Luis Potosí, el desarrollo de la investigación y la formación de investigadores educativos está en un proceso inicial. Se agrega que en los Estados de poca producción, la investigación de la investigación educativa, se ha fortalecido debido a la integración de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REMIIE), que es la organización responsable de elaborar los estados del conocimiento del área 11 del COMIE “investigación de la investigación educativa”.

La investigación que se presenta es un proyecto de la Red Mexicana de la Investigación de la Investigación Educativa San Luis Potosí, (REDMIIESLP), cuyo propósito es dar a conocer la producción de la investigación que se genera al interior de cada una de las instituciones en donde trabajan los investigadores que pertenecen a esta red.

El texto que se presenta da cuenta del estado que guarda la investigación realizada en el Centro de Investigación para la Administración Educativa, (CINADE) y las condiciones institucionales en que ésta se desarrolla, específicamente en el período 2002- 2013, se presenta en primera instancia información estadística, para después realizar un análisis puntual con el propósito de generar conocimiento útil al campo de la investigación.

Metodología

Para la investigación se consideraron dos fuentes de información: Las tesis de los estudiantes de posgrado y la producción de investigación realizada por los docentes clasificados en diferentes

categorías, aquellos que se encuentran realizando estudios de doctorado con una investigación orientada a problemas institucionales; docentes investigadores que desarrollan proyectos institucionales, docentes asignados institucionalmente como investigadores.

El único criterio de selección fue que la investigación se hubiese reportado durante el período comprendido entre los años 2002 y 2013. Se analizaron las tesis separándolas por maestría, doctorado y proyectos institucionales, además se consideró para el análisis separarlas por línea de investigación. Se consideraron dos momentos, el primero fue un análisis cuantitativo descriptivo, y un segundo en donde se realizó un análisis cualitativo interpretativo.

Para construir el objeto de estudio se partió de conceptualizaciones epistemológicas, iniciando con fundamentos acerca de lo que es investigación, investigación educativa e investigador para después reconstruirlos desde el contexto y la política institucional de CINADE. Considerando que “el objeto de investigación tiene lugar en un espacio institucional determinado” (Pérez, 1996, p.117), y recuperando las aportaciones de Pacheco y Cruz (2005), para quienes el conocimiento epistemológico se produce como resultado de la interacción del sujeto cognoscente y un objeto del conocimiento, es que se orientó la investigación.

Se asumió una postura teórica que considera cómo investigación en educación, todo estudio sistemático orientado a la interpretación, comprensión, transformación, y aporte de conocimientos en relación a problemas no resueltos en el terreno educativo, desde la cotidianidad de los actores, dado que este tipo de investigación es el que despierta la curiosidad intelectual, el cuestionamiento crítico, la creatividad y logra mejorar la realidad educativa, la investigación educativa es “la práctica que hace posible la reflexión sobre la docencia para su permanente mejora” (López, 2010, p.7).

Otro concepto fundamental fue definir al sujeto investigador, para ello se tomó como referencia a Schmelkes C. et al. (2013) quien afirma que existe marcada diferencia entre formar en, de y para la investigación. Cuando se habla de formación en investigación se hace referencia al proceso seguido durante los programas de posgrado donde los estudiantes desarrollan conocimientos sobre métodos y técnicas, habilidades y capacidades investigativas con un acompañamiento constante de un tutor, cuando se habla de formación de investigadores se reconoce a la investigación como “una formación integral que se proporciona en la universidades como en la vida familiar” (Schmelkes, 2013, p.348) finalmente la formación para la investigación se relaciona directamente con la preparación de personas para trabajar en este campo y entonces su formación se da al lado de un investigador reconocido.

Análisis de datos

En la maestría en Administración Educativa (MAE) se identificaron 421 titulados desde su primera generación egresada en el 2004, de ellos solamente se localizaron en biblioteca de la institución 401 tesis, las que se clasificaron por línea de investigación, su distribución se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de las tesis de MAE, por línea de investigación 2004-2013

Línea de inv.	Preesc.	Prim.	Sec.	Bach.	Lic.	Total	%
Gestión Institucional y Escolar	41	104	52	43	31	271	67.6
Formación y Práctica Docente	14	21	9	7	11	62	15.5
Currículum	5	9	6	4	12	36	9.0
Planeación	3	6	6	2	1	18	4.5
Evaluación	2	2	8	0	2	14	3.4
Total	65	142	81	56	57	401	100

Fte: Registros de escolaridad de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado

En lo referente a la maestría en Educación Superior se identifica que en el período comprendido del 2003 en que nace el programa al 2013 se tiene un egreso de 154 alumnos. Desde el plan de estudios de esta maestría se plantea como eje integrador del trabajo investigativo las mismas líneas de investigación ya que aplican para los tres programas de posgrado: La gestión institucional y escolar, la formación y

práctica docente, el currículum, la evaluación y la planeación educativa. De acuerdo con las líneas se han generado 51 trabajos de tesis a lo largo de las generaciones de 2005 a 2013, mismos que se identificaron en biblioteca los cuales se distribuyen en tabla 3:

Tabla 2. Distribución de tesis por líneas de investigación y por nivel de estudios del 2005-2013

Línea de inv.	Prees.	Prim	Sec.	Educ. Media	Superior	Total	%
Gestión Institucional y Escolar	1	1	1	3	6	12	23.5
Formación y Práctica Docente	0	4	4	8	6	22	43.1
Currículum	0	1	4	6	6	17	33.3
Total	1	7	9	17	20	51	99.9

Fte: Registros de escolaridad de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado

Por su parte el doctorado en gestión educativa, a lo largo de 2 generaciones en San Luis Potosí se tiene un egreso de 52 alumnos. De los titulados se revisaron en total 22 documentos los cuales se clasificaron (tabla 3) de acuerdo a las líneas de investigación declaradas por el programa que son las mismas que se trabajan en las maestrías, pero que en el caso del doctorado solamente se localizan investigaciones de dos líneas específicas.

Tabla 3. Distribución de tesis por línea de investigación y nivel educativo

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	NIVEL EDUCATIVO				TOTAL	%
	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	SUPERIOR		
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	2	3	2	6	13	59
GESTIÓN INSTITUCIONAL Y ESCOLAR	6	0	0	3	9	41
	8	3	2	9	22	100

El total de las investigaciones revisadas se clasifica como investigación aplicada desde el concepto de la OCDE (2002, P. 30) “consiste en trabajos originales realizados para adquirir conocimientos (...) está dirigida hacia un objetivo práctico específico”. Desde los diferentes temas abordados por las investigaciones se plantean problemas contextualizados, en características y circunstancias concretas tal como lo identifica para este tipo de investigación Tamayo (2013). El conocimiento que producen es útil en el contexto, responde a las necesidades educativas de los diferentes niveles ya mencionados y refleja la realidad de los actores.

Tabla 4. Enfoques utilizados en las investigaciones de maestría y doctorado

PROGRAMA/ENFOQUE	Cualitativo	Cuantitativo	Mixto	Total
Maestría en administración educativa	387	7	7	401
Maestría en educación superior	41	5	5	51
Doctorado en gestión educativa	22			22
TOTAL	450	12	12	474

En las investigaciones se declara el uso predominante del enfoque cualitativo tanto en las maestrías como en el doctorado encontrándose en un porcentaje de 94.9% de acuerdo al total de documentos revisados, mientras que el enfoque cuantitativo es utilizado en un porcentaje de 2.5%, el enfoque mixto representa el 2.5%.

Bajo esta temática se identificaron 62 tesis en total de la Maestría en Administración Educativa (MAE), realizadas en su mayoría en los niveles de preescolar y primaria (56%), mientras que en la Maestría en Educación Superior (MES) la temática fue estudiada con mayor frecuencia en los niveles de media superior y superior (63%). Respecto a la clasificación del COMIE, las investigaciones por las temáticas tratadas se encasillan en el área 15 de “Procesos de formación” más específicamente en las subáreas de formación permanente, formación y superación, actualización de profesores y profesionales; formación en competencias y formación y currículo.

Las investigaciones se orientan principalmente a la formación continua, donde se da cuenta de las experiencias de los docentes en sus procesos de formación en lo general o bien en la actualización recibida en un área en particular como el uso de las TIC, en menor cantidad se encuentran trabajos que hacen referencia a las repercusiones de la formación docente y el logro de la calidad educativa, y los que buscan evidenciar las necesidades de formación en aspectos específicos que son sentidos por los profesores.

En las investigaciones revisadas donde el objeto de estudio es la formación docente, un punto de coincidencia es la opinión de los profesores en relación a una formación continua que, desde su perspectiva, no les ayuda a resolver la problemática que viven en las aulas, argumentan la descontextualización de los contenidos abordados y muestra descontento y frustración, sin embargo las tesis en sus propuestas vuelven a retomar los talleres, cursos, diplomados como modalidades de formación continua, no se observan propuestas innovadoras en los diseños revisados.

La gestión es otro ámbito considerado desde la política educativa nacional como problema que requiere atención, para mejorar la situación en el PND 2013-2018 se proponen propusieron cambios tendientes a fortalecer la autonomía de las escuelas para la toma de decisiones, redefiniendo el liderazgo directivo para consolidar la figura del director como catalizador en la organización educativa, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la participación social.

En este campo se identificaron 271 investigaciones en total en MAE, de las cuales en un porcentaje significativo (57%) se refieren a educación primaria y secundaria, el resto distribuido en los niveles de preescolar, media superior y superior. En MES el número de investigaciones es reducido se encontraron 12 en esta temática y el 75% específicamente en el nivel de media superior y superior.

Relacionadas con el Área 13 del COMIE “política y gestión”, específicamente en la subárea de gestión educativa en organizaciones e dirección. El objeto de estudio más abordado en este ámbito es el liderazgo directivo (23.3%), con problemas planteados tendientes a identificar los tipos de liderazgo y su influencia dentro de las instituciones, la relación entre la función directiva, el ejercicio docente y la calidad educativa, la autonomía directiva y sus repercusiones en el funcionamiento institucional.

Otros temas de estudio considerados en esta línea, en menor porcentaje fueron planeación estratégica (18.4%) y desarrollo organizacional (15.8%), la finalidad fue en general mostrar la importancia de la planeación estratégica en el funcionamiento de las organizaciones, en cuanto al desarrollo organizacional las tesis parten de un diagnóstico, para luego hacer propuestas orientadas a fortalecer algún aspecto específico, como la formación de equipos auto-administrados, transformación de la cultura organizacional, en general se quedan como propuestas sin aplicación y evaluación. Se localizó una sola tesis bajo este tema que fue aplicada y evaluada la propuesta, versa sobre la creación de un equipo auto-administrado y su funcionamiento y evaluación del trabajo realizado durante un ciclo escolar.

Uno de los temas menos estudiados dentro de esta línea fue el trabajo colegiado o colaborativo (13.2%) en los niveles de educación media superior y superior mientras que en el nivel de educación preescolar y primaria el tema se aborda desde el funcionamiento de los consejos técnicos escolares (13.2%), las tesis dan cuenta del funcionamiento de los equipos de trabajo al interior de las instituciones y su relación con la práctica docente y los resultados académicos, se hacen evidentes dificultades en cuanto a la organización de los tiempos en escuelas secundarias, bachilleratos y las instituciones de educación superior por los horarios que manejan los docentes. Si bien se presentan propuestas, estas al igual que en el resto de investigaciones revisadas no se aplican por lo que no pueden ser evaluadas, así se limitan a describir la problemática existente y a sugerir posibles soluciones.

El problema del currículo en el país ha sido planteado en el PND y el PSE desde las reformas educativas, principalmente orientado a la revisión y actualización de planes y programas para ajustarlos a las exigencias del mundo actual, libros de texto acordes a las transformaciones a los planes y programas, formación docente y práctica educativa que abone al desarrollo de capital humano. En lo que respecta a las áreas de investigación del COMIE currículo corresponde al área 2, las investigaciones que se

realizaron al interior de CINADE en esta área se ubican en las subáreas de proyecto educativo y modelo curricular; y currículo, políticas educativas y gestión de la calidad.

Dentro de los temas tratados está la pertinencia de planes y programas de estudio, la reforma educativa en educación primaria y las dificultades de implementación desde la perspectiva de los profesores, el diseño y aplicación de programas y proyectos innovadores para ciertas áreas específicas del conocimiento y la reingeniería curricular estos dos últimos temas pertenecen a educación media superior y superior. Como en la generalidad de trabajos revisados éstos estudios son descriptivos, si bien generan propuestas estas no son aplicadas para conocer su aplicabilidad.

Se integran a esta área las investigaciones realizadas en temas de planeación y evaluación, que al interior de la institución se clasifican como líneas independientes, los trabajos de investigación corresponden a las subáreas de procesos y prácticas curriculares; y evaluación curricular, acreditación y certificación de programas. En esta temática en la MAE se consideraron principalmente problemas relacionados con la evaluación del aprendizaje (50%) subrayan las dificultades que enfrentan los docentes para evaluar competencias, en un porcentaje menor (28.5%) se investigó sobre la evaluación de programas en educación media superior y superior, se orientan a una asignatura específica y realizan una propuesta de transformación, otro objeto estudiado fue la evaluación institucional, en este campo las investigaciones hacen referencia a modelos de evaluación existentes y su aplicabilidad en las instituciones, no se trata de trabajos de intervención solamente se ajustan a describir desde la perspectiva de los sujetos la necesidad de evaluar y la probable aplicabilidad del modelo, así que se queda en mera descripción.

Por otra parte en la MES las investigaciones se orientan a dos aspectos diseño de programas y proyectos de innovación (70%) y a la evaluación de programas en procesos de aplicación (30%) realizados en educación media superior y superior, se recupera información de la aceptación de los usuarios al programa y se dan resultados hasta el momento de la evaluación y se sugieren como aporte final una serie de modificaciones curriculares que pretenden favorecer el éxito de los mismos. No se encuentran investigaciones que den cuenta de la experiencia en el diseño, aplicación y evaluación de algún proyecto innovador.

En relación a la metodología utilizada se encontró que en general la mayoría de las investigaciones revisadas abordaron el objeto de estudio desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, no se seleccionaron muestras estadísticas, respondieron a muestras intencionales o al estudio de toda la población, la intención de generalizar la información a otro contexto no está presente, el objetivo es describir y comprender el problema en el contexto donde fue estudiado.

Discusión

Las investigaciones revisadas responden a esquemas muy estructurados para hacer investigación, estructuras utilizadas en un primer momento que sirvieron como guías de aprendizaje a la misma institución en este campo, es tiempo de modificar estos esquemas tradicionalistas, para favorecer la actividad investigativa.

Dentro de los rasgos a destacar es que: existe diversidad en las investigaciones que realizan los estudiantes para obtener el grado, tanto en los temas como en los niveles en donde se desarrolla, que la producción no es homogénea en cuanto a la cantidad de tesis por línea, en general las investigaciones se orientan a resolver problemas que los docentes viven en el contexto laboral, específicamente en el centro de trabajo al que pertenecen, en función de ello, a través de la investigación buscan primero, comprender el problema y luego plantear rutas de solución viables.

Estas investigaciones nacidas de un interés personal y situadas en un contexto específico, evidentemente se dirigen a un nivel educativo, incluso en algunos casos a un grado y grupo, esto responde en primera instancia a las limitaciones de recursos humanos y técnicos, ya que la investigación es realizada de manera individual por el estudiante de posgrado, sin otro recurso que no sea aquel que él

mismo puede aportar, no cuenta con financiamiento, solamente un número reducido de las investigaciones que pertenecen a docentes que trabajan en el nivel superior, son parcial o totalmente financiadas por las instituciones.

Un aspecto identificado es que en las investigaciones predomina el enfoque cualitativo, justificado de alguna forma porque la investigación es en contexto, situada, en nivel micro, además de los pormenores comentados en párrafos anteriores relacionados con la limitación de recursos, no se debe ignorar la necesidad de promover investigaciones de enfoque cuantitativo que en los datos registrados representan un porcentaje mínimo. Se carece de investigaciones que aborden la realidad con la intención de transformarla, este tipo de investigación acción es fundamental en el terreno educativo.

El estudio deja a la vista la necesidad de promover la difusión y divulgación de los resultados de las investigaciones, hasta hoy se muestra insuficiente, es necesario generar esta cultura entre los sujetos investigadores, como parte de las competencias a desarrollar en los estudiantes está el incrementar la cultura de participación en espacios de difusión y divulgación.

Referencias

- ANUIES (2003) Anuario Estadístico. Disponible en: http://www-old.anui.es/servicios/e_educacion/docs/luit_rsh03.pdf
- Barboza L. (2008). Investigación Educativa Básica, Aplicada y Evaluativa: cuestiones de campo e implicaciones para Uruguay. Páginas de Educación, año 1, no. 1: 35-54.
- Barrera Morales, M. F. (2006). *Líneas de investigación*. (2ª ed.) Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón-Fundación Sygal. En: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4521423.pdf
- Benet M. (2010) El financiamiento de la investigación científica en las Universidades de las Ciencias Médicas de Cuba. Realidades, retos y aspectos legales. *MediSur*, vol. 8, núm. 2, abril, 2010, pp. 31-33 Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180014818005>
- Bourdieu P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Argentina: Montessor.
- Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Disponible en: www.oecd.org/mexico/32496490.pdf
- Dra. Edith M. Santiago Caribbean University Recinto de Carolina EE. UU. Disponible en: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/199-importancia-investigacion.html>
- Elizondo L. y Ayala F. (2007). El equilibrio entre la enseñanza y la investigación en países latinoamericanos. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 44-4. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1913Elizondo.pdf>
- Fiorda, M. C. S. (2010). *La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación*. Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603
- Gimeno S. y Pérez Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid : Morata.
- Hurtado J. (2010): Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. *Revista Ciencia Tecnología Sociedad*. Núm. 2 Abril 2010.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Coordinador Pablo Latapí Sarre, 417-436. Vol. II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/FCE.
- López M., Sañudo L. y Maggi R. Coord. (2013). *Investigación sobre la investigación educativa*. 2002- 2012. México: ANUIES.
- Lopez Y. (2010). *Reflexiones sobre la investigación educativa en SLP*. México: UPN. Horizontes Educativos.
- Lozoya E. (1999). *La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional frente al siglo XXI*. México: IPN
- Martínez E; Aguirre Hernández O; Hinojosa L; Vega V. (2012). Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua. México
- Maya C. (2006). *Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores. Tesis de doctorado*, México: Doctorado en Educación, UPN.
- Moreno P. (1998). *Presentación. Formación Docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional, Coordinador Prudencio Moreno*. México. UPN.
- Moreno B. (2002). Innovación en los posgrados en educación ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de educación superior*, 31 (124). Disponible en: <http://publicaciones.anui.es/revista/124>

- Noriega Chavez, M. (1987). La investigación y la docencia en las escuelas normales. Colección Pedagógica Universitaria 16. *Memorias del Foro Relación Docencia Investigación*. 163-170. Xalapa: Universidad Veracruzana
- OCDE (2002). *Manual de Frascati. Propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*.
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Disponible en : <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE-CERI (2011). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo
- OCDE-CERI. (2003). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México. Disponible en: <http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018. Disponible en : <http://pnd.gob.mx/>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1996). *La escuela lugar de trabajo docente: descripciones y debates*. México: DIE/Cinvestav/IPN
- Rodríguez, R. (2000). "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2(1) 2000. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenidordgo.html>
- Rueda Beltrán, M. (coordinador) (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México:Comie/Fundación Ford.
- Santoyo y Pérez. "Vinculación docencia-investigación", en Colección Pedagógica, núm. 16. Universidad Veracruzana. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_16/16.pdf
- Secretaría de Educación Pública.(s/f). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*.
- Stenhouse, L. (2004). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tamayo M. (2013). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa
- Trigos Mendoza, M. y Velázquez Muñoz, M. (1992). El plan de estudios de la Maestría del ISCEEM y su evaluación. Un proceso de Investigación.Toluca: ISCEEM.
- UNESCO (2000) *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IPE. Disponible en
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: ONU Disponible en: www.uned.es/ntedu/espanol/novedades/Sociedades_conocimiento
- UNESCO. (1998) *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.
- Vergara M. y Ojeda A. (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. México.

CAPÍTULO 13

Necesidad autopercibida por los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la formación en competencias emocionales

Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde, y Juan Pablo Hernández Ramos
Universidad de Salamanca (España)

Introducción

“En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana” (Cabello, Ruíz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2008, p.42).

A lo largo de los últimos años, si contamos como hitos referentes las obras de autores como Gardner (1983) o Salovey y Mayer (1990), hemos asistido a un notable impulso en lo que al estudio de las emociones se refiere. En el ámbito escolar, se ha hecho innegable la necesidad de trabajar la educación emocional si queremos garantizar una educación integral y de calidad (Bisquerra, 2000; García, 2006; Zacagnini, 2008).

Educar la afectividad y desarrollar competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía; en definitiva, competencias ligadas al bienestar personal y social, se ha convertido en un interés fundamental para estar en congruencia con las demandas y exigencias que se le plantean al sistema educativo actual (Delors, 1996; Bisquerra, Pérez, y García, 2015).

El estudio del impacto de programas educativos en el alumnado a nivel nacional e internacional (Diekstra, Sklad, Gravesteijn, Ben, y De Ritter, 2008; Fernández-Berrocal, y Ruíz-Aranda, 2008; Mestre, Güil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006; Durlak, Weissber, Dymnicki, y Schellinger, 2011) muestra indicios de la incidencia de trabajar este tipo de competencias para una mejor adaptación al sistema escolar por parte del alumnado, así como un menor número de conductas disruptivas en el aula, absentismo escolar y/o menores índices de ansiedad y depresión, influyendo notablemente en el rendimiento académico.

Entendiendo los beneficios de la educación emocional en el contexto escolar, es innegable la necesidad de formar al profesorado en este tipo de aspectos, como paso previo y fundamental para poder desarrollar la competencia emocional del alumnado, teniendo en cuenta el papel del docente como modelo de comportamiento y la influencia de sus respuestas emocionales sobre el ejercicio de la labor educativa (Álvarez, y Bisquerra, 2012; Pérez Escoda, Filella, Soldevila, y Fondevila, 2013).

De esta manera y entendiendo los múltiples atributos, roles, funciones y tareas que se demandan al docente, trabajar la competencia emocional de dicho profesional, adquiere importancia como factor de prevención primaria inespecífica, con objeto de favorecer el desarrollo y el bienestar personal y social, el afrontamiento ante las demandas que acontecen en un centro educativo y prevenir disfunciones derivadas de sentimientos de incapacidad, estrés, malestar o frustración, entre otras (Bisquerra, 2005; Day, 2011; Sutton, y Weathley, 2003; Vaello, 2009).

En suma, el trabajo de investigación que se presenta, se centra en fundamentar la necesidad de formar a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en Educación Emocional, considerando que existen una serie de competencias emocionales que son fundamentales para el ejercicio de la profesión y que constituyen uno de los puntos clave para llegar a garantizar el desarrollo emocional del alumnado, promoviendo relaciones interpersonales saludables, favoreciendo el bienestar y, por consiguiente, la mejora de la convivencia en los centros educativos (Cabello, Ruíz, Aranda, y Fernández

Berrocal, 2010; Extremera, y Fernández Berrocal, 2003; Filella, Rives, Agulló, y Soldevila, 2002; Zacagnini, 2008).

Metodología

Participantes

En el presente estudio la población queda definida por los estudiantes de los últimos cursos de Grado en Educación Infantil y Primaria que estudian en la Universidad de Salamanca, en el curso 2014-15 y que se encuentran interesados en recibir formación en aspectos socioemocionales. El acceso a la muestra se llevó a cabo por varios miembros del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la misma universidad, quienes llevaron a cabo un proceso de difusión de un programa formativo de 30 horas presenciales (Pro-Emociona v.2) diseñado para futuros maestros. Finalmente, de forma completamente voluntaria, se interesaron por participar en la formación 28 alumnos en el Grado de Educación Infantil y 32 alumnos matriculados en el grado de Educación Primaria.

De todos los interesados, y de acuerdo a la naturaleza del estudio en el que se inscribe dicha formación (Torrijos y Martín Izard, 2014; Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013), se seleccionaron 25 participantes de acuerdo al orden de inscripción y la disponibilidad de los estudiantes para participar en los horarios establecidos para las sesiones formativas.

El perfil de la muestra participante queda definido de acuerdo al sexo por un 96% de mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 24 años ($\bar{X}=22.76$; $Sx=3.66$) y donde de acuerdo a la especialidad docente, el 60% de la muestra participante se especializa en Educación Infantil, frente al 40% que informa estar cursando la especialidad de Educación Primaria. De los 25 participantes, el 28% se encuentra cursando tercer curso y el 72% de la muestra cuarto curso de Grado, lo cual implica que en su gran mayoría ya han tenido contacto con los centros durante el periodo de prácticas.

Instrumentos

Para medir la necesidad que perciben los futuros maestros hacia la formación en competencias emocionales, se aplica desde el Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales. Dicho cuestionario ha sido diseñado y aplicado en estudios similares por el Grupo de investigación (Torrijos, y Martín Izard, 2014; Torrijos, Martín Izard, y No Gutiérrez, 2014). Como procedimiento de encuesta, consta de preguntas cerradas (en escala tipo Likert de 5 puntos) y de preguntas abiertas, con objeto de realizar un tratamiento cuantitativo de los datos y profundizar, a través del análisis cualitativo de la información, en la valoración de los distintos aspectos y en los motivos que llevan a los participantes a inclinarse por una u otra respuesta.

La validez de contenido del instrumento fue llevada a cabo por un procedimiento de juicio de expertos en el que participaron 7 especialistas en materia de evaluación de programas y en diseño, aplicación y validación de pruebas, quienes valoraron positivamente el instrumento, considerándolo adecuado para la investigación y planteando distintas matizaciones que se tuvieron en cuenta en su versión final.

En cuanto a las dimensiones o aspectos específicos de medición del cuestionario pueden resumirse de acuerdo a:

- Datos de identificación: edad, sexo y especialización docente
- Motivación hacia la formación: razones de participación, conocimientos previos, fuentes de información o importancia que conceden al desarrollo de las competencias emocionales.
- Expectativas: beneficios del desarrollo de las competencias emocionales
- Motivación hacia sus estudios y la profesión docente
- Interés; aspectos que le interesa trabajar a lo largo de la formación

Procedimiento

El acceso a la muestra participante en el estudio se llevó a cabo mediante un proceso de difusión del Programa Pro-Emociona entre los estudiantes de los últimos cursos de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, durante los meses de octubre a diciembre de 2014. Para ello, se presenta el Curso Formativo de Promoción de Competencias Emocionales para Profesores (Pro-Emociona) en diferentes aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, contando con la aprobación y apoyo de distintos profesores de las titulaciones que conforman la población objeto de estudio. De los interesados, se seleccionaron 25 participantes de acuerdo al orden de inscripción y a su disponibilidad para participar en las sesiones formativas, que fueron desarrolladas en febrero y marzo de 2015. El Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación fue aplicado de forma on-line, a través de la plataforma google drive, mediante correo electrónico.

Análisis de datos

El tratamiento de los datos responde a un análisis de tipo descriptivo, predominantemente cuantitativo, apoyándonos en el software estadístico SPSS (v.23, licencia de la Universidad de Salamanca), aplicando técnicas exploratorias-descriptivas.

Resultados

El Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación fue respondido por los 25 participantes en el Curso formativo, 15 estudiantes del Grado en Educación Infantil y 10 estudiantes del Grado en Educación primaria. De acuerdo al curso en el que se encuentran matriculados, el 28% de la muestra está compuesta por estudiantes de tercer curso y el 72% restante en cuarto. Entre las principales razones manifestadas que le llevaron a matricularse en el curso, de acuerdo a una serie de categorías elaboradas mediante un procedimiento inductivo (Miles, y Huberman, 1994), señalaron la mejora de la práctica docente y el interés que les despertó el tema (tabla 1).

Tabla 1. Razones de participación en el proceso formativo (no excluyentes)

Razones –Categorías-	f
Mejora de la práctica docente	15
Interés sobre el tema	14
Complemento formativo	6
Desarrollo personal	5
Desconocimiento del tema	5
TFG	2
Currículum	1
Metodología del curso	1

Dichas razones muestran el interés y la utilidad percibida de los futuros maestros hacia este tipo de formación, encontrando comentarios como los que se citan a modo de ejemplo a continuación:

“(...) No puedo enseñar a los niños a adquirir unas competencias emocionales que necesitan para la vida diaria si yo no tengo las herramientas necesarias para desarrollar las mías propias” (Participante_4_G1InPr).

“Me parece un curso muy interesante puesto que hoy en día es una de las competencias que en mi opinión hay que tener en cuenta en el proceso educativo y este curso me puede enseñar algo sobre lo que apenas tengo conocimiento por lo que ayudaría a completar mi formación como futura docente” (Participante_8_G1InPr).

De acuerdo a lo anterior, no resulta extraño comprobar que, en su gran mayoría, manifiestan un nivel de motivación hacia la formación alto o muy alto, cuya puntuación media se sitúa en 4.44 sobre 5 ($S_x=0.65$).

El 60% de los participantes manifestaron tener conocimientos sobre el tema (15 de los 25), encontrándose entre las principales fuentes de información el trabajo sobre estos aspectos en alguna asignatura y, en menor medida, la lectura de libros o la asistencia a otros cursos similares (tabla 2)

Tabla 2. Fuentes de información previa manifestadas por los futuros docentes (no excluyentes)

Fuentes de información	f
Estudios previos (trabajo en otra asignatura)	12
Lectura de libros	5
Otros cursos	3
Búsquedas en internet	2
Recomendación otros compañeros	0
Asistencia a charlas y conferencias	0
Programas de televisión	0

Sobre el nivel de importancia sobre el desarrollo de las competencias emocionales (valorado de 1 a 5), en aspectos como el reconocimiento de las emociones propias o de los otros, la empatía o las habilidades sociales, encontramos puntuaciones altas en cada una de ellas, con puntuaciones medias que oscilan entre 4.68 y 4.92, siendo las más valoradas las relacionadas con el reconocimiento de las emociones propias y las de los otros, aspectos que están más ligados con la competencia intrapersonal.

Tabla 3. Importancia manifestada por los participantes sobre el desarrollo de aspectos ligados a la competencia emocional

	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.92	0.28	0	0	0	8.0	92.0	25
Reconocer emociones en los demás	4.84	0.37	0	0	0	16.0	84.0	25
Habilidades de comunicación	4.76	0.43	0	0	0	24.0	76.0	25
Empatía	4.68	0.48	0	0	3.7	32.0	68.0	25

En cuanto a la frecuencia por la que reconocen desbordados por sus emociones encontramos que 4 de los participantes (16.0% de la muestra) manifestó que se sienten desbordados por sus emociones en pocas ocasiones, un 64.0% afirmó que en algunas ocasiones (16 participantes) y un 20% (5 de los 25) reconocieron que a menudo se sienten desbordados por sus emociones. En cuanto al nivel de apoyo que creen necesitar a la hora de adquirir estrategias de regulación emocional cuyos resultados se muestran en la tabla 4., en su gran mayoría, consideran necesario recibir apoyo para generar estrategias que favorezcan la regulación emocional, con una puntuación media de 3.08 (Sx=0.81).

Tabla 4. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por los futuros maestros participantes

Fuentes de información	f	%
Nada	0	0
Poco	6	24.0
Algo	12	48.0
Bastante	6	24.0
Mucho	1	4.0
Total	25	100

Sobre la cuestión en la que se les preguntaba por los beneficios que creen que obtendrían al trabajar estrategias de regulación emocional, destacan aspectos como un mayor control de sus emociones o el saber hacer frente a algunas situaciones, con respuestas como las siguientes:

“Sabría controlar mejor mis emociones, tanto a nivel personal como profesional, y en mi opinión es muy importante controlar las emociones personales, porque aunque no queramos a veces las trasladamos al ámbito profesional” (Participante_19_GrInPr).

“Una mayor capacidad de identificación de las emociones que pueden desbordarnos, así como una vía alternativa a la desesperación producida por emociones incontroladas y abrumadoras” (Participante_22_GrInPr).

Teniendo en cuenta que la motivación hacia la profesión docente puede ser un aspecto que influirá en el interés hacia el proceso formativo, se estudiaron las razones por las que decidieron matricularse en el Grado de Maestro, establecidas a partir de un procedimiento de categorías inductivo, entre las que destacaron la vocación hacia la profesión docente o las características de los alumnos con los que desempeñarían su labor (tabla 5).

Tabla 5. Razones de matriculación en el Grado de Maestro

Motivos de matriculación	f
Vocación	14
Alumnos	12
Aprender	6
Experiencia previa	2
Búsqueda de una salida profesional	1

Estos resultados están en congruencia con la valoración que hacen sobre la docencia considerándolo un trabajo bastante o muy motivador, donde la valoración media del grupo informada es de 4.80 sobre 5.00 puntos ($S_x=0.41$).

En torno a las razones por las que quieren desarrollar su carrera como docentes destacan la importancia de la profesión, el aprender a enseñar a los niños y trabajar por su desarrollo personal y, principalmente, la satisfacción y el interés que despierta su trabajo. Resultados que recogidos en la tabla 6, de acuerdo a la frecuencia sobre las categorías elaboradas a partir de las respuestas de los participantes, siguiendo el mismo procedimiento inductivo que en otras preguntas abiertas del Cuestionario.

Tabla 6. Motivación hacia la profesión docente

Razones de elección de la profesión docente	f
Satisfacción	9
Aprender a enseñar	6
Importancia de la labor docente	5
Alumnos	4
Desarrollo y crecimiento personal	3
Reconocimiento	2
Aprender	2
Vocación	2
Experiencia previa	2
Posibilidad de acceder a un puesto de funcionario	1

Tabla 7. Aspectos que consideran interesante trabajar en la formación

Aspectos de interés en el proceso formativo	f
Gestión-control de emociones	7
Reconocimiento de emociones	4
No contesta	3
Impulso de estos aprendizajes (alumnos, familias)	2
Casos prácticos	2
Autoconfianza y autoestima	1
Motivación del alumnado	1
Relación con alumnos	1
Relación con docentes (compañeros)	1
Posibilidad de acceder a un puesto de funcionario	1

Para finalizar, y de acuerdo a las respuestas ofrecidas por los participantes en torno a los aspectos que les interesaría trabajar en la formación, organizados bajo un sistema de categorías inductivo, muestra la necesidad autopercebida de trabajar principalmente aspectos relacionados con la gestión y control de las emociones, el reconocimiento de emociones o el aprendizaje de estrategias para promover estos aprendizajes en los centros educativos. Resultados que se reflejan en la tabla siguiente (tabla 7).

Discusión/Conclusiones

A la vista de los resultados, podemos afirmar que los participantes del Grupo 1, son conscientes de los beneficios de desarrollar sus competencias emocionales, beneficios que conciben tanto en su vida profesional como personal. Se evidencia un nivel alto de motivación no sólo hacia la formación, sino hacia la profesión docente, considerando necesario desarrollar aspectos socioemocionales principalmente ligados a la gestión y regulación de sus propias emociones.

Dichos resultados, están en consonancia con otros estudios como los de Camacho y Padrón (2005). En el que en un trabajo con 192 docentes de nivel no universitario en formación inicial, se evidenció la necesidad autopercebida por desarrollar competencias relacionadas con la resolución de conflictos o el desarrollo de habilidades sociales comunicativas que favorezcan el control de los grupos o el establecimiento de relaciones interpersonales con las familias, centrándose el interés en aspectos relacionados con el manejo y el control del estrés o de los sentimientos de ansiedad o frustración.

Del mismo modo, conviene mencionar trabajos como el de Marín, Teruel y Bueno (2006) realizado con futuros maestros de diferentes titulaciones, quienes analizan las competencias que los estudiantes consideran necesarias para la resolución eficaz de problemas y de las que carecen en su formación inicial, mostrándose la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales), por encima de otros factores identificados y derivados de su percepción sobre la escasa preparación académica, de experiencia o la ausencia de autoridad, sugiriéndose la necesidad desarrollar la dimensión socioemocional, de forma sistemática, ya desde la formación inicial del profesorado.

Si bien puede destacarse una limitación al presente estudio el tamaño reducido de la muestra, se ha de tener presente la naturaleza del mismo, pues más allá de ser nuestro interés evidenciar la necesidad autopercebida por los futuros docentes hacia su formación en competencias emocionales, el interés principal se centra en poder implicar al profesorado en procesos formativos que le permitan fortalecer sus competencias emocionales de cara a hacer frente a los desafíos de su práctica docente y favorecer su propio bienestar personal y social.

Y es que, tal y como afirman autores como Palomera, Fernández Berrocal y Brackett (2008) o Vázquez de Prada (2015), a la hora de impulsar programas de educación emocional en nuestras escuelas se ha dado por supuesto que el profesorado posee estas competencias, encontrándose escasas evidencias científicas sobre experiencias formativas de educación emocional específicas para docentes, citándose como experiencias pioneras en nuestro país trabajos como los de Merchán y González Hermosell (2012), el de Pérez Escoda et al. (2013) o el de Torrijos (2016).

Referencias

- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113763&id=113763>

Camacho, H. M., y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 8(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778465>

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (3ª ed.). Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteijn, C., Ben, J., y Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 299-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Durlak, J., Weissber, R., Dymnicki, A., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21291449>

Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistade-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>

Fernández Berrocal, P., y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista De Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204.

Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J., y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: Asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de Infantil y Primaria. *Educación*, 30, 159-167. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20768>

García Carrasco, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927010.pdf>

Mestre, J.M., Guill, R., Lopes, P., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.) Sage.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276> (10 Julio 2012)

Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Sutton, E. S., y Wheatley, K. F. (2003). Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., y No Gutiérrez, P. (2014). Emotional competences' development and evaluation in the Non-University teaching staff in Spain. *TEEM '14 Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp.507-512). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Torrijos, P. (2016). Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas. *Tesis doctoral inédita*. Universidad de Salamanca. Salamanca.

Torrijos, P., Martín Izard, J., Torrecilla, E., y Hernández Ramos, J.P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M. C. Pérez Fuentes, y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Torrijos, P., y Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría De La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas turbulentas*. Barcelona: Grao.

Vázquez de Prada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesis doctoral. Universidade Da Coruña. Coruña.

Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: Una perspectiva psicológica. En A. Acosta, J. M. Arribas, R. Bisquerra, I. Etxebarria, P. Fernández-Berrocal, F. López Sánchez, J.L. (Eds.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria de Estado de Educación y Formación.

CAPÍTULO 14

Tutoría entre iguales en grupos flexibles

Roberto León Suárez
Fundación AVALONIA (España)

Introducción

La tutoría entre iguales es muy común en las aulas pues, como individuos sociales, siempre tendemos a ayudar o asistir al prójimo cuando detectamos alguna dificultad ante una tarea. Cierto es que hay mucha bibliografía acerca del trabajo cooperativo, pero la realidad evidencia que no es una herramienta o, mejor dicho, una metodología tan usada como se debiera. Los sistemas educativos tienden a premiar al logro individuo frente al trabajo común, subrayan el conocimiento individual y dejan de lado la suma de opiniones y puntos de vista. En cambio, nuestro sistema productivo requiere de equipos humanos cualificados y perfectamente coordinados. Es una contradicción. Por ello, es fundamental que el conocimiento sea divulgado y debatido por todos y todas.

Antes de comenzar, consideramos fundamental explicitar la diferencia entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. A pesar que muchos autores dan como sinónimos ambos conceptos, otros aportan matices entre los dos. O'Donnel y King (1999) utilizan el término colaboración como concepto acaparador, pues es un tipo de relación más espontánea y natural que no precisa de ninguna preparación previa. Por el contrario, autores como Kneser y Ploatzner (2001), diferencian entre cooperación y colaboración. Entienden que el primero precisa de la división de trabajos entre los participantes y, el segundo, se sustenta en el compromiso de resolver una dificultad juntos. Sin embargo, nos serviremos de aprendizaje cooperativo como término global, tanto si hablamos de tutorías o de colaboraciones.

De manera definitoria, nos valdremos de Damon y Phelps (1989) para distinguir entre tutoría, cooperación y colaboración en aras de características de los miembros, los objetivos y, sobre todo, la interacción entre ellos. De esta forma, se define:

-*Tutoría*: relación entre dos alumnos que ante un tema específico presentan diferente nivel de habilidad.

-*Cooperación*: relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, establecida entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad.

-*Colaboración*: relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre dos o más alumnos con habilidades similares.

Quizás, diversos estudios realizados por el equipo de Psicología Social de la Escuela de Ginebra (vinculante a Piaget, 1970, en cuanto a epistemología) y desarrollados por Doise, Mugny y Perret-Clermont, (1983), recalcan el papel de la interacción entre iguales como condición indispensable para el desequilibrio, aportando un papel importante en el conflicto cognitivo (Mugny y Doise, 1983). Las diferencias sobre una misma tarea se traslada a que la actividad grupal entra en un conflicto sociocognitivo que reestructura procesos individuales, alcanzándose así el progreso intelectual o aprendizaje.

Otro autor importantísimo en nuestra fundamentación es Vygotski, (1988) y su aportación de la construcción social del conocimiento. Este autor es considerado como el precursor del constructivismo social (Tascón, 2003, p. 177). La perspectiva de Vygotski (1988) sobre el desarrollo individual, se asocia al lenguaje y a su influencia como instrumento creativo del pensamiento. De este modo, el pensamiento, la atención y la memoria tienen su origen en la vida social e interindividual.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) comentan que las siguientes condiciones propician una tarea de cooperación y que además son generalizables hacia un aprendizaje entre iguales, ya sea colaborativo o

tutorial, reduciéndose en: interdependencia positiva, interacciones cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y autorreflexión de grupo.

Una vez explicadas diversas referencias teóricas, delimitamos como objetivos de la investigación, lo siguiente:

- Conocer el grado de satisfacción y rendimiento del alumnado en el Servicio.
- Contrastar factores de carácter pedagógico, motivacional y de participación.
- Analizar el nivel de afiliación e interacción entre iguales.

Metodología

Participantes

Se contó con una población de 70 alumnos/as (treinta alumnos de Primaria y 40 de Secundaria). Se partió desde el segundo ciclo de Primaria (3º de Primaria) hasta el segundo ciclo de Secundaria (4º ESO).

Instrumento

Como instrumento se utilizó un cuestionario. La elaboración es propia. Consiste en cuatro bloques y 19 ítems en total. Las preguntas son cerradas, las cuales permiten una mejor cuantificación.

Procedimiento

El estudio realizado es descriptivo y encuestó a dos grandes grupos. El proceder fue de la siguiente manera. Media hora antes de terminar la jornada, de manera sorpresiva, la psicóloga entró en el aula para proceder a repartir la encuesta. Con esta figura profesional, se buscó elevar la fiabilidad de la prueba y evitar complicidades con el profesorado. Una vez explicada la prueba y ensayado cómo contestar a la preguntas, se reparte el cuestionario a cada alumno/a. La duración de la prueba fue de cinco minutos de media aproximadamente por sujeto. Algunas dificultades encontradas han sido de tipo semántico, en palabras como predomina o rechazado/a. Se dieron por válidas todas las encuestas.

Análisis de datos

Es de suma importancia destacar que nos acogemos a una estrategia de investigación muy utilizada en contextos escolares donde se requiere de una continua reflexión sobre las tareas. La investigación-acción es una estrategia que permite estudiar sistemáticamente una realidad para luego reflexionar y evaluar sobre ella. Este tipo de investigación tiene múltiples aplicaciones dentro de la educación: permite evaluar el currículum, el profesorado, el desarrollo organizativo, etc. (Moya, 2002). En nuestra tarea investigadora hemos analizado aquellos parámetros contextuales, organizativos e instruccionales dentro del Servicio.

El análisis realizado tiene como finalidad describir los diferentes fenómenos que acaecen en el contexto del Servicio. Siguiendo a Shulman (1989), la investigación recayó en las transacciones académico instruccionales. En otras palabras, un análisis de las capacidades de los estudiantes (pensamientos, sentimientos, comprensión), de los contextos agregados (individuo, grupo y clase) y de la actividad (aprendizaje académico y socialización). Para ello, se ha utilizado dos métodos de datación: la observación (participante y con la recogida de incidentes críticos) y la encuesta.

Resultados

Bloque I. Influencia del ambiente en el /la alumno/a (espacio de trabajo)

Tabla 1. Me siento seguro en clase

Ciclo	SI %	NO%
2º Ciclo de Primaria	100	0
3º Ciclo de Primaria	100	0
1º Ciclo de Secundaria	83.3	16.7
2º Ciclo de Secundaria	90	0

Tabla 2. Tengo bastante espacio en mi mesa

Ciclo	SI %	NO%
2º Ciclo de Primaria	77.8	22.2
3º Ciclo de Primaria	66.7	33.3
1º Ciclo de Secundaria	70	30
2º Ciclo de Secundaria	90	10

Tabla 3. La iluminación es adecuada

Ciclo	SI %	NO%
2º Ciclo de Primaria	100	0
3º Ciclo de Primaria	91.7	8.3
1º Ciclo de Secundaria	90	10
2º Ciclo de Secundaria	100	0

Tabla 4. Me siento relajado/a en mi sitio de trabajo

Ciclo	SI %	NO%
2º Ciclo de Primaria	77.8	22.2
3º Ciclo de Primaria	83.3	16.7
1º Ciclo de Secundaria	43.3	56.7
2º Ciclo de Secundaria	60	40

Bloque II Aspectos pedagógicos, motivacionales

Tabla 6. Las explicaciones de los profesores son útiles y acertadas

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	5.6
	Casi siempre	11.1
	Siempre	83.3
3º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	8.3
	Casi siempre	33.3
	Siempre	58.3
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	3.3
	A veces	30
	Casi siempre	30
	Siempre	36.7
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	0.0
	A veces	11.1
	Casi siempre	56.6
	Siempre	33.3

Tabla 7. Vengo aquí con ganas de hacer cosas

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	11.1
	Casi siempre	16.7
	Siempre	72.2
3º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	16.7
	Casi siempre	16.7
	Siempre	66.7
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	6.7
	A veces	33.3
	Casi siempre	20
	Siempre	40
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	10
	A veces	40
	Casi siempre	30
	Siempre	20

Tabla 8. Cada día que vengo aprendo algo nuevo

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	11.1
	Casi siempre	16.7
	Siempre	72.8
3º Ciclo de Primaria	Nunca	8.3
	A veces	33.3
	Casi siempre	41.7
	Siempre	16.7
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	6.7
	A veces	40
	Casi siempre	33.3
	Siempre	20
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	30
	A veces	10
	Casi siempre	30
	Siempre	30

Tabla 9. Suelo participa en clase

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	11.1
	Casi siempre	11.1
	Siempre	77.8
3º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	8.3
	Casi siempre	50
	Siempre	41.7
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	13.3
	A veces	40
	Casi siempre	33.3
	Siempre	13.3
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	30
	A veces	10
	Casi siempre	30
	Siempre	30

Bloque III Análisis de los objetivos operativos trabajados en el Servicio

Tabla 10. Han mejorado mis notas en el colegio o instituto

Ciclo	Cantidad	%
2º Ciclo de Primaria	Nada	5.6
	Algo	11.1
	Bastante	33.3
	Mucho	50
3º Ciclo de Primaria	Nada	0.0
	Algo	33.3
	Bastante	50
	Mucho	16.7
1º Ciclo de Secundaria	Nada	20
	Algo	36.7
	Bastante	23.3
	Mucho	20
2º Ciclo de Secundaria	Nada	10
	Algo	10
	Bastante	40
	Mucho	40

Tabla 11. Pienso que ha mejorado mi comportamiento en el colegio o instituto

Ciclo	Cantidad	%
2º Ciclo de Primaria	Nada	27,8
	Algo	16,7
	Bastante	27,8
	Mucho	27,8
3º Ciclo de Primaria	Nada	16,7
	Algo	8,3
	Bastante	33,3
	Mucho	41,7
1º Ciclo de Secundaria	Nada	10
	Algo	20
	Bastante	30
	Mucho	40
2º Ciclo de Secundaria	Nada	30
	Algo	20
	Bastante	30
	Mucho	20

Tabla 12. Me “veo” más responsable con mis tareas, más ordenado/a con mis cosas y respetuoso/a con los demás

Ciclo	Cantidad	%
2º Ciclo de Primaria	Nada	0,0
	Algo	11,1
	Bastante	11,1
	Mucho	77,8
3º Ciclo de Primaria	Nada	8,3
	Algo	0,0
	Bastante	41,7
	Mucho	50
1º Ciclo de Secundaria	Nada	6,7
	Algo	26,7
	Bastante	36,7
	Mucho	30
2º Ciclo de Secundaria	Nada	20
	Algo	40
	Bastante	20
	Mucho	20

Bloque IV Variables sociales y de interacción

Tabla 13. En clase, predomina el compañerismo

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	5,6
	A veces	11,1
	Casi siempre	16,7
	Siempre	66,7
3º Ciclo de Primaria	Nunca	8,3
	A veces	16,7
	Casi siempre	33,3
	Siempre	41,7
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	13,3
	A veces	26,7
	Casi siempre	33,3
	Siempre	26,7
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	0,0
	A veces	60
	Casi siempre	30
	Siempre	10

Tabla 14. Me interesa lo que hacen mis compañeros/as de mesa

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	27.8
	A veces	0.0
	Casi siempre	16.7
	Siempre	55.6
3º Ciclo de Primaria	Nunca	16.7
	A veces	25
	Casi siempre	41.7
	Siempre	16.7
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	33.3
	A veces	23.3
	Casi siempre	16.7
	Siempre	26.7
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	30
	A veces	50
	Casi siempre	20
	Siempre	0.0

Tabla 15. Me siento rechazado/a por al menos un/a compañer/a

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	33.3
	A veces	5.6
	Casi siempre	16.7
	Siempre	44.4
3º Ciclo de Primaria	Nunca	58.3
	A veces	25
	Casi siempre	16.7
	Siempre	0.0
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	76.7
	A veces	13.3
	Casi siempre	6.7
	Siempre	3.3
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	80
	A veces	20
	Casi siempre	0.0
	Siempre	0.0

Tabla 16. Realizo los deberes de forma grupal

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	5.6
	A veces	16.7
	Casi siempre	11.1
	Siempre	66.7
3º Ciclo de Primaria	Nunca	16.7
	A veces	16.7
	Casi siempre	41.7
	Siempre	25
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	30
	A veces	33.3
	Casi siempre	23.3
	Siempre	13.3
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	50
	A veces	10
	Casi siempre	30
	Siempre	10

Tabla 17. He ayudado a mis compañeros/as con los deberes cuando me lo han pedido

Ciclo	Frecuencia	%
2º Ciclo de Primaria	Nunca	0.0
	A veces	16.7
	Casi siempre	5.6
	Siempre	77.8
3º Ciclo de Primaria	Nunca	8.3
	A veces	25
	Casi siempre	16.7
	Siempre	50
1º Ciclo de Secundaria	Nunca	16.7
	A veces	43.3
	Casi siempre	13.3
	Siempre	26.7
2º Ciclo de Secundaria	Nunca	10
	A veces	40
	Casi siempre	10
	Siempre	40

El alumnado del Servicio de Aula Abierta presenta valiosa información. En cuanto a los objetivos propuestos con el estudio, se ha recogido información bastante significativa. Por un lado, constatamos que el ambiente afecta directamente, en especial en los niveles de concentración en el alumnado. Por lo tanto, deducimos que el nivel de alboroto y desatención es notable desde los cursos de Primaria.

Los datos obtenidos acerca del primer bloque, *Influencia del ambiente en el /la alumno/a (espacio de trabajo)*, de la encuesta revelan dos conclusiones importantísimas. Por un lado, la falta de concentración del alumnado de primer y segundo ciclo de Secundaria (el 56.7% y 40% de los encuestados contestaron que no se concentran con facilidad, respectivamente.) Por otro lado, es preocupante el porcentaje (aunque mínimo) hacia la pregunta Me siento seguro, con un 16.7% en los primeros cursos de Secundaria y un 10% en los últimos. A pesar que son bajos porcentajes, estos datos se traducen en que hay alumnado que no se siente cómodo dentro del aula y percibe sensación de inseguridad. Deducimos pues, que los aislados enfrentamientos o amenazas entre alumnos y alumnas junto a las reiteradas llamadas de atención de los profesores se traduzcan en situaciones de tensión dentro de la clase.

Por lo tanto, si hacemos una panorámica de ambas situaciones, podemos resumir que se trata de un aula con un clima inestable y, en ocasiones, caótico. Además, podemos observar una tensión encubierta, donde se aprecian mensajes verbales indirectos, desprecios o contestaciones impulsivas.

Marchena (2005), autora especialista en analizar el ambiente de los grupos de Secundaria, lo achaca a la propia diversidad de intereses, metas o gustos del alumnado.

En primer lugar, para mejorar la sensación de seguridad y bienestar en el aula, en el caso de Primaria, la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson, (1920) es muy eficaz en tanto que permite disminuir el nivel de tensión o estrés. Es sencilla y se puede aplicar antes de empezar la rutina de hacer las tareas. Sentados en una silla, los niños y niñas podrán tensar y relajar los músculos desde la cabeza hasta los pies. Esta técnica permitirá tomar conciencia del propio cuerpo y liberar la tensión acumulada. El tiempo de duración dependerá de la edad de los niños y niñas, aunque basta con aplicar esta técnica durante cinco minutos.

También, sobre todo en Secundaria, podemos emplear técnicas de relajación y de visualización.

Por otro lado, la manera en la que interactuamos con el alumnado influye en el ambiente en tanto que puede facilitar un clima adecuado dentro del aula. Siguiendo a Marchena (2005), una práctica de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión ha de comprender cuatro elementos.

1. Personalización.
2. Humor compartido.
3. Valoración.
4. Flexibilidad.

Para a la mejora de la concentración, es necesario ventilar el aula, procurar la sombra en los pupitres y aumentar el nivel de silencio. También, se puede optar por el reagrupamiento de los alumnos y alumnas para garantizar que entre los iguales no se interrumpen debido a la diferencia de actividades.

En el *Bloque II Aspectos pedagógicos, motivacionales*, discutimos:

En tanto a rendimiento académico y el comportamiento son llamativos los datos en cuanto la mejora del comportamiento en su Centro en los últimos cursos de Secundaria. Bastantes alumnos/as dijeron que su comportamiento apenas ha cambiado (deducimos sea para buen comportamiento o sea para mal). Esto puede venir explicado por la presencia de madurez en la personalidad y el asiento de la moral entre los adolescentes.

También se observan datos significativos hacia “la responsabilidad hacia las tareas”, siendo destacable la dispersión de porcentajes en los primeros cursos de Secundaria, cuya explicación pudiéramos atribuirla hacia el poco o relativo interés del alumnado hacia el tipo de tareas o deberes. Esta manifestación del alumnado *versus* tareas, casa con las teorías de Marchena que explicaremos en párrafos siguiente.

Los estudios de Marchena (2005), explican que no solo son los estudiantes los únicos responsables de esa llamada *desconexión* en el aula. La otra parte de la explicación a estos fenómenos recae sobre la tarea de los profesores. Establecer unas normas claras y consensuadas, invitar a hacer partícipes al alumnado durante las explicaciones o hacer uso del humor compartido es clave para *conectar* al alumnado.

Una explicación acertada ante estos factores viene dada por la inexperiencia del profesor novel. Ortiz (1995) explica diferentes dificultades que se puede encontrar un profesor/ novel. Los más destacados son: problemas de mantenimientos de la disciplina, preocupación por la expectativas del alumnado hacia las materias y profesores, temor por el cuestionamiento de los alumnos y alumnas hacia los conocimientos del profesor/a, temor ante no tener material suficiente preparado, problemáticas con otros profesores o familias, etc.

Por su parte, en cuanto a instrucción se refiere, el aprendizaje por *modelado* es muy útil, sobre todo, para aplicar en los cursos de Primaria. El profesor/a es un modelo para los alumnos y alumnas. Mediante la observación aprendemos e imitamos conductas. Este tipo de aprendizaje es muy potente porque ayuda a crear rutinas. Por ejemplo, si el alumnado de Primaria observa que el profesor se sienta al lado de ellos a hacer la tarea de forma silenciosa, gran parte de la mesa imitará la conducta. En el caso de Secundaria, el discurso de los profesores debe ir acompañados de la acción. Si la norma establece que en las mesas no está permitido merendar y hay un horario establecido para ello, el profesorado debe también cumplir esa norma.

El *efecto Pigmalion* es muy recomendable. Verter grandes expectativas positivas hacia al alumnado provoca un efecto muy positivo en el rendimiento de estos. El refuerzo positivo es una técnica muy eficaz y muy utilizada en las aulas.

Siguiendo la línea de Tascón (2003), para potenciar la motivación del alumnado ha de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Presentar la información nueva como sorprendente y especial, partiendo siempre de los conocimientos previos del alumnado. Del mismo modo, podemos llamar la atención presentando una imagen anexa o haciendo una pregunta con cierto calado.
2. Usar vocabulario y expresiones familiares para que haya una mejor aprehensión de contenidos y favorecer de esta manera el aprendizaje significativo, haciendo uso de ejemplos cotidianos.
3. Utilizar herramientas novedosas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o variar el orden de los elementos de la tarea. De esta forma ayudaremos a mantener la expectación en el alumnado.
4. Organizar grupos de trabajo cooperativos. De esta manera se favorecerá la corresponsabilidad grupal.

Otra estrategia motivacional es incluir al alumnado en el proceso académico. Es decir, que ellos también decidan sobre qué quieren tratar o qué temas les gustaría debatir en clase. Para ello, es conveniente cada cierto tiempo realizar la técnica de brainstorming o lluvia de ideas, usada para el surgimiento de nuevas ideas de forma grupal. De esta manera, trabajaremos la participación en clase, la escucha activa y construcción de significados.

También, otra estrategia, que además está recogida dentro de las programaciones individuales de cada alumno/a del servicio de Aula Abierta, es enseñar a “aprender a aprender”. Tascón (2003) destaca una triada necesaria para que se dé este tipo de estrategias. Las estrategias metacognitivas (habilidad de pensar sobre el propio pensamiento) nos permite elaborar una clasificación de capacidades, habilidades y procesos de control; las estrategias cognitivas, capaces de elaborar, organizar y recuperar información; y las estrategias motivacionales, que son aquellas las que nos permiten focalizar la atención o diseñar actividades propias.

Otro factor muy decisivo en el rendimiento de los alumnos y alumnas es la mayor o menor implicación de las familias en el proceso educativo de sus menores. Es constatable el dato que señala la siguiente proposición. “*A medida que avanzan los cursos escolares, la participación de las familias disminuye*”. También es cierto que los alumnos y alumnas con menos edad son acompañados al servicio por algún familiar. Sin embargo, de forma general, podemos encontrar variedad de perfiles de familias, las cuales se comprenden desde la ausencia y desinterés por los menores hasta la implicación junto a una comunicación distendida con todos los profesionales. Sin embargo, se pueden establecer una serie de estrategias para mejorar la implicación y comunicación de las familias con los profesionales. De forma general, las características de las familias son:

- Muchos padres y madres no entienden bien el español y se dan situaciones de malinterpretaciones o de distorsión sobre el mensaje a transmitir.

- La gran mayoría de las familias se comprenden de una pareja y sus hijos. Es decir, no disponen de más familiares. Esto puede traducirse en una falta de apoyo con los menores.

- Sentimiento de desarraigo. Las familias inmigrantes pueden presentar signos de desadaptación social con la comunidad o vecindario.

- Problemas psicosociales y económicos. Muchos miembros de las familias presentan diversas dificultades derivadas de múltiples causas.

Por lo tanto, proponemos una serie de medidas para mejorar el contacto y comunicabilidad con las familias. Estas medidas pudieran ser:

- Mantener reuniones periódicas con todas las familias cada tres meses para tratar la programación del trimestre y compartir inquietudes.

- Mantener contacto telefónico o presencial con las familias que requieren de mayor apoyo asistencial.

- Establecer un vínculo entre el Servicio de Psicoterapia y Aula Abierta para atender de un modo integral.

- Sugerir modos de contacto, sobre todo para alumnado de Primaria, mediante anotaciones en la agenda de los menores.

En cuanto al *Bloque III Análisis de los objetivos operativos trabajados en el Servicio*, los datos del estudio realizado sobre nivel de interacción entre iguales reflejan lo siguiente. En primer lugar, una dispersión en los porcentajes en cuanto al grado de compañerismo en los primeros cursos de Secundaria. Es decir, no hay predominancia en la frecuencia de respuestas. Es destacable este dato pues explica el nivel de compañerismo en función del grado de afiliación entre los iguales o cuál es el rol de cada cual dentro del grupo. En segundo lugar, en el ítem “*me interesa lo que hacen mis compañeros o compañeras de mesa*”, encontramos datos que explican el *interés* tendente a disminuir a medida que avanzan los cursos. Una explicación ante este dato es la existencia de un currículum que centra sus esfuerzos en la promoción individual e infravalora el conocimiento grupal frente al individual. Luego, el ítem referido al

nivel de rechazo entre los iguales es significativo en los cursos de Primaria. Quizá el desconocimiento por parte de los alumnos y alumnas de Primaria sobre el significado de la diversidad biológica y funcional puede advertir estos parámetros de rechazo. Por último, los ítems relativos a *realizar deberes de forma grupal* y *ayuda entre iguales* reflejan que, a medida aumentan los cursos, menos trabajo cooperativo observamos. Sin embargo, en los últimos cursos de Secundaria se observan datos favorables sobre cooperativismo entre iguales. Estos efectos tienen que ver con las teorías de la profesora Marchena sobre *fricción* y *afiliación* entre los iguales. Marchena (2005) alude al compromiso por parte de los profesores y profesoras en utilizar estrategias que hagan disminuir la fricción (conductas agresivas y peleas) para que, de esta manera, se traduzca en una disminución de la agresividad en el escenario social. Una herramienta muy eficaz es hacer role playing en las aulas o la exposición de dilemas morales en el caso del alumnado de Secundaria. También, es fundamental hacer dinámicas grupales o hacer juegos como el *balón prisionero* cuyos objetivos son aumentar la cohesión grupal, la comunicación y el consenso.

Por último, en cuanto al *Bloque IV Variables sociales y de interacción*, la atención a la diversidad juega un papel importantísimo a la hora de construir proyectos ricos e inclusivos. Los estudios de Marchena (2005) avalan estos supuestos. La tarea que nos atañe como profesores o guías reside en que debemos dar cabida a todos los miembros de nuestra aula y designar una tarea para cada uno en función de sus posibilidades. Garrido (2002), en palabras del pedagogo Tonucci (1997, 1999), alude a que las ciudades han de estar capacitadas para acoger a la diversidad, pues generarían más seguridad y más fiabilidad para todos y todas. Del mismo modo, este pedagogo defiende la invasión de los niños y niñas en las calles, que jueguen y ocupen los espacios públicos. De esta forma, las calles se volverán más seguras. Es importante conocer que, en términos de aprendizaje cooperativo, es fundamental contar con grupos heterogéneos. Dicho de otra manera, es necesario reunir grupos donde cada miembro aporte un sentido y significado hacia el trabajo común.

Durante todo este trabajo, se ha explicado, junto a las muestras recogidas en el anexo 1, cómo el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales pueden emerger desde el Aula Abierta. Sin embargo, hay una serie de factores que dificultan esa espontaneidad, sin embargo, son potencialmente cambiantes. Para ello, se propone una serie de consideraciones a la hora de crear ese *clima espontáneo de interacción*.

- Favorecer un ambiente relajado, distendido y cercano. El profesor o guía debe procurar que el alumnado se sienta cómodo, con libertad de expresar lo que siente y capaz de negar o aceptar sugerencias. Dar las buenas horas y saludar produce bienestar al receptor.

- Adaptar los espacios, como el mobiliario o material didáctico según las necesidades del alumnado.

- Procurar disminuir el nivel de ruido. Hablar en voz baja para conseguir un efecto de modelado.

- Favorecer la interacción entre los iguales. Lanzar preguntas hacia el grupo, mirar a cada uno de ellos y escuchar cada respuesta aportada son algunas claves.

- Apoyar cada iniciativa educativa aportada por los alumnos y alumnas. Si la propuesta no se considera viable, en ningún caso la frustraremos. En cambio, se adaptará o modificará en la medida de lo posible.

- Animar al alumnado a que coopere o que explique a sus compañeros y compañeras.

Practicar los distintos métodos de aprendizaje cooperativo. Formar grupos heterogéneos elegidos al azar y realizar, por ejemplo, concursos por temáticas. Esta actividad es similar a los torneos de equipos de aprendizaje de DeVries y Edwards (1978).

Referencias

Castro J., (2002) *Métodos, Diseños y Técnicas de investigación psicológicos*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.

- Domínguez M., (2011) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.
- Durán D. y Vidal V., (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Colección Graó.
- Garrido J., (2002) *Educación Especial*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.
- Grupo de Investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull de Barcelona (2013). *Guía del Refuerzo Educativo. Programa CaixaProInfancia*.
- Manzanares A. y Ulla S. (2009-2010) *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo* Universidad de Castilla La Mancha.
- Marchena R., (2005) *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Marrero G. y Calvo P., (2004) *Interacción y Dinámica de Grupos*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía
- Moya J. y Miranda C., (2004) *Diagnóstico en Educación*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.
- Moya J., (2002) *Métodos de investigación en Educación*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.
- Palacios J., (1978) *La cuestión escolar*. Barcelona. Editorial Laia.
- Tascón C., (2003) *El Malestar Docente: ámbitos de desarrollo e intervención*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.
- Tascón C., (2003) *Psicología de la Instrucción*. Las Palmas de Gran Canaria. Manual Docentes de Psicopedagogía.

CAPÍTULO 15

Estilos educativos parentales y su relación con la competencia social de los niños/as de Educación Infantil

Miriam Romero López, Guadalupe Alba Corredor, Alicia Benavides-Nieto, y Ana Justicia-Arráez
Universidad de Granada (España)

Introducción

Desde que un niño nace se aloja en un entramado social complejo, cuyas relaciones se extienden desde la familia donde crece, hasta la sociedad y comunidad donde la familia se ubica. Las personas desarrollan, a lo largo de su vida, un conjunto de habilidades sociales e individuales que permiten la adaptación y el funcionamiento en este entramado social. La socialización posibilita a los niños y adultos la integración en la cultura y en la sociedad que los acoge, lo que supone el respeto e interiorización por las normas establecidas socialmente (Durkheim, 1975; Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009). Estos vínculos sociales y relaciones de apoyo son indispensables para el bienestar y para un desarrollo psicológico saludable (Taylor, Conger, Robins, y Widaman, 2015).

En general, los niños van creciendo y madurando y adquieren las competencias cognitivas, sociales y afectivas, que les permiten adaptarse a la sociedad de manera adecuada. No obstante, algunos niños desarrollan conductas inadaptadas o antisociales a lo largo de este camino de maduración (Pichardo, et al., 2009).

El comportamiento antisocial es un concepto complejo de difícil conceptualización en un único marco teórico, debido a que engloba una gran variedad de comportamientos socialmente desaprobados. Sin embargo, diversos autores lo definen como el conjunto de conductas que conlleva la infracción de las normas sociales y humillación, la violación de los derechos básicos de otros y la destrucción de la propiedad (Clakins, y Keane, 2009; Murray, y Farrington, 2010).

Webster-Stratton y Taylor (2001) resaltan la naturaleza multicausal de estas conductas problemáticas en la primera infancia y establecen un modelo sobre los factores de riesgo que potencian el desarrollo de estas conductas. Los autores señalan tres factores que influyen de manera directa en el comportamiento de los niños: los factores individuales, los factores contextuales y las prácticas de crianza.

A pesar de estos factores de riesgo, existen distintos factores de protección que permiten que los individuos desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo adaptado y normalizado, favoreciendo la disminución de los factores de riesgo. Uno de los factores de protección más importantes para la prevención del comportamiento antisocial es la competencia social (Justicia, et al., 2006). En esta línea, investigaciones recientes han demostrado que la utilización de unas buenas habilidades sociales es un factor de protección frente a conductas antisociales como el bullying (Ttofi, Bowes, Farrington, y Lösel, 2014; Vassallo, Edwards, Olsson, y Renda, 2013).

La competencia social es entendida como el repertorio de habilidades que permite a la persona establecer relaciones interpersonales positivas y facilita un adecuado ajuste social y escolar (McCloughlin, 2009). Además, la competencia social juega un papel fundamental en la prevención de la agresividad, el consumo de drogas, y los problemas de conducta como el maltrato entre compañeros, el aislamiento social o la delincuencia (Patterson, Capaldi, y Bank, 1991; Webster-Stratton, Reid, y Hammond, 2001).

Aunque, los agentes que intervienen en el desarrollo de la competencia social son múltiples, la familia tiene un papel fundamental en los primeros años. En esta etapa, los niños son esencialmente moldeables y es, cuando las competencias, destrezas y valores sociales, empiezan a desarrollarse gracias a la imitación y observación de sus progenitores. Por esta razón, los padres deben dotar al niño de pautas

educativas que fomenten la madurez personal y que eviten conductas antisociales tales como, la agresividad, la impulsividad y el aislamiento (Pichardo, et al., 2009).

Las acciones adoptadas por los padres, madres, abuelos y otros cuidadores se relacionan con estilos de nutrición, salud, y desarrollo psicológico y físico de los niños, fundamentalmente en edades tempranas (Moreno, 2015). Por tanto, las prácticas de crianza parentales, entendidas como las actitudes y comportamientos que los padres emplean en las interacciones con sus hijos y que influyen en el proceso de socialización (Darling, y Steinberg, 1993), son un factor primordial en el ajuste adecuado de los niños en la sociedad.

Baumrind (1971) establece tres tipos de estilos educativos parentales en relación con el grado de control que los padres ejercen sobre sus hijos: el estilo autoritario, permisivo y democrático.

De esta manera, las familias que ejercen un estilo autoritario dan mayor importancia a la obediencia de los hijos, limitando su autonomía y utilizando castigos continuos. Estas prácticas de crianza basadas en la expresión negativa de afecto se han relacionado con unos inadecuados desarrollos sociales y personales de los hijos. En esta línea, diversas investigaciones (por ejemplo, Erath, y Bierman, 2006; Rinaldi, y Howe, 2012) demostraron que aquellas familias caracterizadas por un clima familiar con altos índices de castigo y de afecto negativo potenciaban los problemas de conducta y la agresividad de sus hijos tanto en la escuela como en el hogar.

En esta línea, diferentes autores (Benzies, Keown, y Magill-Evans, 2009; Farrington, 1978; Skinner, Johnson, y Snyder, 2005) han demostrado que los padres que ejercen conductas hostiles hacia sus hijos a través de actitudes de rechazo, castigo físico, disciplinas rígidas e impositivas, y amenazas verbales, incrementan la probabilidad de que sus hijos desarrollen comportamientos agresivos.

Igualmente de perjudicial es el estilo permisivo, basado en la ausencia de control y en la incompetencia de los padres para administrar sanciones ante los comportamientos inadecuados de sus hijos. Se trata de padres excesivamente vulnerables con respecto al hijo, mostrándose débiles y poco severos en el establecimiento de normas y en la aplicación de castigos o sanciones.

Estas disciplinas laxas se asocian a distintos desórdenes conductuales, tales como, la dificultad de los niños para controlar sus impulsos, la baja empatía y la dificultad para respetar e interiorizar normas (Altay, y Gure, 2012; Guajardo, Snyder, y Petersen, 2009).

Sin embargo, el estilo de crianza democrático o autoritativo basado en unas prácticas de crianza positivas y eficaces fundadas en una adecuada resolución de conflictos, expresiones de empatía, buena comunicación entre padres e hijos, una afectividad positiva, expresiones de apoyo y el control de la conducta estableciendo límites claros, favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas, como son la independencia social, la cooperación social y las interacciones sociales positivas (Altay, y Gure, 2012; Leidy, Guerra, y Toro, 2010; Pichardo, et al., 2009; Trommsdorff, Cole, y Heikamp, 2012).

Los padres democráticos explican con claridad las normas que establecen, fomentan la toma de decisiones conjunta, la negociación, respetan la independencia de sus hijos y responden a sus demandas mostrando interés (Ceballos, y Rodrigo, 1998). Además, cuando el niño incumple las normas, los padres democráticos, muestran una disciplina racional en la que se busca, de manera conjunta con el niño, una solución lógica y justa (Pichardo, et al., 2009).

Todo ello indica que la familia tiene un papel esencial en el desarrollo integral de los hijos, tanto a nivel social como cognitivo, siendo fundamental en las primeras edades para crear unos cimientos sólidos sobre los cuales construir personas que sepan adaptarse a la vida de una forma adecuada (Bartholomeu, Montiel, Fiamenghi, y Machado, 2016).

Sin embargo, son pocos los estudios realizados en Educación Infantil donde los niños son los que valoran los estilos de crianza de sus padres. En consecuencia, esta investigación tiene por objetivo conocer la relación entre los estilos parentales evaluados por los niños y la competencia social en Educación Infantil.

Método/Metodología

Participantes

Los participantes en la investigación fueron 111 alumnos/as (57 niños y 54 niñas) de 5 años de edad, procedentes de dos centros educativos, de similares características, situados en un entorno socioeconómico medio de la provincia de Granada (España).

Instrumentos

Para la evaluación de los estilos parentales, se utilizó el PEF: Escalas de identificación de “Prácticas educativas familiares” de Alonso y Román (2003). La batería de exploración de las prácticas contiene cuatro instrumentos de medida:

-Dos, más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H).

-Dos, abreviados, tanto para adultos como para niños (PEF-A2 y PEF-H2).

No obstante, para la presente investigación se utilizó una versión adaptada basada en la utilización de nuevas imágenes de la versión para niños (PEF-H). Esta batería es cumplimentada por los niños con la ayuda de un adulto y tiene una duración de entre 10-20 minutos. Consta de un total de 45 ítems y consiste en la presentación de situaciones hipotéticas al niño con tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático), obteniendo una puntuación total en cada uno de los estilos:

-Estilo autoritario ($\alpha=.58$): está caracterizado por una expresión de afecto controlado, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva casi exclusiva del adulto. Utiliza la afirmación de poder con técnicas de disciplina coercitivas y con un tipo de control marcado por la imposición para inhibir, mitigar o anular las conductas indeseables. Prioriza con claridad el cumplimiento de las normas. Mantiene valores bajos en la expresión de afecto y comunicación y altos en exigencias y control.

-Estilo democrático ($\alpha=.61$): mantiene valores altos en las dimensiones de afecto y comunicación, con una expresión abierta de afecto e interés por las cosas del niño. En cuanto a exigencias y control, se hacen evidentes normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños, estables, razonadas siempre que sea necesario, consistentes pero con firmeza.

-Estilo permisivo ($\alpha=.60$): Presenta altos valores en la expresión de afecto y comunicación; con bajos niveles de exigencia y control. Los padres tienden a adaptarse a los hijos y se esfuerzan por identificar sus necesidades y preferencias e incluso ayudarles a satisfacerlas. Son sobreprotectores e indulgentes, con alto grado de expresión explícita de afecto pero poco consistentes con sus normas de disciplina.

La competencia social del alumnado fue evaluada utilizando una traducción y adaptación al español (Fernández et al., 2010) de la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers* (PKBS-2) (Merrell, 2002). El cuestionario es cumplimentado por el profesorado o los cuidadores previa observación del comportamiento del niño, y está compuesto por 76 ítems que miden los problemas de competencia y el comportamiento social de los niños de 3 a 6 años. Sin embargo, para la presente investigación solo se utilizaron los 34 ítems correspondientes a la escala de competencia social, que se agrupan en tres subescalas: cooperación social (12 ítems), que evalúa el ajuste social del niño en las relaciones con los adultos y los iguales; interacción social (11 ítems), que mide conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros; e independencia social (11 ítems), que valora comportamientos y características para la independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales.

El cuestionario presenta una escala tipo Likert con valores de respuesta que van desde 0 (nunca) a 3 (a menudo). La estructura de la escala fue confirmada en una población española por Benítez, Pichardo, García-Berbém, Fernández, Justicia, y Fernández de Haro (2011), a través de un análisis factorial confirmatorio con valores de ajuste y fiabilidad adecuados.

Los análisis de fiabilidad realizados para la presente investigación confirmaron la estructura de la escala en muestra española: cooperación social $\alpha=.94$; interacción social $\alpha=.95$; y la independencia social $\alpha=.93$, total de competencia social $\alpha=.98$.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, en primer lugar, se solicitó autorización a los centros implicados. Una vez obtenidos los permisos por parte de los centros y del profesorado y, tras obtener el consentimiento informado por parte de los padres, se les explicaron los objetivos de la investigación a los profesores del tercer curso de Educación Infantil. Posteriormente, se inició un periodo de observación del comportamiento de los niños por parte de los maestros y maestras de Educación Infantil, desde diciembre hasta marzo. Pasado este periodo, los maestros y maestras procedieron a cumplimentar el cuestionario de competencia social.

Seguidamente, los niños cumplimentaron de manera individual con ayuda de un investigador debidamente formado, el cuestionario de estilos parentales.

Una vez cumplimentados los cuestionarios se procedió al análisis de datos y a la redacción del informe de investigación. Por último, se informó al centro sobre los resultados obtenidos.

Análisis de datos

Teniendo como premisa los objetivos de investigación, la metodología empleada fue de tipo ex post facto prospectivo.

Se realizó una correlación de Pearson para analizar la relación entre la competencia social y los estilos de crianza parentales.

Además, se realizaron análisis descriptivos de la muestra (media aritmética), para comparar la media de cada uno de los estilos (autoritario, democrático y autoritario) en competencia social.

Los diferentes análisis se realizaron a través del programa estadístico Statistical Pack age for the Social Sciences (SPSS) en su versión 20.0 para Mac.

Resultados

La tabla 1 refleja los resultados obtenidos de la realización de una correlación de Pearson entre los estilos parentales y la competencia social. El estilo democrático correlacionó significativa y positivamente con la cooperación social, la interacción social, la independencia social y el total de competencia social.

Por otro lado, el estilo permisivo correlacionó significativa y negativamente con la cooperación social, la interacción social, la independencia social y el total de competencia social.

No se encontró ninguna relación significativa entre el estilo autoritario y las variables de competencia social analizadas (cooperación social, interacción social, independencia social y total de competencia social).

Tabla 1. Correlaciones entre las funciones ejecutivas y los estilos de crianza parentales

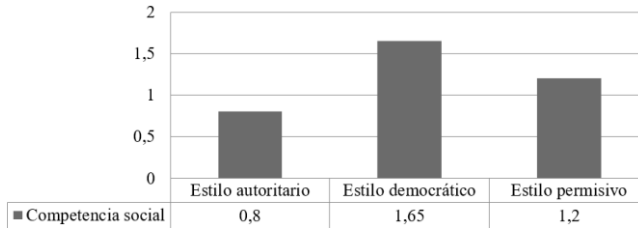
	Cooperación social	Interacción social	Independencia social	Total Competencia social
Democrático	.25*	.23*	.28**	.28**
Permisivo	-.19*	-.21*	-.26**	-.23*
Autoritario	-.13	-.06	-.07	-.09

* $p<.05$ (bilateral); ** $p<.01$ (bilateral)

Las puntuaciones medias en competencia social de cada estilo (gráfico 1) reflejan que los hijos cuyos padres y madres basan su crianza en un estilo democrático obtienen medias más elevadas en competencia social que sus iguales, cuyos padres y madres utilizan un estilo de crianza más autoritario o permisivo.

Por otra parte, las puntuaciones medias en competencia social de los niños y niñas que tienen padres y madres con estilos autoritarios son más bajas que en los otros dos estilos.

Gráfica 1. Puntuaciones medias de los estilos de crianza autoritario, democrático y permisivo en la competencia social de los niños/as



Discusión/Conclusiones

En los últimos años han incrementado los estudios sobre la competencia social durante la primera infancia, dado que es un factor clave en el proceso de adaptación de los niños a la escuela, en la resolución positiva de conflictos, en el rendimiento académico y en el ajuste adecuado durante la edad adulta.

Diversos estudios ponen especial énfasis en el papel determinante que los distintos estilos de crianza tienen en el desarrollo social de los niños y niñas. Promover la competencia social de los niños debe ser un objetivo fundamental de la disciplina de los padres, así como la supresión de las conductas inadecuadas que muestren los niños (Pichardo, et al., 2009).

Algunos estudios anteriores han estudiado la relación entre los estilos democráticos, permisivos y autoritarios de los padres y el desarrollo de la competencia social de sus hijos. Varios investigadores han encontrado que los padres que basan sus crianzas en un estilo democrático tienen hijos con una competencia social más elevada (Eisenberg, y Mussen, 1989; Guajardo, et al., 2009; Yağmurlu, Sanson, y Köymen, 2005). Los resultados de este estudio confirman estos resultados, los niños y niñas cuyos padres tenían un estilo democrático, basado en el afecto, la comunicación y unas normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños, presentaban puntuaciones más elevadas en cooperación social, independencia social, interacción social y en la competencia social general.

En esta línea, Altay y Gure (2012) realizaron un estudio en el que participaron 355 niños de Educación Infantil y encontraron que aquellos niños que presentaban un alto nivel de competencia social tenían padres que les proporcionaban altos niveles de afecto, cordialidad, y control.

En sentido contrario, los resultados de este trabajo proporcionan evidencias que manifiestan que los hijos cuyos padres presentan un estilo de crianza permisivo, basado en la ausencia de control y en la incompetencia de los padres para administrar sanciones ante los comportamientos inadecuados de sus hijos, obtienen puntuaciones más bajas en cooperación social, independencia social, interacción social y en la competencia social general.

En esta línea, Rinaldi y Howe (2012) demostraron que los estilos permisivos y autoritarios predecían el desarrollo de problemas de conducta externalizantes, mientras que el estilo democrático predijo el desarrollo de comportamientos de adaptación en los niños.

A pesar de que diversos autores (Erath, y Bierman, 2006; Rinaldi, y Howe, 2012) demostraron que aquellas familias caracterizadas por un clima familiar con altos índices de castigo y de afecto negativo dificultaban el desarrollo social de los niños, en la presente investigación no se encontró relación entre el estilo autoritario y la competencia social de los niños.

Estos resultados podrían ser explicados porque en casi todos los estudios realizados hasta la actualidad, los padres son los que califican sus estilos de crianza. Sin embargo, en este estudio fueron los

niños los que establecieron el estilo de crianza que usaban sus padres con ellos, y fueron pocos, los que calificaron a sus padres como autoritarios.

Sin embargo, con los resultados obtenidos en el presente estudio y en otras investigaciones sobre temáticas similares, se puede afirmar que la conducta social de los niños está influenciada por los estilos de crianza de los padres. Es decir, en edades tempranas los padres son, en parte, responsables del modo en que sus hijos se comportan y se relacionan con sus compañeros.

Por tanto, el comportamiento social se adquiere en gran medida en el ámbito familiar y desde la infancia. En consecuencia, es fundamental realizar programas de prevención e intervención en el medio familiar, con el fin de que los padres ejerzan una influencia positiva sobre sus hijos, evitando así, el desarrollo de comportamientos socialmente inadecuados, que dificulten la relación de los niños con sus padres y con el grupo de iguales.

A pesar de los resultados encontrados, la presente investigación tiene una serie de limitaciones que tendrían que ser consideradas antes de generalizar e interpretar los resultados.

En primer lugar, diversas de estas limitaciones se deben a la propia naturaleza del diseño Ex post facto. Se trata de un estudio descriptivo, no inferencial, por tanto, los resultados deben interpretarse con cierta cautela. Asimismo, no se controlaron otras variables personales tales como el origen étnico de los participantes o el sexo.

Igualmente, otra limitación viene originada por el uso de un estudio de corte transversal, siendo necesario realizar estudios longitudinales que permitan conocer la relación entre los estilos de crianza parentales y la competencia social, y si estas relaciones permanecen a lo largo del tiempo.

Considerando las limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación deberían tener en cuenta los factores individuales y contextuales que pueden intervenir en la competencia social (por ejemplo, origen étnico o género). Además, sería interesante incluir otras etapas del desarrollo, y realizar estudios longitudinales que permitan analizar si estas relaciones se mantienen con el tiempo.

A pesar de las limitaciones indicadas, debido a que la mayor parte de las conductas sociales son adquiridas en el ámbito familiar, parece necesario y prioritario realizar actuaciones preventivas en las primeras etapas del desarrollo para impedir que se produzcan conductas antisociales o de rechazo dentro del grupo de iguales. Además, las intervenciones en esta etapa evolutiva tienen un coste económico para la administración pública mucho menor (Reynolds, y Temple, 2012), y, sin este tipo de intervenciones, los problemas de conducta, emocionales y sociales tienden a agravarse en etapas posteriores (Daly, Nicholls, Aggarwal, y Sander, 2014).

Referencias

- Alonso, J., y Román, J. M. (2003). *PEF: escalas de identificación de "prácticas educativas familiares"*. CEPE.
- Altay, F. B., y Gure, A. (2012). Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2712-2718.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Fiamenghi, G. A., y Machado, A. A. (2016). Predictive Power of Parenting Styles on Children's Social Skills. *SAGE Open*, 6(2).
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-103.
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García-Berbén, T., Fernández, M., Justicia F., y Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. [Analysis of the factor structure of scores from the Preschool and Kindergarten Behavior Scale.] *Psicothema*, 23 (2), 314-321.
- Benzies, K., Keown, L. A., y Magill-Evans, J. (2009). Immediate and sustained effects of parenting on physical aggression in Canadian children aged 6 years and younger. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54, 55-64.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humanos* (pp. 225- 243). Madrid: Alianza.

Clakins, S., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Developmental and Psychopathology*, 21, 1095-1109. doi: 10.1017/S095457940999006X.

Daly, B. P., Nicholls, E., Aggarwal, R., y Sander, M. (2014). Promoting Social Competence and Reducing Behavior Problems in At-Risk Students: Implementation and Efficacy of Universal and Selective Prevention Programs in Schools. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2a ed., pp. 131-144). New York: Springer.

Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.

Eisenberg, N., y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erath, S. A. y Bierman, K. L. (2006). Aggressive marital conflict, maternal harsh punishment, and child aggressive-disruptive behavior: evidence for direct and mediated relations. *Journal of Family Psychology*, 20, 2, 217– 226.

Farrington, D.P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. En L.A. Hersow, M.Berger y D.Shaffer (Eds.), *Agression and antisocial behavior childhood and adolescence* (pp.73-93). Oxford: Pergamon Press.

Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2, para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta, en Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252.

Guajardo, N. R., Snyder, G., y Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18, 37–60.

Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.

Leidy, M. S., Guerra, N. G., y Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24, 252-260.

Mcloughlin, C. (2009). 'Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth'. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3): 1131-1156.

Moreno, M. D. (2015). *Estudio transversal y longitudinal del comportamiento en infancia temprana e interacción parental*. Universidad de Sevilla: Sevilla.

Murray, J., y Farrington, D. P. (2010). Los factores de riesgo para el trastorno de conducta y la delincuencia: principales conclusiones de los estudios longitudinales. *Revista Canadiense de Psiquiatría*, 55(10), 633-642.

Patterson, G. R., Capaldi, D. M., y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Ed.), *the Development and Treatment of Childhood Agresión*. Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum.

Pichardo, M. C., Justicia, F., y Cabezas, M. (2010). Prácticas de crianza y competencia sociales en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13).

Reynolds, A. J., y Temple, J. A. (2012). Economic Returns of Investments in Preschool Education. En E. Zigler, W. S. Guillian y S. M. Jones, *A visión for Universal Preschool Education*, (pp. 37-68). [Cambridge Books Online]. doi: 10.1017/CBO9781139167284.004.

Rinaldi, C. M., y Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266-273.

Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175–235. doi:10.1207/s15327922par0502_3.

Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W., y Widaman, K. F. (2015). Parenting practices and perceived social support: Longitudinal relations with the social competence of Mexican- origin children. *Journal of Latina/o Psychology*, 3, 193-208. doi:10.1037/lat0000038

Tofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014). Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies. *Journal of School Violence*. 13(1), 5-38. doi:10.1080/15388220.2013.857345.

Trommsdorff, G., Cole, P. M., y Heikamp, T. (2012). Cultural variations in mothers' intuitive theories: A preliminary report on interviewing mothers from five nations about their socialization of children's emotions. *Global Studies of Childhood*, 2, 158-169.

Mcloughlin, C. (2009). Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3): 1131-1156.

Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Proed: Texas.

Moreno, M. D. (2015). *Estudio transversal y longitudinal del comportamiento en infancia temprana e interacción parental*. Universidad de Sevilla: Sevilla.

Murray, J., y Farrington, D. P. (2010). Los factores de riesgo para el trastorno de conducta y la delincuencia: principales conclusiones de los estudios longitudinales. *Revista Canadiense de Psiquiatría*, 55(10), 633-642.

Vassallo, S., Edwards, B., Olsson, C. A., y Renda, J. (2013). Bullying in early adolescence and anti-social behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2013.840643

Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.

Yağmurlu, B., Sanson, A., y Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.

CAPÍTULO 16

Análisis de la visión del profesorado sobre la dificultad de las madres para participar en el centro escolar de Educación Infantil y Primaria

Lara Fernández-Freire Álvarez

Colegio Público Alfonso Camín del Principado de Asturias (España)

Introducción

La participación de las familias en los centros escolares se encuentra en un debate recurrente, tal y como aparece recogido en el amplio número de investigaciones y estudios realizados en las últimas décadas (Anderson y Minke, 2007; Andrés, y Giró, 2016; Calvo, 2003; Consejo Escolar del Estado, 2015; Garreta, 2008; Martínez Cerón, 2004; Martínez, 1996; Martínez, Álvarez, y Pérez, 2013; Montandon, y Perrenoud, 1994; Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, y Rodrigo, 2016). El contexto familiar y escolar forman parte de una realidad educativa y social que, como contempla el “modelo ecológico del desarrollo humano” de Bronfenbrenner (1986), precisan interaccionar (Monarca y Simón, 2013) para mejorar la calidad educativa (Consejo Escolar del Estado, 2015).

El importante papel que cumplen los docentes cuando se trata de fomentar la participación de las familias en los centros escolares, como principales promotores de la relación escuela-familia (Alcalay, Milicic, y Torretti, 2005; Escudero, 2010), implica, por un lado, tener clara esa responsabilidad, y por otro, salvar las dificultades que se plantean con el objetivo de favorecer el rendimiento académico del alumnado, su ajuste escolar, su actitud hacia el aprendizaje y su conducta (Boethel, 2004; Delgado-Gaitan, 2001; Eptstein, 2001; Fernández, 2008; Henderson, y Mapp, 2002; Siles, 2003; Castro, y García, 2013). La participación de las familias en los centros puede generar también en éstas cambios positivos respecto a las expectativas de sus hijos, la actitud hacia el centro escolar y hacia el profesorado (Risko y Walker-Dalhouse, 2009; Lozano, 2003). Así pues, parece que no hay duda en que la relación entre la escuela y la familia es necesaria (Andrés, y Giró, 2016), más aún cuando como afirma Martínez González et al. (2000) afecta a la calidad de la educación. Participar supone caminar en la misma dirección subsanando las barreras que se plantean por motivos funcionales, personales, o de contexto y lograr así una comunidad colaborativa.

A pesar de los beneficios que genera la relación y participación de las familias con el centro escolar, la realidad que se percibe es que muchas veces es escasa o se vincula con actividades lúdicas y deportivas (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, y Esteo-Gimeno, 2010). Las barreras que dificultan la participación son la ausencia de una cultura participativa, el individualismo y el sentimiento de no pertenecer a una comunidad, la falta de formación e información, el desconocimiento por parte de las familias del éxito de la relación con los docentes (Gomilla, y Pascual, 2015; Garreta, 2008, Consejo Escolar del Estado, 2015) o la falta de apoyo de la Administración y los puntos de desencuentro con los profesores (Martínez Cerón, 2004). Aunque es necesario señalar, que otros estudios evidencian que la participación de las familias en el centro escolar no se debe necesariamente a aspectos vinculados con la comunidad y el sentimiento de pertenencia, sino a dificultades funcionales y de organización como la escasez de tiempo (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2015) o el propio contexto del centro escolar (Llevot Calvet, y Garreta Bochaca, 2008).

De manera concreta, el análisis sobre el contexto donde se encuentra el centro escolar, como señalan Llevot Calvet y Garreta Bochaca (2008, p. 94) plantea que éste actúa como un elemento que puede condicionar la participación de las familias, considerando el entorno rural, al que le caracteriza “una dinámica relación escuela-pueblo”, más proclive a mantener relaciones más frecuentes e intensas con el contexto familiar. Una perspectiva, que en los últimos años parece estar cambiando como consecuencia

de la interinidad de los docentes, cuya inestabilidad laboral genera una menor implicación de las familias, en especial de las madres (Andrés, y Giró, 2016).

Considerando las limitaciones y la responsabilidad del centro escolar en la promoción de la relación con la familia, el profesorado asume un papel activo para eliminar las dificultades de participación precisamente por el bienestar de su alumnado (Andrés y Giró, 2016) y la calidad de la educación (Consejo Escolar del Estado, 2015); más aún en las primeras etapas educativas, donde resulta “imposible” desarrollar la función educativa sin contar con las familias y con una relación próxima con el profesorado (Mir, Batle, y Hernández, 2009), en especial con las madres, quienes participan con mayor frecuencia en el centro escolar (Nord, Brimhall, y West, 1997).

Ante la evidente necesidad de una realidad participativa y, puesto que como hemos señalado, frecuentemente se han manifestado limitaciones en la colaboración e intervención de las familias en el contexto escolar (Monarca, y Simón, 2013), parece necesario analizar cuáles son esas dificultades desde la perspectiva del profesorado, como agente de la comunidad escolar. Así pues, el objetivo de este estudio, realizado en centros educativos de carácter público del Principado de Asturias, es conocer la visión de los docentes sobre las dificultades que observan en las madres para participen en el centro escolar, teniendo en cuenta además, el contexto donde se sitúa el centro, contrastando los entornos urbanos y rurales.

Metodología

Participantes

En el estudio han participado 78 maestros y maestras que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en 30 centros educativos públicos de zonas urbanas y rurales del Principado de Asturias. Con el fin de controlar la variable tipo de centro se ha optado por seleccionar solo centros públicos por ser los que más representados están en las zonas rurales de Asturias, utilizando para ello, el criterio de la OCDE que establece como zona rural los territorios con una densidad de población por debajo de 150 hab/km² (Principado de Asturias, 2013).

Tabla 1. Distribución de los participantes según variables sociodemográficas

	% Porcentaje
Sexo	
Masculino	19%
Femenino	81%
Etapas escolares	
Educación Infantil	33%
Educación Primaria	67%
Número de años de experiencia docente	
1 a 5 años	28%
6 a 10 años	19%
11 a 15 años	8%
16 a 20 años	6%
21 a 25 años	12%
Más de 25 años	26%
Número de años impartiendo docencia en el centro escolar	
1 a 5 años	70%
6 a 10 años	17%
11 a 15 años	3%
16 a 20 años	5%
21 a 25 años	4%
Más de 25 años	1%
Zona geográfica del centro escolar	
Urbano	61.5%
Rural	38.5%

El perfil socio-demográfico del profesorado que participa en este estudio se resume en la tabla 1. Teniendo en cuenta el género, participan sustancialmente más profesoras (81%) que profesores (19%), reflejando la tendencia nacional que señala una mayor presencia desempeñando el rol docente (Sánchez,

2011). Distribuyéndose en función de la etapa educativa, un 67% en Educación Primaria y un 33% en Educación Infantil. Prácticamente la mitad de los participantes tienen poca o media experiencia docente, señalando un 28% que tiene «entre 1 y 5 años», un 19% «entre 6 y 10 años», y un 8% entre «entre 11 y 15 años», frente a un porcentaje del 26% que constata una alta experiencia con «más de 25 años». Respecto a la vinculación del profesorado con el centro escolar en el que se encuentra adscrito en el momento de realizar el estudio, el porcentaje mayoritario (70%) se sitúa en la categoría «entre 1 y 5 años», lo que indica que la mayoría son profesionales jóvenes e itinerantes, sin una plaza fija de funcionario, que desarrollan su rol profesional en centros diferentes cada curso escolar. Finalmente, el porcentaje de respuesta en función de la zona geográfica en que se encuentra ubicado el centro (61.5% en zona urbana, 13 centros y 38.5% en zona rural, 17 centros) refleja la distribución poblacional de los centros escolares en el Principado de Asturias.

Instrumento de recogida de información

La recogida de información se ha llevado a cabo con la Escala de Relaciones entre la Familia y el Centro Escolar en su versión para profesorado, adaptada por Martínez-González (1996) al castellano del original Family-School Relationship Trust Scale, del Partnership for School Success Program (USA) (Sinclair, Lam, Christenson, y Evelo, 1993; Adams, y Christenson, 1998; 2000). La Escala de la adaptación española presenta una primera parte de datos socio-demográficos, y una segunda parte compuesta por 84 ítems clasificados en ocho dimensiones de estudio, cuyas respuestas siguen una escala Likert de cuatro alternativas del tipo: 1-Nunca; 2-A veces; 3-Casi siempre y 4-Siempre, o 1-Nada de acuerdo; 2-Poco de acuerdo; 3-Muy de acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo, según las temáticas analizadas. Las dimensiones de estudio que aborda el instrumento completo y el número de variables expresadas en sus correspondientes ítems son: 1) Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo/a (24 ítems); 2) Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado (2 ítems); 3) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado (8 ítems); 4) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as (11 ítems); 5) Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar (8 ítems); 6) Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar (16 ítems); 7) Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres/madres en las tareas escolares de sus hijos/as en casa (10 ítems), y 8) Percepción del profesorado sobre la valoración de las familias sobre él (5 ítems).

En este artículo se analizan específicamente los ocho ítems referidos a la Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar. Estas dificultades se han clasificado en ocho categorías: 1) horario de trabajo de las madres ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a su horario de trabajo*"; 2) horario del centro ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben al horario del centro*"; 3) cuidado de los hijos o de personas mayores ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben al cuidado de sus hijos o de personas mayores*"; 4) transporte hasta el centro ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a problemas de transporte hasta el centro*"; 5) falta de interés en participar ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a que no tienen interés en participar*"; 6) ausencia de invitación para participar ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a que nadie les ha invitado a participar*"; 7) actitud negativa hacia el centro ("*Las dificultades que encuentran las madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a que se sienten a disgusto en el centro*) y 8) experiencias negativas en el centro o en otros centros ("*Las dificultades que encuentran las*

madres de mis alumnos/as para participar en actividades del centro se deben a que han tenido experiencias negativas en este o en otro centro").

Procedimiento

En un primer momento se realizó una entrevista semiestructurada a dos maestras de dos centros públicos de educación infantil y primaria, uno de ámbito urbano y otro de ámbito rural, con el objeto de contar con una primera aproximación sobre las dificultades que percibe el profesorado para que las madres de ambos contextos geográficos participen en los centros. El análisis de esta información permitió ajustar algunos aspectos a considerar en el cuestionario. Para aplicarlo se contactó con 35 centros escolares públicos de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales, a fin de disponer de una amplia red de centros con situaciones variadas que pudieran reflejar, a su vez, variabilidad en las dificultades familiares analizadas. Se solicitó autorización a los equipos directivos, obteniendo respuesta positiva del 85% de los centros consultados. Posteriormente se pidió al profesorado que cumplimentara el instrumento en su versión on-line para facilitar su acceso desde cualquier ubicación, sobre todo, en las zonas rurales más alejadas de los núcleos amplios de población.

Análisis de datos

Los datos obtenidos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS.20 a través de estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica) y comparativos de contraste de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student, entre las variables analizadas y zona geográfica del centro escolar (urbano y rural), por estar considerada en la literatura científica revisada como un factor que pueden incidir de manera diferencial en las dificultades que encuentran las familias para participar en el centro escolar (Armas, 2012; Castro y García-Ruiz, 2013). Previamente se analizó si se cumplían los criterios de ajuste a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-1; +1] (Frías Navarro, Llobell, y García Pérez, 2000). Con las variables que no cumplían el criterio de ajuste a la curva normal se utilizó la prueba no paramétrica U de Man-Whitney para el contraste de dos grupos.

Resultados

La exposición de resultados se realiza en dos secciones. En la primera se presentan indicadores sobre las dificultades analizadas en base a estadísticos descriptivos de tendencia central y variabilidad, y de porcentajes. En la segunda se realizan análisis comparativos entre grupos para identificar diferencias estadísticamente significativas en estos indicadores en función de la variable socio-demográfica considerada.

Indicadores basados en estadísticos descriptivos

Los análisis descriptivos realizados con cómputo de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad (Tabla 2) indican que, en términos generales, el profesorado que ha participado en este estudio considera que las madres no tienen dificultades importantes para implicarse en el centro escolar. Los valores de las medias aritméticas se sitúan en las opciones *Nunca* o *A veces* en dificultades relacionadas con "sentirse a disgusto en el centro escolar" (M=1.23, DT=0.45), "el transporte hasta el centro escolar" (M=1.27, DT=0.50), "tener experiencias negativas en el centro escolar" (M=1.32, DT=0.46), "la ausencia de invitación para participar en el centro escolar" (M=1.31, DT=0.67), "la falta de interés por participar" (M=1.73, DT=0.71), y "el cuidado de los hijos o de personas mayores" (M=1.93, DT=0.66).

Otros aspectos analizados, sin embargo, sí suponen limitaciones para la participación familiar tal como lo percibe el profesorado, como son el horario laboral de los padres y madres (entre casi siempre y siempre; M=2.87, DT=0.76) y el horario del centro (entre casi siempre y siempre; M=2.05, DT=0.92).

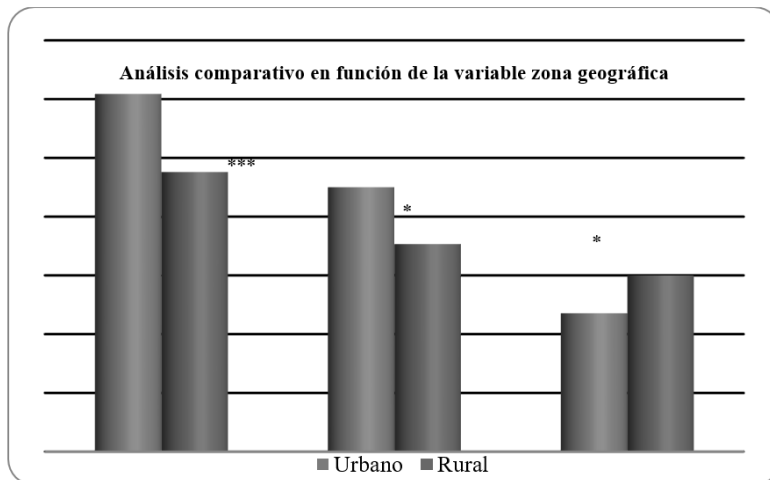
Tabla 2. Dificultades de las madres para participar en el centro escolar

Variables <i>-Nunca; 2-A veces; 3-Casi siempre y 4-Siempre</i>	N	Media	Sx	Porcentajes agrupados (%)	
				%N+AV (N)	%CS+S (N)
Las dificultades que encuentran las madres para participar en actividades del centro se deben al horario de trabajo	7 9	2.87	.76	33.8% (25)	66.2% (49)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario del colegio	7 4	2.05	.92	71.6% (53)	28.4% (21)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al cuidado de los hijo/as o de personas mayores	7 6	1.93	.66	81.6% (62)	18.4% (14)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al transporte hasta el centro	7 5	1.27	.50	97.3% (73)	2.7% (2)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que no sienten interés en participar	7 3	1.73	.71	90.4% (66)	9.3% (7)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que nadie les ha pedido que participen	7 7	1.31	.67	93.5% (72)	6.5% (5)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que se sienten a disgusto en el centro	7 5	1.23	.45	98.7% (74)	1.3% (1)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que han tenido experiencias negativas en este o en otro centro	7 3	1.32	.46	100% (79)	0% (0)

Análisis comparativos en función de la Zona Geográfica del centro escolar

Respecto a las diferencias debidas al contexto geográfico del centro escolar se ha calculado la t de Student estableciendo como diferencias la media del contexto urbano menos la del contexto rural (Urbano-Rural). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene el profesorado sobre las siguientes variables: 1) “Las dificultades que encuentran las madres para participar en actividades del centro se deben al horario de trabajo” ($t(72)=4.021$; $p=0.000$; $R^2=0.428$); 2) “Las dificultades para participar se deben al horario del centro” ($t(72)=2.282$; $p=0.025$; $R^2=0.253$); y 3) “Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al transporte hasta el centro escolar” ($z=-2.866$, $p=0.004$).

Gráfico 1. Análisis de comparación de medias en función de la variable zona geográfica (urbana-rural)



Sig. * 0.5 ** 0.10 *** 0.00

En la primera y la segunda de las variables citadas se encuentra, como cabría esperar, que el profesorado que imparte docencia en centros urbanos percibe más que quienes trabajan en centros rurales, que las madres tienen dificultades para participar en el centro escolar por su horario laboral y por el horario del centro; en ambos casos, con un tamaño del efecto alto. Por el contrario, en la última variable, el profesorado de centros rurales percibe más dificultades debidas al transporte hasta el centro, que quienes imparten docencia en centros urbanos.

Discusión/Conclusiones

El profesorado que ha participado en este estudio advierte que las dificultades de las madres para participar en el centro escolar se asocian, fundamentalmente, a su horario de trabajo, al horario del centro escolar y al tiempo que necesitan dedicar al cuidado de los hijos e hijas o de personas mayores; compartiendo la visión recogida en otros estudios que sostienen que el momento en que las madres trabajan coincide con la jornada laboral del profesorado, dificultando a ambos encontrar espacios de colaboración y cooperación (Rodríguez-Ruiz, 2012). De modo, que las posibilidades de conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal condicionan la implicación de las madres en los centros escolares (Maganto, Etxeberria, y Porcel, 2010), disminuyendo las posibilidades de trabajar conjuntamente con el profesorado por el bienestar de los niños.

Al mismo tiempo, el contexto escolar también se confirma con un elemento diferenciador en la relación que las madres establecen con el centro escolar, y por lo tanto, con su participación (Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2008). Los resultados obtenidos, señalan una participación más activa por parte de las madres en los entornos rurales que en los urbanos; es decir, los docentes de entornos rurales perciben menos dificultades de participación por parte de las familias. Quizás esto se deba, como indican Anderson y Minke (2007) a que los primeros invitan más directamente a las madres a hacerlo que los segundos, flexibilizando horarios y solventando las dificultades que puedan plantearse. Estos autores consideran que una de las variables con mayor capacidad de predicción para favorecer la participación de las familias en los centros escolares es el contacto directo y personal ofreciendo a las familias participar. En esa misma línea, Andrés y Giró (2016) consideran la actitud y voluntad del profesorado como elemento esencial para generar confianza entre las familias y los docentes.

El análisis de la visión del profesorado sobre las dificultades de participación de las familias muestra la necesidad de plantear medidas que permitan conciliar la vida familiar, personal y laboral; y pone de manifiesto la necesidad de promover políticas sociales, educativas y laborales para que los padres y madres puedan implicarse con el centro escolar. Además, parece necesario destacar el desarrollo de acciones que favorezcan la participación de las familias en los centros escolares urbanos, puesto que en estos se señala una menor participación de las madres que en los entornos rurales. Especialmente porque los beneficios van más allá de la mejora del rendimiento académico o de una valoración más positiva del centro escolar por parte del alumnado (García-Bacete, 2006), para incluir cuestiones relacionadas con las propias familias, el profesorado y los centros escolares (Martínez González et al, 2010).

Entre las limitaciones de este estudio encontramos que los resultados cuantitativos no se han contrastado con otros de carácter cualitativo procedentes de grupos de discusión o entrevistas; estos aportarían argumentaciones que reflejarían relación y participación de la familia con el centro escolar. Por otra parte, sería interesante conocer la percepción de los padres sobre su implicación en el centro y cómo estos perciben la relación con los docentes, siendo necesario ampliar el campo de actuación e investigación para enriquecer el estudio y los resultados. Por tanto, como conclusión, en futuras investigaciones sería necesario profundizar sobre estos aspectos con la finalidad de obtener una visión más global de ambos contextos.

Referencias

- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(2), 1- 22.
- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un programa Audiovisual para Padres. *Psyke*, 14 (2), 149-161.
- Anaya, D. y Suárez, J.M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556.

- Anderson, K. J. y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents', decision-making. *The Journal of Educational Research*, 100(13), 311-323.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 61-71.
- Aris Redó, N. (2012). La variable de género en ña medida del estrés y el burnout en los docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 119, 1-13.
- Armas Guerra, N. C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente en aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE, Vol.5*, 9-23
- Bronfenbrenner, U. (1986). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo Rodríguez, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Calvo Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres t del género a la organizavi3n escolar. El estado de la cuesti3n en Espa3a. *Educaci3n XXI*, 15 (1), 43-60
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visi3n del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participaci3n y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41 (1), 73-84
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre la familia y la escuela. Experiencias y buenas pr3cticas*. XXII Encuentro de Consejos Escolares Aut3nomicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educaci3n, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejose-scolares--documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Escudero, V. (2010). *Guía para la intervenci3n familiar*. Valladolid: Junta de Castilla y Le3n.
- Frías Navarro, M.D, Llobell, J. y García Pérez, J.F. (2000). Tama3o del efecto del tratamiento y significaci3n estadística. *Psicothema*, Vol. 12, 2, 236-240
- García Bacete, F. J. (2006). C3mo son y c3mo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opini3n del profesorado. *Cultura y Educaci3n*, 18(3-4), 247-265.
- Garreta, J. (2008). *La participaci3n de las familias en la escuela p3blica: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Maganto, J.M., Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliaci3n. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Martínez Cer3n, G. (2004). La participaci3n de los padres y las madres. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educaci3n secundaria obligatoria: implicaci3n de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R. A., Rodríguez Ruiz, B. y Gimeno Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperaci3n entre los centros docentes y las familias. *Educaci3n Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Martínez González, R.A., Pereira González, M., Rodríguez, B., Pe3a, A., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamizaci3n de las relaciones familia-centro escolar a trav3s de la formaci3n del profesorado en este campo de actuaci3n. *Revista Espa3ola de Orientaci3n y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educaci3n*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R. A., Álvarez Blanco, L. y Pérez Herrero, M. H. (2013). Teenagers at-risk of dropping out of high school. parents' and teachers' views on family involvement. En B. Bouf3y-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of educational policy: comparative international issues in policy-outcome relationships. Achievement with family y community involvement* (pp. 221-258). Strasbourg: Analytics
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboraci3n familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigaci3n e Innovaci3n Educativa y Socioeducativa*, 1 (1), 46-58.
- Monarca, H. y Sim3n, C. (2013). Orientaci3n educativa y desarrollo de pr3cticas participativas con familias. *Revista nacional e internacional de educaci3n inclusiva*, 6 (3), 120-133.
- Montandon, C. y Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Berne: Lang.
- Nord, C.W., Brimhall, D. and West, J. (1999). *Fathers' Involvement in their Children's Schools*. NCES 98-091. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Prados, M.A. y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

Principado de Asturias (2013). *Programa de Desarrollo Rural del Principado de Asturias 2007-2013*. Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural: Europa invierte en las zonas rurales. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Rodríguez-Ruiz, B. (2012). Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela.

Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

Rodríguez-Ruiz, B., Rodrigo-López, M. J. y Martínez-González, R. A. (2015). Cross-contextual variability in parents' and school tutors' conflict resolution styles and positive development. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 480-491.

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (1), 79-98

Sinclair, M. F., Lam, S. F., Christenson, S. L. y Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice*, 10, 22-24

CAPÍTULO 17

Importancia de la familia en la educación de los hijos: Experiencias con comunidades indígenas de Colombia

Natalia Vargas Sánchez
Universidad de la Sabana (Colombia)

Introducción

El estudio de la familia ocupa un lugar importante en la investigación en las áreas de educación, psicología y sociología. “En la familia van transformándose las formas de cubrir las necesidades psicoafectivas y psicosociales, que solo ella puede suplir” Aguilar, Arjona, Noriega, (2016). Los teóricos destacados de la psicología sistémica definen a la familia como un sistema al cual se le pueden aplicar los principios generales de los diferentes grupos sociales, este sistema cumple con características específicas y principios propios para la comprensión de su dinámica interna (Espinal, Gimeno, y González, 2006).

En esta misma línea Watzlawick (1989), citado por Espinal et al. (2006) afirma que los miembros de la familia hacen parte del sistema, cada uno de ellos participa en el funcionamiento de la dinámica familiar para que el grupo actúe como un engranaje que encuadra perfectamente dentro de cualquier sistema social.

Autores dedicados a la investigación con familias como lo es Minuchin citado por Magnato (2004) consideran que la familia es el sistema más importante que rige toda sociedad, sin importar su estructura, cuyas características internas tienden a sufrir modificaciones importantes. Así mismo, Varela, Chinchilla y Murad, (2015) definen a la familia como el grupo primario encargado de llevar a cabo el proceso de socialización en la etapa inicial de la vida de los niños y niñas dentro de un imaginario colectivo llamado cultura. A pesar de estos cambios progresivos en el tiempo la familia continua con la esencia tradicional humana que establece que la familia es el grupo encargado de velar y preservar la seguridad, atención y afecto a todos sus miembros (Araujo, 2016).

Según lo anterior, se puede concluir que la familia es el grupo social por excelencia por medio del cual la persona comienza a integrarse a los diferentes contextos como lo son comunidad, colegio, la ciudad, la cultura y demás fuentes externas de interacción social.

De la misma manera Baeza, (2013) afirma que algunas de las funciones de la familia son: La protección, la nutrición, la construcción del vínculo y por supuesto la educación. La educación definida como un proceso que busca el crecimiento y desarrollo de las personas en todas sus dimensiones. (Arhin, 2016).

Dado lo anterior se realizó la presente investigación en diversas culturas indígenas teniendo en cuenta las prácticas de crianza utilizadas por las familias para apoyar el proceso de educación en los niños de las comunidades. La presente investigación se realizó en Colombia país ubicado en el continente sur americano donde hay presencia de pequeñas etnias cuyas costumbres y tradiciones se encuentran en peligro de ser eliminadas ya que han sido altamente viciadas con el contacto de otras culturas ajenas a su entorno.

Dentro de todos los sistemas familiares existen normas y practicas internas establecidas para que se dé el proceso de educación, uno de los criterios por excelencia son las prácticas de crianza definidas como el conjunto de reglas determinadas por los padres y cuidadores para regular el comportamiento de todos los miembros de la familia, así mismo sirve como canal de trasmisión de creencias y tradiciones. (Grajales, Pemberty, y Blandon, 2012).

Los *pater familia* o autoridad superior al mando del hogar, han transmitido sus tradiciones de generación en generación, pero a la luz de las nuevas tecnologías se han encontrado diferentes comportamientos y se han transformado los hábitos y costumbres tradicionales (Martínez, et al., 2011, p. 116).

Ahora bien, en las culturas indígenas Colombianas padre y madre cumplen un papel fundamental en el desarrollo, aprendizaje y educación primaria de los niños. Cada uno de los miembros de la familia cumple un rol específico en donde las fronteras se encuentran claramente delimitadas (Rodríguez, et al., 2016).

Algunos motivos económicos, políticos y sociales ponen en peligro el sostenimiento de las familias indígenas por este motivo las cabezas de familia deben salir de sus comunidades a buscar trabajo afuera. En consecuencia sus hábitos y costumbres tienden a modificarse tras el contacto con el mundo exterior. Dado lo anterior el objetivo de la presente investigación se centró en indagar acerca del comportamiento de estas culturas con el fin de establecer cuáles son las prácticas de crianza más utilizadas por las familias para introducir a los niños y niñas dentro del contexto cultural por medio de la educación y prácticas de crianza.

Metodología

Procedimiento

1. Fase 0: Se realizó la construcción y validación de la entrevista como instrumentos de evaluación de la eficacia de la investigación.
2. Fase 1: Se obtuvo contacto con la organización encargada del traslado de los representantes de las comunidades indígenas a la ciudad de Bogotá. Contacto ONG.
3. Fase 2: Se realizó la selección de las personas, que fueron preferiblemente padres y madres de familia así como líderes de las comunidades.
4. Fase 3: Se llevó a cabo la aplicación del instrumento previamente validado como entrevistas semiestructuradas con una duración promedio aproximada de 80 mn por participante.
5. Fase 4: se realizaron visitas a las comunidades con el fin de observar la dinámica familiar en un contexto natural.
6. Fase 5: se procedió a la transcripción de las entrevistas para determinar las categorías a observar.
7. Fase 6: Se realizó análisis de resultados de acuerdo con la socialización de las comunidades participantes.

Participantes

La investigación se realizó en Colombia, sur América en donde participaron 12 personas pertenecientes a pequeñas etnias ubicadas en las regiones del Caribe, Pacífico, Andina, Orinoquía y Amazonas.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada que tuvo una duración aproximada de 80 minutos con cada participante. La entrevista indagó por los siguientes aspectos: Roles, figuras de autoridad, tareas propias de la crianza, castigos, juegos y expectativas futuras que incluyen proyecto de vida para los hijos.

Previamente dicho instrumento fue sometido a valoración por dos expertos.

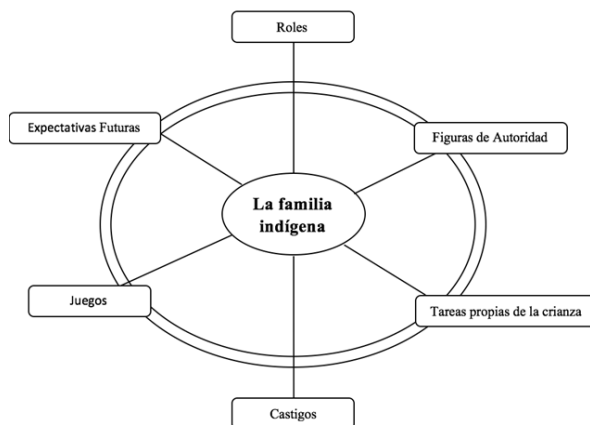
Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo cualitativo de corte interpretativo. Se analizó la realidad de 12 familias teniendo presente el estudio de caso de cada una de estas, en su contexto natural, indagando acerca la

estructura de la familia, el proceso de educación y sus estilos de crianza. Los datos fueron analizados a la luz de las categorías mencionadas.

Resultados

Gráfico 1. Sistema relacional de la investigación en comunidades indígenas de Colombia



Los resultados mostraron que para todas las personas entrevistadas priman varias categorías en común, las más destacadas fueron primordialmente la familia que para la cultura indígena es fundamental en el proceso de desarrollo y crecimiento de un niño. La segunda categoría analizada fueron los roles y la importancia del papel que desempeña cada miembro dentro de su familia. En una segunda categoría se observa el respeto y la fidelización con las figuras de autoridad de niños y adultos con respecto a los abuelos y/o adultos mayores. Por otra parte están las tareas propias de la crianza que son deberes que los niños cumplen por ser parte de la familia con el fin de aportar con sus actividades a mejores oportunidades para sus familias. Dentro de la categoría de castigos es sobresaliente el testimonio en común donde los entrevistados cuentan que lo último a lo que se recurre es al castigo ya que implementan el uso de herramientas como el dialogo y la comprensión antes de tomar medidas extremas. Dentro de la categoría de juegos se encuentra que los niños de las comunidades no acceden a elementos tecnológicos para entretenerse en su tiempo libre ya que los juegos preferidos por ellos son los de interacción con sus pares, como por ejemplo el juego de balón y el escondite. Finalmente las expectativas futuras marcan mucho los objetivos de preservar su cultura a pesar de las dificultades.

Discusión/Conclusiones

El sentido de familia para la cultura indígena es fundamental en el proceso de desarrollo y crecimiento de un niño. Dentro de las culturas indígenas se encontró que en la mayoría de ellas, están conformadas por familias tradicionales o nucleares, es decir por padres, madres e hijos. Así mismo se encontró que quien lleva el mando en las familias son los padres de familia y jefes de hogar. Lo anterior es congruente con los aportes de Martínez et al., (2011).

En segundo lugar según las entrevistas realizadas se encontró que la familia es la encargada de educar a los niños en la comunidad enseñándoles su tradición cultural como una actividad cotidiana, con el fin de enseñar su cultura a los niños y mantenerlos ocupados, así mismo se conserva el sentido de procedencia y raíces.

En concordancia con lo planteado por Baeza, (2013), los roles de padre y madre están claramente organizados de modo que tienen entre sí establecidas claramente sus funciones con respecto a la educación de los hijos e hijas en la comunidad. Como principal cuidadora se encontró a la madre, es ella la persona que está pendiente de todos los cuidados de los hijos brindándoles afecto y confianza y de esta manera mejorando su calidad de vida, tal como lo afirman Aguilar, Arjona, Noriega, (2016).

Por su parte el hombre de la casa cumple una función familiar muy importante ya que es el proveedor y quien soporta todas las obligaciones económicas del hogar.

Con respecto a la educación recibida en casa se observó que es la familia quien educa en las tareas propias de la crianza en temas relacionados con los valores, el sentido de familia, el respeto por los recursos naturales, por los ancianos y la vida. En este sentido, los niños y niñas son enseñados a trabajar en diferentes labores propias de su cultura.

Dentro de las familias de las comunidades indígenas existe una serie de dificultades que hacen referencia a la situación económica interna, un ejemplo de ello son las inconvenientes que se presentan para asistir a la escuela y el difícil acceso a la educación ya que las escuelas se encuentran alejadas de las zonas rurales a donde ellos pertenecen.

Es decir, los niños asisten a las escuelas y estas cumplen un papel ligeramente importante dentro de lo que es la formación total de la educación. Por medio de la escuela se acompaña más el papel más representativo de la educación está a cargo de las familias.

Siguiendo con la línea de Baeza (2013), se puede afirmar que las familias son las encargadas principales de la educación y así mismo corrección de las acciones de los menores. Dentro de los testimonios más relevantes se encuentra por ejemplo la siguiente cita textual en donde se confirma la forma más común de corrección a las conductas inapropiadas en los menores indígenas “*A ellos no se les dan golpes, se les enseña por medio de palabras dichas por nosotros los padres o en su defecto por el mamo o líder de la comunidad, a veces se les regaña... pero siempre primero hablándoles para que entiendan*” apartado de la entrevista a una madre de familia Región Amazonia. (Mujer Ocaina, 36 años).

Los factores sociales anteriormente mencionados, junto con el papel de la familia y la escuela muestran el funcionamiento de las comunidades indígenas que son culturalmente diferentes a las grandes civilizaciones en donde nos encontramos actualmente. Las grandes civilizaciones ahora nos encontramos invadidas por la tecnología y sus diferentes retos sociales. Aun así es interesante encontrar que existen territorios que no funcionan de este modo.

Dentro de la experiencia que otorga el interactuar con diversas comunidades indígenas de todas las regiones de Colombia, se resalta el uso de las tradiciones, el valor análogo que se le da a la palabra respeto; respeto por la tradición, por la naturaleza, por la familia, por la cultura, por los adultos mayores, por las normas y en sí por la esencia de la comunidad.

Un ejemplo de ello fue una representante de la región Andina del centro de Colombia quien afirmó. “*Mis padres me enseñaron a amar y respetar la montaña del Majuá, yo desde que mis hijos son pequeños les enseñe el valor de esta montaña. Cuando una vez se incendió todos fuimos a ayudar porque en la montaña se encuentra... mejor dicho, lo más sagrado para nosotros, la vida (silencio)*”. Región Andina (Mujer Cotense – 52 años).

Para concluir, primero, se puede afirmar que la familia indígena tiene una misión educadora que vela por la conservación de su cultura la cual se resisten a perder en todas las comunidades visitadas.

Esto se puede concluir tras la última pregunta de la entrevista en la cual se les cuestionó acerca de las expectativas de vida y el futuro de sus descendientes.

“*Que sean alguien, no como uno... lo que quieran ser pero que sean útiles para la sociedad, que salgan, conozcan, estudien, pero regresen acá a cuidar de los suyos y a enseñar lo que han aprendido por allá por fuera*” Región de pacífico norte de Colombia. (Hombre envera, 42 años).

En segundo lugar de acuerdo con el análisis de resultados y cara a los testimonios recopilados para esta investigación, se afirma que la escuela es vista como un complemento al proceso de formación de

los menores miembros de las comunidades y que a diferencia de las culturas más de las zonas urbanas, los niños entran a la escuela cuando ya pueden hacer un recorrido largo por varios minutos y a veces hasta horas. Lo cual indica que la formación de educación inicial es responsabilidad de las madres primordialmente y los padres. Ahora bien es muy significativo evidenciar que en estas familias indígenas priman los valores relacionados con la superación y preservación de la identidad con el fin de que sus hijos en el futuro apoyen a su comunidad. Esta perspectiva es diferente a muchas sociedades occidentales. En las que el énfasis es educar para que los hijos sean doctores, tengan poder y dinero. En las comunidades indígenas hay un interés más significativo en el ser que en el tener.

Referencias

- Aguilar, G. N., Arjona, B. A., y Noriega, G. A. (2016). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58.
- Araujo Flores, N. P. (2016). *Estilos de crianza parentales en familias indígenas Cañaris inmigrantes en Cuenca*.
- Arhin, K. M. (2016). Definición sociológica del concepto de acceso educativo y los factores sociales de su desarrollo. *Santiago*, (123), 112-139.
- Baeza, S. (2013). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Psicología y psicopedagogía*, 1(3).
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2006). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Facultad de Psicología <http://www.uv.es/jugar/EnfoqueSistemico.pdf>.
- Grajales, D. Pemberty, A. Blandon, A. (2012). *Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia, un diálogo intercultural*. Medellín, Colombia.
- Magnato, C. (2004). *La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo*.
- Martínez, m., Pérez, W. y solano, D. (2011). Impacto de los medios masivos de comunicación en la dinámica familiar. *Cultura Educación y Sociedad - CES* 2(1), 111-118.
- Rodríguez-Burgos, L. P., Rodríguez-Castro, J., Bojacá-Rodríguez, S. M., Izquierdo-Martínez, D. E., Amórtegui-Lozano, A. A., y Prieto-Castellanos, M. A. (2016). Knitting Mochilas: A Sociocultural, Developmental Practice in Arhuaco Indigenous Communities. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), 242-259.
- Varela Londoño, S. P., Chinchilla, T. C., y Murad Gutiérrez, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de 6 años en Colombia. *Zona Próxima*, (22).

CAPÍTULO 18

Construcción y reconstrucción de enunciados en el alumnado con discapacidad auditiva dentro del ámbito sociolingüístico

Ana M^a Campoy Molina
IES Beatriz de Suabia (España)

Introducción

Este artículo está escrito con un punto de partida definido: los problemas de accesibilidad por parte del alumnado con discapacidad auditiva hacia los enunciados enciclopédicos que se producen en el ámbito sociolingüístico. (CNSE, 2010) Nuestra práctica educativa se centra en el principio de investigación-acción (Elliot, 2010) por ello, nos apoyamos en el campo del estudio pragmática (Reyes, 2005) (Sperber, y Wilson, 1994) (Wachlawuick, 1981), para ofrecer ejemplos de su aplicación en el contexto educativo que nos ocupa.

El hecho de encontrarnos trabajando con alumnado nos hace tener un punto de vista cercano y nos ofrece la oportunidad de realizar un estudio profundo de toda la problemática a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de empezar nos gustaría detenernos en el análisis del contexto social en el que hemos situado nuestro escrito. Según los últimos estudios sociológicos sobre exclusión social, (IMSESO, 1999) las personas con algún tipo de discapacidad tienen un 80% de posibilidades de sufrir exclusión social. También se nos indica que solamente el 1% de las personas con discapacidad auditiva llegan a la universidad (CNSE, 2010). Estos datos nos dicen que hay razones para pensar en cambiar las metodologías educativas con el alumnado que presenta alguna discapacidad.

No podemos olvidar que nuestro trabajo parte de la diversidad. “*Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad*”, (Escudero 1997).

De hecho, la escuela posee mecanismos propios que, debido a su papel seleccionador se encuentran en el origen de la exclusión y también, por el prejuicio de asociar las dificultades del alumno-a con características propias. Todavía se pueden escuchar comentarios entre profesionales de la educación como: estos alumnos son muy vagos o el manido, las personas sordas son muy desconfiadas. Sin embargo, las deficiencias están más en el entorno o en la escuela que debe centrarse más en el diseño de estrategias que en la crítica poco constructiva.

Objetivos

Una vez presentado el panorama educativo y social pasamos a enumerar los tres objetivos presentes en el artículo:

1. Presentar la realidad comunicativa del alumnado con discapacidad auditiva bajo el punto de vista de la pragmática; ya que nos vamos a interesar por el modo en el que el contexto influye en la interpretación del significado, lo que va a incluir que prestemos atención a: la situación comunicativa, el conocimiento compartido por los hablantes y las relaciones interpersonales.

Todo ello; teniendo en cuenta el uso comunicativo de dos lenguas: La Lengua de Signos Española y la Lengua Oral Española.

Para ello, partimos de los estudios pragmáticos de (Sperber, y Wilson, 1994) y de la influencia de las leyes comunicativas (Wachlawuick, 1981) con sus leyes de comunicación.

2. Acercar la realidad de los profesionales que trabajamos diariamente con el alumnado con discapacidad auditiva en secundaria.

3. Emplear la metodología de la investigación-acción que desarrollamos en el aula, pues, solamente a través de la observación y el análisis podemos evaluar los logros y dificultades.

Metodología

Las bases teóricas de nuestro estudio se centran en la comunicación. La comunicación es un acto que realizamos de forma cotidiana pero no por ello carente de complejidad. Por eso, (Sperber, y Wilson 1994) .Por eso, Sperber y Wilson se centran en el principio de relevancia como factor para entender el proceso comunicativo. La pertinencia de lo expresado por el interlocutor es clave para encontrar la cooperación y la eficacia. Si queremos ser cooperativos es porque pensamos en ganar algo. Cuando interpretamos un mensaje deseamos hacerlo rápido, haciendo el esfuerzo necesario, queremos que nos aporten conocimientos relevantes pero aplicando el principio de economía interpretativa.

Es muy importante, por lo tanto, que los enunciados comunicativos sean relevantes al alumno, ya sean estos en lengua oral o en lengua de signos, al igual que recurrir a una serie de estrategias que potencien los estímulos visuales y sensoriales, acerquen la interpretación de léxico y logren efectos cognitivos positivos.

Como todos sabemos la comunicación está formada por interacciones donde se entrelazan varios elementos: un emisor, un receptor, un mensaje, un receptor. Tanto el emisor como el receptor construyen y reconstruyen significados. En todo este desarrollo se pueden producir muchas confusiones teñidas por un determinado contexto, por nuestro lenguaje, por nuestros paradigmas, creencias, emociones, sentimientos... La retroalimentación estaría dentro de este proceso constructivo y reconstructivo.

Este proceso es el que se produce en el mundo oyente; sin embargo en el mundo comunicativo sordo, tenemos varias formas de procesar la comunicación:

Cuando hay un buen “labiolector”, hemos de tener en cuenta que no descifra más del 30% del mensaje (CNSE, 2010). Este porcentaje puede aumentar levemente gracias a la información contextual y a las habilidades de la persona sorda, pero nunca se llegará a recibir la información completa.

En el mundo oyente se producen habitualmente malas comunicaciones. En el mundo sordo podemos encontrar varias formas de procesar la comunicación.

Por un lado, cuando hay alumnado signante que tiene audición reducida o que no usa prótesis ni implantes construyen y reconstruyen significados de forma visual, tienen, por tanto, la atención en dos lugares: en el contexto que les envuelve y en lo que explica el profesor-a implicando así mayor esfuerzo y cantidad de tiempo en los aprendizajes. Por otro lado, tenemos alumnado implantado oralista que pueden recibir más cantidad de información, pero también puede verse reducida en cuanto el profesor gira su cara o pasea por la clase, sin olvidar las diferentes entonaciones y vocalizaciones personales.

Lo que observamos diariamente es que la información llega distorsionada, confusa... Si unimos lo anterior al léxico reducido y a la pérdida de mensajes que existen en la forma de entonar un enunciado, de emplear el tono de voz, el uso de pausas, silencios.... El conjunto arrojan situaciones de comunicaciones malentendidas, desarrollos psicológicos y emocionales pobres.

¿Se producen enunciados relevantes para los alumnos con discapacidad auditiva en el día a día?

¿Influye el contexto en la interpretación del significado? La situación comunicativa incluye cualquier aspecto extralingüístico: no sólo la situación comunicativa; sino el conocimiento compartido.

La antropología lingüística convierte al lenguaje en el centro orbital cognitivo que interpreta la realidad que nos rodea (Honorio, y Velasco Maillo 2003). Somos, lo que hablamos, pensamos y escribimos. Nuestra representación del mundo se expresa a través de nuestras palabras.

¿Cómo es el mundo de una persona con discapacidad auditiva? Totalmente visual. El uso de su lenguaje está mimetizado por la visualidad. La lengua materna de una persona sorda es la lengua de signos, puesto que se acerca a su forma cognitiva de comunicarse con su gramática, su propio vocabulario arbitrario, su sintaxis...

Participantes:

Los participantes son alumnos-as de un instituto de secundaria en Sevilla. Trabajamos con alumnado adolescente acompañado por las vicisitudes propias de la edad. El aspecto psicológico es un factor ineludible en esta etapa del desarrollo cognitivo e intelectual que no puede descontextualizarse del lugar en el que coexisten, de ahí, la importancia del desarrollo de programas de prevención como la campaña de sensibilización organizada anualmente en el centro para hacer partícipes a todos sus iguales de la consecución de una serie de propósitos como:

-Fomentar en toda la comunidad educativa de nuestro centro, el interés por la integración del alumnado con discapacidad auditiva.

-Tener contacto con la Lengua de Signos Española.

-Acercar el mundo de la discapacidad auditiva.

-Potenciar y desarrollar estrategias y recursos que mejoren la integración de este alumnado.

-Coordinar el trabajo del centro con el papel de las familias.

Para conseguir tales objetivos los distintos-as componentes del departamento llevan a cabo una serie de actividades:

Charlas sobre discapacidad auditiva.

Dinámicas de grupo.

Expresión musical signada...

Todas las actividades tienen una finalidad: entender bien qué significa no tener toda la información y comunicación completa.

Instrumentos

Para conocer y analizar la práctica diaria mediante el sistema de investigación-acción se usan diversos instrumentos como el cuaderno de la profesora, un diario de clase y cuestionarios que realizan los alumnos-as y que posteriormente son evaluados.

Procedimiento

En la práctica diaria usamos dos sistemas de comunicación: la Lengua de signos Española y la Lengua oral, ya que tenemos alumnado signante y alumnado oralista que usan implantes desde su infancia. Todos-as presentan problemas de accesibilidad hacia los enunciados que se producen en las asignaturas del ámbito sociolingüístico. Se les pasaron una serie de cuestionarios para analizar sus preferencias en cuanto a asignaturas y la respuesta fue contundente; Ciencias Sociales e Historia y Lengua Castellana y Literatura eran las menos queridas, las menos amadas...

Estas respuestas vienen determinadas por sus experiencias frustrantes al hecho de enfrentarse a textos incomprensibles, ajenos. Existen grandes desventajas académicas en el ámbito sociolingüístico partiendo de la base de encontrarnos con grandes visualizadores y pequeños lectores.

De hecho, el número de palabras o léxico que una persona oyente de estudios medios no universitarios emplea puede oscilar entre 1000 y 2000 palabras aproximadamente (López-Mezquita Molina, M. T. ,2007), obviando, el léxico oculto que no se usa en la comunicación oral pero, que nos sirve, por ejemplo, para leer un libro de Jane Austen o de Cervantes y además, entenderlo. Sin embargo, el léxico total de un alumno-a con discapacidad auditiva está entre las 200 y 500 palabras.

Tienen por lo tanto, una enorme riqueza visual y una gran pobreza léxica. Esta característica, puede parecer poco significativa, sin embargo, tiene muchas implicaciones en la construcción y reconstrucción de significados, porque al poseer una estructura de la comprensión de la realidad más visual, les impide comprender enunciados muy extensos.

Nuestra propuesta educativa se centra en el principio de “investigación-acción” (Elliot, 1990), pues es, solamente en la práctica diaria, donde de verdad se pueden observar tanto los logros como las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, también, nos apoyamos en el campo de la pragmática (Reyes, 1995) para ofrecer ejemplos de su aplicación en el contexto educativo que nos ocupa, en este caso, Secundaria Obligatoria.

Para realizar un estudio con más rigor partimos de los supuestos científicos pragmáticos de estudiosos como (Sperber, y Wilson 1994), cuya visión sobre la teoría de la relevancia, ilustra el proceso de construcción y reconstrucción de enunciados comunicativos. Según la teoría de la relevancia, la búsqueda de la misma es una característica fundamental del conocimiento humano.

La aplicación de esta teoría a la práctica educativa con alumnado sordo resulta muy interesante ya que la construcción y reconstrucción de enunciados comunicativos tienen características distintas en estos sujetos respecto a los pares oyentes.

Los primeros presentan grandes dificultades para comprender textos amplios, ya sean de carácter narrativo o histórico. Según nuestra experiencia, los factores que determinan estas dificultades son:

-Los textos suelen presentar una serie de conclusiones e inferencias lejanas a sus expectativas.

¿Qué soluciones buscamos? Acercar los textos a su zona de interés. Para ello, los comparamos con experiencias que hayan podido vivir. Si no es posible, realizamos esquemas y mapas conceptuales visuales atractivos que puedan acercar la información.

-Hay implicaciones contextuales propias de la representación del mundo oyente, el esfuerzo de procesamiento realizado es demasiado largo y sólo sirve para ese sujeto en esa ocasión concreta.

¿Qué soluciones buscamos?

Les sugerimos que busquen a través de imágenes que vean en su día a día. La publicidad, en este caso, nos resulta de mucha ayuda. Les acercamos información trabajando por adelantado con un vocabulario visual que guardamos en pequeñas cajas de conceptos que utilizamos con frecuencia para acercar términos y así enriquecer su vocabulario. Programas informáticos como x-mind nos resultan de mucha utilidad.

-Efectos psicológicos negativos en forma de rechazo a la lectura y comprensión de textos largos.

¿Qué soluciones buscamos?

El esfuerzo se convierte en valor fundamental para que adquieran amor por la lectura. En ocasiones, solemos negociar con el profesorado de área de Lengua Castellana y Literatura para que propongan la lectura de libros más accesibles al alumnado. Este curso escolar, también hemos iniciado un plan para trabajar la lectura y es convertir los textos en escenas teatrales que se pueden representar en Lengua de Signos, lengua oral y expresión corporal... para hacer más interesantes, creativas y cercanas las lecturas.

En la práctica diaria tenemos en cuenta la característica interactiva de la comunicación, por eso, usamos soportes informáticos, visuales y la propia LSE acompañada de gestualidad, mímica... y en ocasiones, cambiamos los papeles de emisor-receptor.

Buscamos convertir todos estos procesos de enseñanza-aprendizaje en algo interactivo; buscando obtener una respuesta, invirtiendo, cambiando los roles entre emisores profesores y los receptores alumnos. El alumnado debe convertirse en un emisor activo, puesto que, es en la práctica comunicativa donde se adquieren habilidades para construir y decodificar mensajes.

Para llegar hasta esta solución hemos realizado varios estudios y análisis en el aula. En una ocasión, pasamos un test al alumnado con discapacidad auditiva después de una clase de Ciencias Sociales. Dentro del aula, había un Intérprete en Lengua de Signos, por ello se suponía que el alumnado recibiría toda la información.

Resultados

Después de realizar la evaluación de los cuestionarios, nos dimos cuenta que sólo habían procesado un 10% de la información. Repetimos la prueba cinco veces más y los resultados estuvieron entre un 5 y un 10%.

¿Qué pasaba y por qué?

Evidentemente la comunicación unidireccional no es suficiente. La respuesta más científica nos la dio Paul Watzlawick, autor conocido a raíz de sus axiomas comunicativos completados por sus dos leyes comunicativas fundamentales:

Ley 1: Lo verdadero no es lo que dice A sino lo que entiende B.

Aquí A, sería el profesor-a y B, sería el alumnado.

Nos preguntamos, ¿entiende B lo que dice A aunque un-a Intérprete le esté signando?

Evidentemente, no.

Ley 2: Cuando B interprete un mensaje de A, el culpable es siempre A.

O sea, el emisor de información debe buscar el “feedback”, la retroalimentación del receptor; si se produce unidireccionalidad, no hay comunicación... los enunciados vuelan hacia el vacío infinito..

Discusión Conclusiones

Si nos remontamos a la etimología de la palabra comunicar vemos que la palabra comunicar procede del latín. Viene del verbo *comunicare* cuya raíz es “común” que es de todos. El prefijo –con siempre se refiere a “compañía”, “agrupamiento”. El origen de este término nos informa de la intención de pertenecer a un grupo y de compartir mensajes.

Todos los profesionales que trabajamos con alumnado que tiene problemas de discapacidad auditiva, sabemos lo que significa compartir, poner en común... intuimos que debajo de las palabras hay algo más; existe una comunicación que nos acompaña desde nuestros orígenes como especie y que no está en las palabras habladas, habita dentro de nuestra humanidad porque necesitamos comunicar, compartir con el otro.

Retomamos así a Escudero, cuando decía que la diferencia en la escuela se convierte en desventaja y socialmente en desigualdad... Lo recogemos para no olvidar que la función de todos-as los profesores de apoyo es luchar junto al alumnado contra las barreras de comunicación empleando para ello todas las metodologías que tengan una perspectiva sistémica y constructivista del aprendizaje.

Referencias

- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditivo: Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- Confederación Nacional de Sordos Española (2010). *Alumnado sordo en Secundaria, ¿Cómo trabajar en el aula?*, Madrid, CNSE.
- Elliot J.(1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Escudero, J.M.(2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 371,(pp. 86-89).
- IMSERSO, Observatorio de la discapacidad (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: una aproximación cualitativa*. Madrid, IMSERSO.
- López-Mezaquita Molina (2007). *La evaluación de la competencia léxica. Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Madrid, MEC.
- Reyes Graciela (1995), *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco Libros.
- Sperber y Wilson (2004), *Teoría de la relevancia. Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII. (pp. 237-286).
- Velasco Maillón, Honorio M. (2003) *Hablar y pensar: tareas culturales*. Temas de Antropología lingüística y antropología cognitiva, Madrid, UNED.
- Watzlawick P. (1981), *Teoría de la Comunicación*, Barcelona, Herder.

CAPÍTULO 19

La formación en materia de creación de empresas factor determinante de la iniciativa empresarial

Sonia Martín López, Josefina Fernández Guadaño, Gustavo Lejarriaga
Pérez de Las Vacas, y Paloma Bel Durán
Universidad Complutense de Madrid (España)

Introducción

De la revisión de los estudios teóricos realizados, se constata la necesidad de una coordinación de las materias y competencias en todos los niveles educativos en materia emprendedora de modo que se incentive la creación y puesta en marcha de proyectos empresariales vinculados a la economía social desde los primeros niveles de enseñanza hasta la Universidad (Bel, et al., 2013), siendo la base de una cultura emprendedora, de creación de empresas en general y de creación de empresas de participación (García-Gutiérrez, 2002), de economía social (Cháves, y Monzón, 2012; Monzón, 2010), en particular.

España requiere fomentar entre los jóvenes la cultura de crear empresas, debiéndose valorar como una alternativa al trabajo asalariado que les permita tanto incorporarse, como mantenerse en el mercado laboral, y mejorar sus condiciones de trabajo.

La falta de Iniciativa Emprendedora está vinculada directamente a la percepción negativa que de los empresarios se tiene en la sociedad. Según el Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora (ESADE, 2011), cultura emprendedora, formación y financiación son los factores fundamentales que influyen negativamente en la iniciativa empresarial.

Tanto la OCDE, como la Unión Europea, se han mostrado proclives a la inclusión de la Iniciativa Emprendedora en las distintas etapas de la educación, y así lo recomienda a sus Estados miembros. Han sido diversas las medidas y recomendaciones que se han llevado a cabo desde el año 2000 en materia de fomento de la enseñanza del espíritu empresarial y su incorporación en todos los niveles educativos, así como la recopilación de buenas prácticas que promuevan las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación en los distintos Estados miembros. Además, se destaca la importancia de la educación y la formación en el fomento del espíritu emprendedor desde las primeras etapas de la educación para que se formen emprendedores que contribuyan al crecimiento de Europa, y aseguren su competitividad.

Uno de los objetivos a largo plazo de “Educación y formación 2020” es mejorar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación. Con la educación emprendedora se procura incorporar en los programas educativos el fomento del desarrollo de capacidades y la apertura de una mentalidad emprendedora entre los jóvenes (Comisión Europea, 2008).

En el caso de la enseñanza secundaria, la mitad de los países incorporan el emprendimiento en asignaturas obligatorias como la economía o las ciencias sociales. También algunos de los países apoyan iniciativas como el fomento de la mayor cooperación entre la educación y la empresa, o la creación de empresas a pequeñas escala gestionadas por estudiantes (Comisión Europea, 2012). En lo relativo a la educación superior, la enseñanza de la iniciativa emprendedora no está suficientemente difundida, encontrándose la mayoría de los cursos sobre competencias emprendedoras en los estudios de empresariales y económicas (Comisión Europea, 2008).

Cabe resaltar la importancia de la formación de actitudes emprendedoras desde las primeras etapas del sistema educativo, de tal forma, que en la medida en que los alumnos tengan contacto con el emprendimiento serán capaces en el futuro de identificar buenas y rentables oportunidades de negocio en lugar de depender del empleo por cuenta ajena (Simón, 2013; Van Der Kuip, y Verheul, 2003). En esta

línea el informe GEM España 2012, pone de manifiesto que la formación en emprendimiento proporciona mecanismos para el reconocimiento de oportunidades, para gestionar el riesgo, fomentar el emprendimiento a través de equipos multidisciplinares, así como para potenciar la puesta en marcha de actividades con potencial de crecimiento y generación de empleo. En dicho informe, se señala como una de las condiciones del entorno que frenan el emprendimiento en España la falta de educación y formación emprendedora en la etapa escolar. También Alemany et al. (2011) hacen referencia a la falta de cultura emprendedora, la carencia de formación en emprendimiento y la escasez de financiación como factores que influyen negativamente en la iniciativa empresarial.

Con la educación del espíritu emprendedor se busca proporcionar a los alumnos la actitud, las habilidades y la información imprescindibles en la vida laboral (Damas, 2012; Alemany, et al., 2013), habiéndose contrastado que tiene un impacto positivo en el establecimiento en el futuro como emprendedor (Matlay, 2008).

Durante los últimos años se están incrementando las iniciativas en materia educativa que fomentan la cultura emprendedora en los centros educativos de las distintas comunidades autónomas, pudiéndose agrupar en las siguientes categorías:

- Creación y gestión por parte de los alumnos de sus propias empresas, y comercialización de sus productos con otras empresas ubicadas en otras regiones de España, o en otros países.
- Programas de simulación de empresas con fines educativos.
- Concursos de ideas empresariales y organización de olimpiadas de emprendedores.
- Jornadas y talleres de sensibilización para fomentar el espíritu emprendedor.
- Visitas guiadas a empresas y viveros de empresas.

Las universidades también han de fomentar el espíritu emprendedor entre sus alumnos e implantar programas que enseñen a emprender, con el objetivo de que cuando finalicen sus estudios creen empresas puedan contribuir al desarrollo económico y a la generación de empleo (Salamzadeh, et al., 2011, Ruiz et al., 2012). Hay Universidades españolas que ofertan asignaturas en sus estudios de grado, y de posgrado en emprendimiento. En este último caso bien como cursos de Especialista Universitario, cursos de Experto Universitario, y Magister orientados a la investigación en emprendimiento y programas de doctorado (Ruiz, 2012). No obstante, todavía la oferta formativa a nivel universitario no es suficiente.

Hay una fórmula utilizada por las sociedades cooperativas de enseñanza en la promoción del espíritu emprendedor entre sus discentes que es a través de las sociedades cooperativas educacionales. Se trata de una fórmula especialmente diseñada para la constitución de experiencias por menores de edad que funcionan como laboratorios de aplicación práctica.

Este proyecto pretende realizar un análisis que estudie en qué medida en la enseñanza primaria y secundaria se promueve la creación de empresas de participación. Se pretende ahondar en el análisis de la correlación que pudiera existir entre las iniciativas desarrolladas bajo fórmulas participativas en aquellos centros de enseñanza cooperativos asociados a la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM).

Metodología

Participantes

La población objeto de estudio se concreta en la totalidad de los colegios asociados a la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (Ucetam) que imparten la asignatura de iniciativa emprendedora que se corresponden con el 21 por ciento de los centros que imparten Formación Profesional y el 13,41 por ciento de los centros que la imparten en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Instrumentos

Se ha llevado a cabo un proceso de encuesta tratando de conocer:

- Si en los planes de viabilidad o simulación de proyectos empresariales se contempla la opción de emprender bajo fórmulas participativas.
- El grado de conocimiento del que disponen antes y después de haber cursado la asignatura.
- La correlación que pueda existir entre la imagen que tienen los alumnos y el grado de conocimiento sobre las empresas de participación así como la percepción del entorno más próximo de los alumnos.
- El grado de conocimiento e involucración de profesores que imparten estas asignaturas así como el nivel de conocimientos específicos.
- El apoyo desde el propio centro a la creación de empresas.

Procedimiento

Se ha utilizado una metodología mixta en varias etapas. En la primera etapa se ha realizado un estudio del marco teórico. Seguidamente se ha llevado a cabo un proceso de encuesta, a los profesores de la asignatura de iniciativa emprendedora y a los responsables de los centros, bien Directores o Jefes de Estudio, en los que se imparte. La última fase es la explotación y análisis de resultados. Se ha procurado realizar un análisis que estudie en qué medida en la enseñanza primaria y secundaria se promueve ya no la creación de empresas en general, sino la creación de empresas de participación, en particular.

Análisis de datos

El Índice de Respuesta ha sido del 72,73 por ciento, por término medio en los tres colectivos. Teniendo en cuenta que no existe el denominado sesgo de no respuesta habida cuenta de que el colectivo que no ha contestado no difiere en sus características de los que sí lo hicieron al tratarse de una población muy homogénea.

Resultados

Este trabajo recoge un resumen del análisis de los principales resultados extraídos tanto de los cuestionarios realizados a los profesores que imparten la asignatura de iniciativa emprendedora, como a los responsables de los centros. Para ello se trata de evaluar su percepción del emprendimiento, en concreto, de participación (BEL et al, 2016).

Responsables de los centros

El emprendimiento y la creación de empresas: Cabe destacar que valoran muy positivamente las iniciativas que en materia emprendedora, siendo la simulación de empresas con fines educativos la que obtiene una mayor puntuación. Las iniciativas de creación y gestión por parte de los alumnos de sus propias empresas así como la realización de jornadas y talleres de sensibilización para fomentar el espíritu emprendedor son las valoradas a continuación. La menor valoración la obtiene la iniciativa relacionada con las visitas de empresarios al aula que cuenten a los alumnos su propia experiencia.

En cuanto a los factores que pudieran llegar a ser determinantes en la decisión de emprender consideran que existe una correlación positiva entre la formación en materia de emprendimiento y el futuro de los alumnos como emprendedores. Consideran que el estudio en materia de emprendimiento puede mejorar el desarrollo profesional de los alumnos e influirá en la decisión.

El 75 por ciento considera que en su centro se difunden convenientemente entre los alumnos, los valores y las competencias personales y profesionales del emprendedor así como que se presta especial atención al espíritu empresarial y a la creación de empresas; por su parte, observan que en sus centros los alumnos manifiestan bastante interés en materia de emprendimiento y que se podría fomentar el emprendimiento invitando a ex alumnos del centro, que sean empresarios para contar su experiencia con

el fin de que los alumnos puedan sentirse más identificados con ellos; del mismo modo, las visitas a empresas pueden contribuir a la difusión de la cultura emprendedora.

Del conjunto de dificultades que se plantea a los entrevistados para promover el emprendimiento en el centro del que son responsables, se destaca la falta de formación específica del profesorado en materias de creación de empresas.

Los aspectos específicos de la asignatura de iniciativa emprendedora

Esta asignatura se imparte en los centros entrevistados desde hace más de cinco años. Los resultados de la puesta en marcha de la asignatura han sido valorados muy positivamente por contribuir a la motivación de los valores del emprendimiento entre el alumnado.

Se considera que la asignatura iniciativa emprendedora debe ser troncal u obligatoria. Se les pregunta si en la asignatura se promueven de forma específica la creación de sociedades cooperativas y sociedades laborales y contestan positivamente.

Se les solicita una valoración de las actividades realizadas en la asignatura de iniciativa emprendedora, siendo las mejor valoradas la participación de los alumnos de forma activa en el proceso de aprendizaje. Gracias a la asignatura se mejoran las capacidades de los estudiantes para trabajar en equipo, se resuelven problemas y se descubren oportunidades. Además, se promueve el desarrollo de actitudes relacionadas con el espíritu empresarial: creatividad, iniciativa, asunción de riesgos, o la responsabilidad, entre otras.

Las empresas de participación

Se considera que la mejor medida que debería desarrollarse para generar una oferta formativa que procure el impulso a la creación de sociedades cooperativas y laborales entre su alumnado sería fomentar la aplicación práctica mediante el desarrollo de proyectos entre los propios alumnos (37,5 por ciento); considerar la asignatura como obligatoria (25 por ciento) y establecer unos contenidos comunes en todo el Estado (25 por ciento); o, incidir en las bondades de las sociedades cooperativas y laborales (12,5 por ciento).

Se considera que la forma jurídica del centro docente influye en la promoción del cooperativismo y de las otras empresas de participación y que se divulgan bastante los principios y valores del cooperativismo y la economía social en general entre su alumnado.

La valoración y evaluación con respecto a los conocimientos adquiridos

El 50 por ciento considera que su centro realiza un seguimiento no formal de los proyectos empresariales que los alumnos han puesto en marcha cuando finalizan el proceso académico. Además, el 75 por ciento están de acuerdo en considerar que la imagen de las sociedades cooperativas mejora en la medida en que los alumnos disponen de mayor información y que la influencia de padres y familiares con respecto a la imagen de las sociedades cooperativas es muy importante. Por otra parte, los alumnos con una mayor propensión a la creación de empresas son aquellos que familiarmente tienen una vinculación mayor con las empresas. Del mismo modo, el 75 por ciento considera que hay una correlación positiva entre la posibilidad de los alumnos de crear empresas y la formación recibida, y un 50 por ciento considera que el hecho de que dichas empresas sean sociedades cooperativas depende de la formación recibida.

Formación y grado de involucración con el emprendimiento

El 75 por ciento indica que las medidas que contribuyen a la formación permanente del profesorado son la realización de cursos específicos, y proyectos de colaboración con empresas reales. Además, opinan que la enseñanza sobre emprendimiento y creación de empresas debe formar parte de los programas de formación inicial obligatoria del profesorado.

Las medidas para incrementar el grado de involucración de los profesores en temas relacionados con el emprendimiento y la creación de empresas que son más valoradas son:

- Contar con sistemas de apoyo como personal especializado a quien poder realizar consultas.
- Firmar acuerdos que permitan al profesorado adquirir experiencia empresarial mediante el establecimiento de estancias en empresas.

Profesores

El emprendimiento y la creación de empresas

La iniciativa emprendedora más valorada es la organización de visitas de empresarios (5,00 sobre 5,00), seguida de las visitas guiadas a empresas y viveros de empresas (4,50 sobre 5,00), la elaboración de material didáctico de carácter lúdico y participativo (4,33 sobre 5,00) y la utilización de programas de simulación de empresas con fines educativos y la realización de jornadas y talleres de sensibilización (4,00 sobre 5,00).

En lo relativo a los contenidos, valoran que el más importante con la máxima puntuación la idea de negocio, la oportunidad y el papel de la creatividad. No obstante, también son considerados muy importantes con una puntuación de 4,50 sobre 5,00, los contenidos relativos al espíritu emprendedor y las actitudes hacia la actividad emprendedora y los recursos en el proceso emprendedor. Por último, los contenidos sobre el estudio de las diversas formas jurídicas para emprender son los menos valorados con una puntuación media de 3,5 sobre 5,00.

Los factores que consideran más importantes en la decisión de ser emprendedor son el hecho de poder tener mejores posibilidades de desarrollo de la carrera profesional (4,50 sobre 5,00), disponer de formación en materia de emprendimiento (4,25 sobre 5,00), la existencia de un entorno fiscal y financiero favorable (4,25 sobre 5,00) y la dificultad de encontrar trabajo como trabajador asalariado (4,25 sobre 5,00).

Consideran que se difunde entre los alumnos los valores y las competencias personales y profesionales del emprendedor y estiman que el interés mostrado por los alumnos por la creación de empresas es regular (75 por ciento).

Para incrementar el interés de los alumnos en temas relacionados con la creación de empresas señalan que podrían llevarse a cabo iniciativas como la invitación a expertos externos, y profesionales del mundo empresarial, a las aulas que cuenten su experiencia como emprendedores, y hacer que los alumnos creen y gestionen sus propias empresas (100 por cien de los casos), la invitación a ex alumnos del centro, que sean empresarios, que cuenten su experiencia para que los alumnos puedan sentirse más identificados con ellos (75 por ciento), la realización de visitas guiadas a empresas, la utilización de programas de simulación de empresas, y la utilización de métodos educativos fundamentalmente prácticos, dando menos peso a la explicación de contenidos teóricos (50 por ciento).

Señalan como principales dificultades en su centro para implantar medidas que ayuden a los alumnos a interesarse por temas relacionados con la creación de empresas el no encontrar profesionales del mundo empresarial que colaboren de forma voluntaria (75 por ciento), y la falta de formación específica del profesorado en temas de creación de empresas (25 por ciento).

El 50 por ciento de los profesores considera que se dedica bastante atención al espíritu empresarial y a la creación de empresas.

Los aspectos específicos de la asignatura de iniciativa emprendedora

El 50 por ciento considera bastante positivos los resultados de la puesta en marcha de esta asignatura en cuanto a la motivación entre el alumnado por medio de los valores del emprendimiento.

Opinan que sería deseable que las asignaturas de emprendimiento conformaran la oferta educativa troncal y obligatoria y afirman que en sus centros se simula la creación de empresas, pero que en ninguno de ellos se promueve la creación de sociedades cooperativas y sociedades laborales.

Señalan que los alumnos que cursan esta asignatura son tanto de ciencias y tecnología como de ciencias sociales y humanidades, y opinan mayoritariamente que el programa de la asignatura tiene objetivos bien definidos, es fundamentalmente práctica y se basa en el trabajo en un proyecto empresarial. Los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, ponen en marcha y gestionan sus propias iniciativas, se mejoran las capacidades de los estudiantes para trabajar en equipo, resolver problemas y descubrir oportunidades.

Afirman que las ventajas que tienen los alumnos por participar en procesos de creación de empresas son el permitirles aprender a trabajar en equipo, mostrar su capacidad creativa e innovadora, aprender a tomar decisiones, responsabilizarse de sacar adelante un proyecto empresarial y se incrementa el interés por el emprendimiento y la creación de empresas.

Valoran que el interés por la asignatura es bajo, no la consideran fundamental, y los alumnos la escogen como alternativa para no cursar otras asignaturas al considerarla fácil de aprobar.

Las empresas de participación

Consideran como medidas que deberían desarrollarse para generar una oferta formativa que procure el impulso a la creación de empresas de participación, la consideración de la asignatura como obligatoria y el fomento de la aplicación práctica mediante el desarrollo de proyectos entre los propios alumnos. Además, el 50 por ciento de los profesores también valoran el hecho de incidir en las bondades de estas empresas y el establecimiento de unos contenidos comunes en todo el Estado. Están de acuerdo en que los valores y principios cooperativos son transmitidos a los alumnos y a sus padres a través de las actividades que realiza el centro docente cooperativo.

La valoración y evaluación con respecto a los conocimientos adquiridos

El 75 por ciento considera que su centro no realiza un seguimiento de los proyectos empresariales que los alumnos han puesto en marcha cuando finalizan el proceso académico, mientras que un 25 por ciento, indica que sí, aunque no formalmente.

Consideran que los alumnos, con la formación recibida, han adquirido competencias empresariales generales (100 por cien), capacidades empresariales específicas (50 por ciento), y conocimientos sobre los aspectos específicos de las empresas de participación y la economía social (50 por ciento).

Están bastante de acuerdo al considerar que la imagen de las sociedades cooperativas mejora en la medida que los alumnos disponen de mayor información (4,25 sobre 5,00), que la influencia de padres y familiares con respecto a la imagen de las sociedades cooperativas es muy importante (4,00 sobre 5,00) y que los alumnos con una mayor propensión a la creación de empresas son aquellos que familiarmente tienen una vinculación mayor con estas (padres o familiares empresarios) (4,00 sobre 5,00).

Las afirmaciones que obtienen las menores puntuaciones (3,5 sobre 5,00) son las que consideran que hay una correlación positiva entre la posibilidad de los alumnos de crear empresas (considerando también la posibilidad de que sean sociedades cooperativas) y la formación recibida.

Formación y grado de involucración con el emprendimiento

El 50 por ciento considera que las medidas que contribuyen a la formación permanente del profesorado son la realización de cursos específicos, mientras que el 25 por ciento valora la realización de jornadas profesionales del mundo empresarial, y los proyectos de colaboración con empresas reales. Además, el 75 por ciento de los profesores, opina que la enseñanza sobre emprendimiento y creación de empresas debería formar parte de los programas de formación inicial obligatoria del profesorado.

Las medidas que consideran más importante para incrementar su grado de involucración en temas relacionados con el emprendimiento y la creación de empresas son tener acceso a un centro de conocimientos virtual que permita compartir material didáctico, metodologías docentes, programas,

actividades complementarias, experiencias de otros profesores, casos de buenas prácticas (4,75 sobre 5,00) y contar con sistemas de apoyo como personal especializado a quien consultar (4,50 sobre 5,00).

También consideran importantes, aunque en menor medida, la firma de acuerdos de los centros que permitan al profesorado adquirir experiencia empresarial (4,33 sobre 5,00) y realizar encuentros presenciales entre los profesores que imparten asignaturas relacionadas con el emprendimiento, y la creación de empresas, de distintos centros con el objetivo de intercambiar experiencias (4,25 sobre 5,00).

Discusión/Conclusiones

Es importante incentivar la creación y puesta en marcha de proyectos empresariales de participación en niveles inferiores de enseñanza, y que sea la Universidad (las oficinas técnicas universitarias de apoyo en materia de creación de empresas y el profesorado) quienes culminen el proceso de apoyo y seguimiento de estos proyectos, prestándoles asesoramiento y formación. Los jóvenes españoles siguen mostrando una escasa vocación emprendedora si bien, se está procurando en todos los ámbitos educativos incorporar competencias en materia de emprendimiento lo que conformará una mayor cultura emprendedora que redundará en una mayor creación de riqueza por parte de los jóvenes a través de la creación de empresas.

Este trabajo procura establecer el marco adecuado para generar una oferta formativa que procure el impulso a la creación de sociedades cooperativas y laborales sobre la base de colaboración entre los distintos niveles de enseñanza. El emprendimiento constituye la base del crecimiento económico, y es ahí donde las empresas de participación pueden desempeñar un papel clave en la recuperación económica de nuestro país.

En aras de promover la coordinación necesaria se concluye la necesidad de:

1. Incentivar la creación empresarial desde los niveles inferiores de enseñanza.
2. Promover asignaturas relacionadas con emprendimiento en general y bajo fórmulas de participación en particular.
3. Informar de las posibles alternativas que ofrece el emprendimiento.
4. Recalcar las ventajas y el potencial de las empresas de participación.
5. Estudiar los problemas a los que se enfrentan los trabajadores de las empresas de participación para formar a los potenciales emprendedores con base en las oportunidades que ofrece esta vía de emprendimiento a través de herramientas concretas de apoyo.
6. Incentivar a que las sociedades cooperativas, fundamentalmente en el ámbito educativo, promuevan la creación de sociedades cooperativas.
7. Apoyar las iniciativas que se vienen desarrollando en todos los niveles educativos para promover el espíritu emprendedor, siendo necesario reforzar la formación de técnicos encargados del asesoramiento y formación en las particularidades de las empresas de participación (tanto sociedades cooperativas, como sociedades laborales y empresas individuales –trabajo autónomo) para que estas fórmulas sean tenidas en cuenta y no se derive en otras estructuras basándose en tópicos que no son reales.

Hay motivos para pensar en una nueva generación de emprendedores capaces de crear empresas que superen las dificultades existentes y, sobre todo, que proporcione a los jóvenes, desde tempranas edades, una alternativa y una esperanza en la contribución a la generación de riqueza, personal y social, y que además, cobren importancia aquellas empresas que procuran el protagonismo de estos jóvenes en todos los aspectos, esto es, las empresas de participación.

Se ha de procurar:

-Vincular los instrumentos y herramientas de apoyo de los que se dispone en la Universidad, al emprendimiento de los colegios para que se genere un hilo conductor de seguimiento y formación. En el caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Oficina Complutense del

Emprendedor (Compluemprende), en lo general, y de la Escuela de Estudios Cooperativos, en el emprendimiento de empresas de participación.

- Crear una red de profesores de enseñanza primaria, secundaria, formación profesional y superior a través de la cual se difundan y conozcan las actividades que se desarrollan en materia de emprendimiento que dé lugar a la creación de las herramientas concretas propuestas en este estudio.

Referencias

Alemany, L., Álvarez, B., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora*. Fundación Príncipe de Girona, Barcelona.

Alemany, L., Marina, J.A., Pérez Díaz-Pericles, J.M., Pellicer, C.; Álvarez, B., Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación príncipe de Girona, Barcelona.

Bel Durán, P y Fernández Guadaño, J (dirs.); García-Gutiérrez Fernández, C., Lejarriaga Pérez de las Vacas, G., Martín López, S. *Las sociedades cooperativas de enseñanza como impulsoras de iniciativas de creación de empresas*. Madrid: UCETAM, 2016. ISBN: 978-84-608-4458-7

Bel Durán, P., Fernández Guadaño, J., Lejarriaga Pérez de las Vacas, G.; Martín López, S. (2013). Medidas para impulsar la creación de empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. *Revista Círiec- España*, nº 78.

Chávez Ávila, R. y Monzón Campos, J.L. (2012). Beyond the crisis: the social economy, prop a new model of sustainable economic development. *Service Business*, 6:1, p. 5 – 26.

Comisión Europea (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe* [Educación para el emprendimiento en los centros de enseñanza europeos], 2012. Disponible en internet: http://europa.eu/rapid/press-release_ip-12-365_es.htm

Comisión Europea. Dirección General de Empresa e Industria (2008). La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Disponible en internet: http://www.uca.es/recursos/doc/unidades/catedra_emprendedores/830625670_2342010103831.pdf

Damas, A. (2012). Promover el emprendimiento en secundaria. *Aula de innovación educativa*, nº 213-214, julio agosto 2012, 38-44.

ESADE (2011). *Libro blanco de la iniciativa emprendedora*.

García-Gutiérrez Fernández, C. (2002). La empresa de participación: características que la definen. Virtualidad y perspectivas en la sociedad de la información. *Círiec-España: Revista de economía pública, social y cooperativa*, nº 40, abril, 99 – 122.

Global Entrepreneurship Monitor (2012). Informe España. Disponible en: <http://www.um.es/emprendedores/documentos/2012-13/informe-gem2012.pdf>

Matlay, H. (2008). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. vol 15, nº 2, 382 – 396.

Monzón Campos, J. L (director) (2010). *Economía social y su impacto en la generación de empleo*. Fundibes, Madrid.

Ruiz Ojeda, A (2012). Aprende a emprender. Universidad y emprendimiento. *Revista de estudios de juventud*, nº 99, diciembre, 69-88.

Salamzadeh, A., Aalamzadeh, Y. y Daraei, M. (2011). Toward a systematic framework for an entrepreneurial university: a study in Iranian context with an Ipo model. *Global Business and Management Research*, vol.3 no.1, 30-37.

Simón, J. D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, nº 56, enero – marzo, 159 – 190.

Van der Kuip, I. y Verheul, I. (2003). Early development of entrepreneurial qualities: The role of initial education. *Scales- paper n200311*, Eim business and policy research.

CAPÍTULO 20

Estilos de educación paternal y participación en procesos de victimización entre pares

Sandra Trambaiolli De Nadai, y Luciene Regina Paulino Tognetta
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP (Brasil)

Introducción

A partir dos dados veiculados na mídia e relatos de professores, a impressão é de que a violência tem crescido vertiginosamente. No entanto, percebe-se uma dificuldade dos profissionais da educação em diferenciar fenômenos que têm em comum a ausência de um conteúdo moral, o respeito, mas cujas manifestações se diferem pela complexidade, pela intenção ou pela repetição. Assim, violência, indisciplina e incivilidades, bullying, são fenômenos tratados como sinônimos, mas que têm em sua essência e manifestação, diferenças que indicam formas de resolução e tratamento diferenciáveis. O fato é que diante de uma crescente demanda de conflitos existentes na escola, educadores e gestores mostram-se angustiados e perdidos frente a eles. Uma pesquisa realizada pelo instituto Data Popular em parceria com a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino do Estado de São Paulo) ouviu 1400 professores, no primeiro semestre de 2013, e apontou que dois em cada dez alunos da rede pública paulista admitem já terem cometido algum tipo de violência nas escolas. Mesmo com esses dados, a pesquisa revelou que 40% dos professores afirmaram que suas escolas não realizam nenhum trabalho contra a violência, e as que apresentam o maior índice desta são as que menos realizam atividades voltadas para o problema.

Certamente, os conflitos interpessoais fazem parte das relações humanas e a forma como são resolvidos, ou seja, a concepção que os educadores têm destes e intervêm, pode favorecer ou não o desenvolvimento moral de seus alunos.

Quando se remete a uma forma específica de violência como o bullying, o qual ocorre longe dos olhos da autoridade e, quando chega ao conhecimento desta é visto como “brincadeira”, já que pesquisas apontam que conflitos ocorridos entre pares não têm o mesmo peso que aqueles ocorridos entre aluno e uma autoridade, sendo este considerado como mais grave e, portanto, maior atenção é dada aos problemas dessa ordem. Isso porque muitas vezes o bullying escolar não é reconhecido. Numa recente pesquisa Tognetta e Vinha (2013) referente à percepção dos gestores de escolas públicas e particulares sobre a ocorrência de casos de bullying no espaço escolar, obteve-se os seguintes resultados: 5.6% afirmaram que não havia bullying em sua escola, 44.4% afirmam que tinha casos de *bullying*, mas confundiam com outros tipos de conflito ou como brincadeiras entre os alunos, 44.4% dos gestores admitiram que havia casos de *bullying* e *cyberbullying* em sua escola e 5.6% não sabiam dizer. Percebe-se que situações de bullying são mais frequentes do que se imagina e que os gestores têm dificuldades em diferenciar a natureza dos conflitos e considerá-los como importantes.

O bullying tem características próprias que o definem, já apontadas por Olweus (1978). É uma agressão intencional (os atos agressivos têm a intenção de ferir o outro) e ocorre por um longo período de tempo; o alvo é escolhido, sendo este frágil (física ou psicologicamente) havendo um desequilíbrio de poder entre o autor e o alvo, o que torna possível a intimidação deste último. O alvo se vê com pouco valor, e não tem forças para reagir ou reage de modo provocador, acreditando ser merecedor das agressões, ainda que de forma inconsciente, aceitando ser maltratado por seus pares, pois não se sente com valor (Avilés, 2013c; Tognetta, Avilés, e Rosário, 2015). Sendo assim as vítimas apresentam características que as definem: dificuldades em fazer amigos, solidão, sofrimento psicológico e físico, depressão (Eslea et al., 2004; Masia-Warner et al., 2003; Olweus, 1993; Rigby, 2005; Shwartz, 2000).

Outra característica é a existência de um público que assiste às cenas e nada faz, é conivente com as agressões por medo de se tornar a próxima vítima, por carecer de sensibilidade moral como o autor ou por lhe faltar instrumentos e orientações de como ajudar. A presença do público é necessária para o autor, pois é este que o faz manter a imagem que deseja aos olhos do outro. O bullying é uma forma de violência que ocorre entre pares, ou seja, há uma simetria de poder, o que é muito preocupante, pois a identidade é construída a partir do outro. Portanto, entre adolescentes, entre adultos, mas jamais entre professor e aluno, pois neste caso há um desnível de poder, de autoridade (Tognetta y Avilés, 2006).

O bullying é um problema moral, visto que os agressores carecem de sensibilidade moral. Compreender os mecanismos psicológicos desse fenômeno auxilia a pensar nas intervenções educacionais, visto que essa violência particular ocorre em diferentes contextos, mas é na escola que há mais propensão a acontecer, pois é nesse espaço que ocorre por excelência a convivência entre pares.

Não é a falta de informação e desconhecimento das regras morais que leva sujeitos à situação de bullying, como apontaram Olweus (1978) e Turiel (1983), mesmo que os autores saibam o valor das regras morais, sua necessidade pelo respeito ao outro, não as consideram, mesmo sabendo que causam dano a vítima. Os autores de bullying tendem a justificar suas atitudes para não se sentirem culpados, o que denota sua heteronomia.

O bullying é um problema moral e se a moral é uma construção do sujeito em sua interação com o outro e com o meio, como lembrou Piaget (1932) a escola e a família têm fundamental importância na atuação frente à questão e sua prevenção. Passemos então a vislumbrar um pouco de tal responsabilidade dessas duas instituições cuja tarefa é educar e humanizar - a escola e a família: ambas possuem papéis diferenciados, porém complementares e a concepção e práticas educacionais destas têm consequências no desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo que o fracasso de uma não impede o êxito da outra (Rego, 1996).

Segundo Savater (2005), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a família é responsável pela socialização primária, ou seja, quando a criança aprende, aos poucos, diferenciar o certo do errado, de acordo com a comunidade em que vive. Nesta vivência, as relações são estáveis e o espaço privado. Já no espaço público - escola, não há estabilidade nas relações e é nesta instituição que a criança e o adolescente serão inseridos num contexto coletivo, num espaço de convivência com seus pares, vivenciando trabalhos em grupos, fazendo escolhas e assumindo responsabilidades, priorizando regras morais em relação às convencionais (Tognetta y Vinha, 2007).

As práticas educacionais de ambas as instituições têm consequências no desenvolvimento moral das crianças e adolescentes. No entanto, a escola, segundo Vinha e Tognetta (2013), terceiriza os problemas ocorridos no espaço escolar para as famílias, mesmo considerando que essas são as responsáveis pelas dificuldades dos alunos, tanto em relação à aprendizagem como de comportamento (não colocam limites, não têm tempo para os filhos, são “desestruturadas”). Porém sabe-se que “quando se transfere o problema, também se transfere o poder de resolução! Essa outra pessoa irá utilizar os procedimentos que julgar mais adequados para solucioná-lo” (Vinha y Assis, 2005, p. 4). Na pesquisa supracitada a família foi apontada como a principal responsável pelos problemas de comportamento dos alunos, em especial dos considerados difíceis, tanto pelos professores (100%), como pela própria família (93%).

Em pesquisa realizada por Vinha e Tognetta (2013), a família, diferente do que é apontado pela escola, interessa-se pela vida escolar de seus filhos, sempre que os problemas chegam até elas tomam providências diante das reclamações, utilizando principalmente de punições (70%), mas apenas 44.6% dos pais consideraram que as intervenções resolvem e diante disso sentem-se desanimados e angustiados por não saberem como resolver. Segundo, Dedeschi (2011), os pais, quando são culpabilizados, acabam por se afastar da escola. Eles são responsáveis pela educação dos filhos, mas conforme as palavras de Piaget (1952, p.50), também precisam ser educados: “se todas as pessoas têm direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Isso porque o estilo de

educação praticado pela família influencia na construção da autonomia dos filhos, como demonstram pesquisas recentes, mas os pais estão perdidos quanto à educação de seus filhos. Assim, a parceria poderá se estabelecer de maneira mais eficiente a partir de formação oferecida a esses pais.

No entanto, como tem sido essa parceria entre escola e família? A escola discursa sobre a importância desta, mas segundo Dedeschi e Licciardi (2012), a concepção que os professores têm de parceria é quando podem contar com os pais para ajudar nas tarefas de casa, organização de eventos na escola e presença nas reuniões, mas as autoras apontam esta visão de parceria como reducionista e trazem outro conceito *“A parceria como é desenvolvida mais recentemente, num sentido bastante genérico, sempre envolve instituições e/ou indivíduos que se agregam de modo voluntário para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas compartilhadas de compromissos e responsabilidades entre si”* (Foerste, 2005, p. 70).

Família e escola são de fundamental importância na formação moral de crianças e adolescentes, cabendo a estas instituições intervenções adequadas, para isso faz-se necessário, segundo Vinha (2000), educadores preparados e seguros com as questões dentro da escola e na formação e orientação de pais. Lembrando Szymanski (2010, p. 17), em relação à família *“Não é só um lugar que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas uma das instituições que assumem a tarefa educativa que lhes é outorgada pela sociedade devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função”*.

Diante da importância dos estilos de educação parentais na formação das crianças e adolescentes explicitamos-os a seguir.

Estilos de educação parental e sua relação com situações de bullying.

O contexto familiar tem fundamental importância na aprendizagem das formas de relação interpessoal, mas não é o único, como nos lembra Rego (1996).

Desde a década de 1930 pesquisadores têm se debruçado sobre questões referentes à educação dos filhos e as consequências no desenvolvimento dos mesmos (Darling e Steinberg, 1993). Baumrind (1966) propôs três tipos de “controle parental”, sendo um marco sobre educação pais-filhos, pois integrava aspectos emocionais e comportamentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Pesquisas realizadas por Baumrind e Black (1967) em crianças pré-escolares, mostraram que as crianças educadas com diferentes estilos parentais diferiam no grau de competência social.

Outros autores como Turiel (apud LA TAILLE, 2003), Weber, Prado, Viezzer, e Brandenburg (2004); a partir de Baumrind definem os estilos de educação parental: permissivo, negligente, autoritário e autoritativo / elucidativo.

O estilo de educação parental permissivo valoriza o afeto e o diálogo, estabelecendo pouquíssimas regras, limites ou responsabilidades às crianças por medo de entristecê-los, cedendo aos seus apelos e exigências. Os filhos têm liberdade para fazer o que querem e os pais não conseguem estabelecer os limites em situações de conflito ou desobediência da criança que dessa forma, possui enorme dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre a mesma. As consequências deste estilo de educação: as crianças são mais alegres e dispostas devido às poucas exigências e controle de seus pais, mas tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldade em assumir responsabilidades; costumam desenvolver pouca confiança em si mesmas, um escasso autocontrole, pouca autonomia e responsabilidade social.

No estilo negligente há ausência de envolvimento dos pais na vida dos filhos; pouca demonstração de afeto; pouca imposição de regras e limites; seus interesses são centrados em suas próprias necessidades e há pouco tempo de convívio com as crianças. Consequentemente, os filhos e filhas tendem à depressão, baixa autoestima, insegurança e são mais vulneráveis ao uso de drogas, atos infracionais, comportamento sexual promíscuo, alto nível de agressividade, dificuldades escolares e sociais.

Já no estilo autoritário os pais são pouco afetuosos, expansivos ou comunicativos; são rígidos, controladores e muito exigentes; valorizam a obediência às normas e regras por eles definidas e não se preocupam em explicar às crianças as razões destas imposições nem consultá-las acerca do assunto; diante da transgressão fazem uso de ameaças, do castigo físico e de sanções expiatórias. Suas consequências: os filhos tendem a manifestar maior obediência e organização; maior timidez, apreensão, conformismo e diminuição da autoestima; dificuldade para emitir opiniões, argumentar, tomar decisões, resolver seus conflitos de modo satisfatório para todos, expor e discutir seus sentimentos - baixo índice de habilidade social; rebeldia; problemas com depressão e somatização; heteronomia - como são privadas de entender as justificativas para as normas que lhe são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações ou evitarem castigos, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados.

Quanto ao estilo de educação parental autoritativa / elucidativa, as pesquisas veem mostrando como o mais eficiente. O adulto não deixa de ser a autoridade da relação, mas ele possibilita a participação da criança na construção de determinadas regras, oferece oportunidade para fazer pequenas escolhas e negociar com o adulto; pais participativos que mantêm uma relação de equilíbrio e respeito compreendem as necessidades e opiniões de seus filhos; diante de uma situação de conflito, os pais oportunizam o pensar e incentivam a busca de uma melhor forma de agir, sem prejudicar a si e ao outro; quando uma ordem é dada ou um limite é estabelecido é sempre apresentada uma explicação da sua razão de ser, da necessidade do limite, revalidando-o; a justificativa é baseada nas consequências da infração e no bem estar do outro. Os resultados desta relação são positivos, pois ajudam a criança a ter maior autoestima, autocontrole, a formar normas e valores sociais que guiarão sua conduta (maior autonomia); legitimam intimamente os valores e regras morais; os limites são colocados de forma clara, mas não são legitimados somente em função do prestígio e autoridade de quem os coloca, pois, a necessidade dessas regras existirem é explicada para a criança.

E em situações de bullying cuja ocorrência tem sido destacada ultimamente? A escola tem importância fundamental nas intervenções e em trabalhos preventivos a partir dos planos de convivência, como já ocorre em muitos países. Porém, as famílias merecem atenção e há necessidade de ser desenvolvido um trabalho de formação junto a elas, pois a dinâmica da família, os estilos de educação dos pais, das mães podem converter-se em fatores protetores ou de risco para crianças e adolescentes, podendo ser autores ou vítimas de bullying.

Assim, pesquisas realizadas por Roa e Del Barrio (2002); Tur, Mestre, e Del Barrio (2004a, 2004b), demonstraram que um estilo educativo excessivamente autoritário ou ao contrário excessivamente permissivo favorece o comportamento agressivo nas crianças; já o estilo autoritativo caracterizado por altos níveis de apoio, supervisão e flexibilidade, atua como fator protetor de conduta agressiva. Estudo realizado por Raya, Pino, e Herruzo (2009), com o objetivo de analisar a possível relação existente entre a conduta agressiva em uma mostra de escolares (182 meninos e 152 meninas) informada por seus pais através dos instrumentos BASC (Sistema de Avaliação da Conduta de Crianças e Adolescentes) e o estilo de educação segundo o PCRI (Questionário de Educação Parental) composto por sete fatores: apoio, satisfação com a educação, compromisso, comunicação, disciplina, autonomia e distribuição de papéis obteve resultados interessantes: refletem uma elevada relação entre características de estilo de educação parental e conduta agressiva, coincidindo com outros estudos.

Numa pesquisa realizada por Zottis, Salum, Isolan, Manfro, e Heldt (2013), que teve como objetivo investigar a associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento de bullying entre adolescentes brasileiros (para isso foi utilizada uma versão modificada do Olweus Bully Victim Questionnaire, para verificar a frequência do comportamento de bullying e o Inventário de Dimensões de Disciplina (DDI) – relatório com crianças para avaliar a frequência das práticas parentais de disciplina) os resultados obtidos foram: 39,7% dos alunos foram classificados como agressores; 53,06% admitiram ter praticado bullying pelo menos uma vez por dia, metade destes eram mulheres, 53,84%. Neste estudo

ao analisar diferentes tipos de bullying não houve diferença significativa entre homens e mulheres; quanto mais frequente o uso de práticas parentais autoritárias e punitivas por ambos (pai e mãe), maiores as chances da criança ser um agressor.

Enfim, parece haver uma associação entre as práticas parentais autoritárias e punitivas e a prática de bullying entre adolescentes. Pensar em intervenção com famílias de crianças e adolescentes que manifestam condutas agressivas, podendo orientar sobre alguns aspectos concretos da prática educativa diária nos faz reiterar a importante participação dos pais na prevenção ao bullying. A literatura nos aponta para essa associação entre o autoritarismo dos pais e a formação de autores de bullying. Contudo, um passo a mais pode ser dado para situar e encontrar possíveis relações entre as vítimas de bullying e os estilos de educação parental. E ainda, nesta mesma perspectiva, parece-nos interessante saber se existirá também uma relação entre o tipo de postura que o espectador assume diante do bullying e a forma como foi educado.

A presente investigação

O presente estudo investigará um fenômeno que tem sido recorrente, principalmente nas escolas, mesmo não sendo exclusivo desta: o bullying. A temática escolhida: a relação entre o estilo de educação parental e a participação no bullying.

A pesquisa tem como objetivos verificar as possíveis correspondências entre ser vítima de bullying e o estilo de educação parental; verificar as possíveis correspondências entre ser autor de bullying e o estilo de educação parental; confirmar as possíveis correspondências entre o espectador de bullying e o estilo de educação parental; comparar as possíveis correspondências entre os atuantes em sistemas de suporte entre iguais e os que não participam dessas ações e averiguar se há diferenças quanto ao gênero para as correspondências estabelecidas.

Método

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório. A amostra será constituída por um total de 300 adolescentes, alunos de escolas públicas do interior paulista divididos em dois grupos. Para atender o quarto objetivo da pesquisa, 80 adolescentes serão escolhidos intencionalmente por participarem de um tipo de sistema de apoio entre iguais. O restante da amostra será aleatório. A amostra também contará com a participação de meninos e meninas distribuídos igualmente entre os grupos.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para esta investigação serão:

- Para constatar se os estudantes já haviam participado de situações de bullying, serão feitas três perguntas, baseadas em instrumentos anteriores a esta investigação em que se solicitava ao respondente o fato de ter sido agredido, humilhado, ameaçado, caçoado por um colega na escola num determinado período de tempo e da mesma forma, se já o teria realizado tais agressões/ameaças ou assistido a tais cenas com outros colegas. Aos três itens formulados, as alternativas dadas são: não, nunca; sim, uma única vez isso aconteceu; sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido; sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido; ou, finalmente, sim, todos os dias isso tem acontecido. Para analisar as respostas dadas às três perguntas realizadas seguimos o critério estabelecido por Tognetta e Rosário (2013), para indicar que haveria, de fato, uma situação de bullying. Assim, as alternativas criadas foram divididas em categorias para serem analisadas: “autor total”; “vítima total” e “espectador total”, correspondem a quando há a indicação da repetição das ações (mais de uma vez) – citados a partir daqui como “1”; e quando não há a repetição dessas ações como “0”.

- Para verificar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos e identificar os estilos de educação parental será aplicado o Inventário de Estilos Parentais, criado por Gomide (2014). Trata-se de um questionário contando 42 itens, preparado para adolescentes que responderão duplamente: em relação

à educação recebida pelo pai e outra em relação à educação recebida pela mãe. Este instrumento foi validado pela autora (Alpha de Combach médios para todas as questões maiores que 0.80).

Procedimentos e análise de dados

Até a presente data a pesquisa encontra-se em fase inicial, tendo sido aplicado parte dos instrumentos. Os dados serão analisados quantitativa e qualitativamente.

Resultados Preliminares e discussões finais

Pelos instrumentos aplicados até a presente data, é possível levantar a hipótese de que há relação entre os estilos de educação parental e participação em um processo de vitimização – bullying. Tal influência materna ou paterna pode servir como fatores de risco ou protetivos aos problemas vividos por meninos e meninas. Compreender a natureza dessa influência nos permite pensar na urgência de que as comunidades educativas possam organizar-se a fim de promover a formação de pais que pouco ou nada sabem sobre propostas mais assertivas de resolução de conflitos que permitirão a construção de personalidades mais equilibradas a fim de enfrentar os problemas que podem existir nas suas relações entre pares.

Os resultados dessa investigação poderão se somar aos demais da literatura mundial que incidem sobre a necessidade de que o clima da escola seja também pensado sob a perspectiva da participação da família e assim, sua formação diante da urgência de superação da falta de convivência ética entre as pessoas.

Referências

- Araujo, A.F. (1996). *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. 1993. Dissertação de mestrado-Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.
- Avilés, J.M. (2013c). *Bullying: guia para educadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. (Bullying: the peer victimization. Perpetrators, victims and witnesses in school)*. Salamanca: Amarú.
- Baumrind, D. (1996). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D., e Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Em J. Brooks-Gun, R. Lerner, y A.C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Biondi, R. (2008). *Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Recuperado em 12 de março, 2008, de <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>.
- Carrasco, M.A., y Gonzáles, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2(4), 7-38.
- Darling, N., y Stenberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dedeschi, S.C. (2011). Bilhetes reais e/ou virtuais: Uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.
- Dedeschi, S.C.C., y Licciardi, L. (2012). De quem é a tarefa de educar moralmente? A comunidade educativa na gerência da violência na escola. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. (Org.). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil.
- De La Taille, Y. (2003). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Eslea, M. et al. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.
- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Gomide, P. I. C. (2014). *Inventário de Estilos Parentais-IEP-Modelo teórico-Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Masia-Warner, C. et al. (2003). The Liebowitz Social Anxiety Scale for Children and Adolescents: An Initial Psychometric Investigation. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 42(9), 1076-1084.
- Oliveira, C.B.E., y Marinho-Araújo C.M. (2010). A relação família-escola; intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia/Campinas*, 27(1), 99-108.
- Olweus, D. (1978). *Agressión in the schools. Bullies and whipping boys*. Londres: John Wiley y Sons.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Raya, A.F., Pino, Mª. J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad em la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Rego, T.C.R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva Vygotskyana. In Júlio G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus.
- Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
- Roa, L., y Del Barrio, M.V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.
- Roa, L., y Del Barrio, M.V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicologia Educativa*, 8(1), 37-51.
- Savater, F. (2005). *O eclipse da família*. In: *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Szymanski, H. (2010). *Educação e família*. In: *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Tognetta, L. R. P. (2005). O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. In: *Anais do Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: "Educação e cidadania"*, 22. Campinas: Fe, Unicamp, p. 109-120 (ISBN 85-7713-003-7).
- Tognetta, L.R.P., e Rosário, P. (2013). Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137.
- Tognetta, L.R.P., y Vinha, T. P. (2013). Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. In: LINARES, J.J.G. et al. *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* p. 227-232. Almería/Espanha: Editorial GEU.
- Tognetta, L.R.P., y Vinha, T. P. (2010). Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal: Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2.
- Tognetta, L.P., Martínéz, J.M.A., Rosário, P., y Alonso, N. (2015). Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. *Estudios e investigación em psicologia y educación*, 2(1), 30-34.
- Tognetta, L.P., y Vinha T.P. (2007). *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tur, A., Mestre, V., y Del Barrio, M.V. (2004a). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. *Ansiedad y estrés*, 10, 75-88.
- Tur, A., Mestr, V., y Del Barrio, M.V. (2004b). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados em la adolescência: relaciones com los hábitos de crianza y com el temperamento. *Acción Psicológica*, 36(3), 207-221.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinha, T.P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T.P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vinha, T.P., y Tognetta, L.R.P. (2013). A comunicação entre escola e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. In: *III Congresso Internacional de convivência escolar*, Almería/Espanha.
- Vinha, T.P., y Tognetta, L.R.P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In *Ver. Diálogo Educ., Curitiba*: 9(8), 525-540.

Vinha, T.P., y Assis, O.Z.M. (2005). Compartilhar ou transferir as responsabilidades? Considerações sobre a relação entre a escola e a família. In: *Anais do Encontro Nacional de Professores do Proepr: Educação e Cidadania*, (pp.15 a 32). Campinas: Fe Unicamp.

Weber, L.N.D., Prado P., Viezzer, A. P., y Brandenburg, O.J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. In: *Psicologia e Reflexão*. Universidade Federal do Paraná.

Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G. y Heldt, E. (2013). Associações entre práticas de disciplina infantil e comportamento de bullying em adolescentes.

CEPES/APEOESP (2014) Análise da Pesquisa Violência nas Escolas: O olhar dos professores. Disponível em: <http://www.apeesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa>. Acesso em 05/10/2014.

CAPÍTULO 21

Análisis del uso de herramientas digitales en los Campos Virtuales para la Comunicación y Evaluación del Alumnado Universitario

Lucía Álvarez Blanco, A. Cervero Fernández-Castañón, y Antonio Urbano Contreras
Universidad de Oviedo (España)

Introducción

La revolución que implica el desarrollo de la sociedad del conocimiento supone el final del paradigma social derivado de la Revolución Industrial e impone una nueva estructura organizativa cuyo recurso fundamental radica en el dominio y producción de conocimiento, configurándose de esta manera un nuevo escenario (Drucker, 1969; Bell, 1974). En este nuevo tipo de sociedad postindustrial, tal y como señala Hargreaves (2003), se observan tres dimensiones fundamentales alusivas a: 1) un área educativa, técnica y científica mucho más extensa que la precedente; 2) nuevos y complejos modos de circulación de la información en una economía fundamentada en los servicios y, por último 3) un cambio organizativo y cultural en las organizaciones que permite ofrecer nuevos productos y servicios.

Por su parte, las instituciones del ámbito educativo universitario no pueden sustraerse de estos cambios siendo afectadas por partida doble. Por un lado, en tanto que organizaciones que ofrecen sus servicios en este contexto y, por otro, como instituciones cuya finalidad es precisamente la generación y transmisión de conocimiento y, con ello, promover la continuidad de los estudios universitarios o reducir el fracaso o abandono de dichos estudios (Árias et al., 2005), aspecto que las convierte en un pilar fundamental del nuevo entorno social, pese a que en la actualidad compiten con otras organizaciones que podrán participar de esta función (Gibbons et al., 1997).

Es aquí donde juega un papel especialmente relevante la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al concebirse como herramientas que facilitan tanto la adopción de metodologías innovadoras (Castells, 2001) como el establecimiento de nuevas vías de interacción (Díaz, 2011). Con ello, en definitiva, se espera mejorar “*la forma de comunicarnos, de relacionarnos con los contenidos, de crear nuevas informaciones...*” (Bartolomé, y Grané, 2013, p. 74).

Así, la incorporación de las TIC con fines educativos en los entornos universitarios se ha materializado primordialmente a través de la creación de campus o plataformas virtuales, lo que ha integrado en un único punto de acceso todas las herramientas y contenidos formativos permitiendo así potenciar la enseñanza presencial con los recursos de la enseñanza online o bien, configurando una oferta exclusivamente en modalidad e-learning (Baelo, 2009). En este sentido, Moodle ha sido la principal plataforma de aprendizaje elegida por las universidades españolas (Molist, 2006).

Conforme lo expuesto en líneas previas, los estudios sobre la incorporación de recursos online en los estudios universitarios son cada vez más prolijos, pudiendo subrayarse los referidos a las herramientas utilizadas para favorecer la comunicación (De Benito y Salinas, 2008), ya que como señalan López, Romero y Roper (2010) el uso de foros, chat o consultas por ejemplo, se perciben como interesantes opciones para desarrollar las tutorías (Álvarez, 2002), permitiendo también mejorar la comunicación entre los alumnos y de estos con los docentes.

Gros y Adrián (2004) reflexionan, por ejemplo, sobre el uso de foros virtuales en la enseñanza superior y desde la perspectiva de fomentar los aprendizajes colaborativos. Por su parte, García-Valcárcel (2008), en un estudio que cuenta con la opinión de los docentes, destaca la importancia de las tutorías y las herramientas que pueden favorecer su funcionamiento, como el correo electrónico o los foros. Otros autores, como Martínez y Crespo (2009), estudian ya la percepción de los alumnos sobre

la tutoría que reciben, apuntando una clara preferencia por las tutorías virtuales frente a las presenciales y destacando como ventajas la comodidad y el ahorro de tiempo que suponen.

En este orden de cosas, abordar la evaluación de la docencia en enseñanza superior es un tema complejo y multidimensional (Moreno, 2016), máxime en lo referente a la pluralidad de herramientas y recursos de evaluación viables de implementar en entornos virtuales. Una muestra de esta disparidad es, por ejemplo, un estudio de García-Beltrán, Martínez, Jaén, y Tapia (2006), autores que analizan varias modalidades de pruebas de autoevaluación, concluyendo que las pruebas de respuesta objetiva son las más adecuadas para utilizar en entornos virtuales por ofrecer un feedback inmediato, sin que ello implique desechar otro tipo de ejercicios como realización de trabajos o proyectos, inclusión de problemas, etc. Asimismo, Torres y Moreno (2013) perciben una infrutilización de las opciones virtuales de evaluación en pro de un modelo más tradicional.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar las percepciones del alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Pedagogía de la Universidad de Oviedo que han cursado estudios durante el curso académico 2015-2016, respecto al uso de ciertas herramientas de comunicación y evaluación de la docencia online. Esto permitirá contribuir al ansiado “cambio educativo” (Hargreaves y Shirley, 2012) mediante la sugerencia de estrategias de innovación y mejora para adecuar los aspectos propios de la docencia online a las directrices de mejora permanente de calidad (Árias et al., 2005), fundamentales en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 85 estudiantes de los grados de Pedagogía (71.8%) y Maestro en Educación Infantil (28.2%) de la Universidad de Oviedo. Del total de participantes, el 83.5% son mujeres y el 16.5% hombres, con una edad media de 22.38 años. Respecto al curso en que se encuentran matriculados, se ha obtenido que el 41.7% está cursando cuarto, el 32.1% primero, el 21.4% tercero y el 4.8% segundo.

En cuanto a su situación personal se constata que el 41.2% realiza trabajos remunerados, mientras que, considerando ciertos recursos tecnológicos existentes en el hogar, el 100% dice disponer de ordenador y conexión a Internet en casa (siendo en el 40.5% de los casos de uso compartido), el 65.9% tiene una tablet y el 98.8% cuenta con un teléfono móvil con conexión de datos.

Instrumento

Este trabajo se engloba dentro de los estudios de perspectiva cuantitativa y, concretamente, de los que se fundamentan en la técnica de encuesta, habiéndose diseñado ad hoc el cuestionario denominado “*Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre los Campus Virtuales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*”. Éste está integrado por 9 variables de clasificación y las siguientes siete dimensiones: 1) Disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar; 2) Planificación docente; 3) Contenidos; 4) Metodología; 5) Comunicación; 6) Evaluación y 7) Competencia digital. En este caso, la presente comunicación se centrará en la quinta y sexta dimensión.

Por su parte, para la administración del cuestionario se ha recurrido a una aplicación de gestión de formularios online de Google Drive, en la que, al margen de las variables sociodemográficas se solicitaba responder a los ítems mediante escalas dicotómicas (sí/no) en el caso de la disponibilidad de recursos tecnológicos, o a través de escalas tipo Likert de cuatro valores 1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-De acuerdo y 4-Totalmente de acuerdo para el resto de dimensiones. También se incluye una pregunta abierta de observaciones.

Procedimiento

Las características del diseño responden a una investigación de tipo ex post-facto (Nieto y Rodríguez, 2010), mediante la que se ha obtenido la información de los alumnos de Grado o Máster que disponían de campus virtual y espacio online como parte de la docencia de varias de las asignaturas cursadas. La selección de estos sujetos se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico de tipo “bola de nieve” o “muestreo en cadena” (Tójar, 2006) remitiendo a una selección de alumnos un correo electrónico con el enlace desde el que acceder al mencionado cuestionario.

Análisis de datos

Para la realización de los análisis estadísticos se ha utilizado el programa de análisis estadístico informático SPSS v.22, ejecutándose análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica), de comparación entre dos muestras independientes (estadísticos de t de Student para concretar la existencia de diferencias significativas y "d de Cohen") y de fiabilidad, obteniéndose para las dimensiones objeto de estudio –comunicación y evaluación– un valor Alfa de Cronbach de .804 (con idéntico valor para elementos tipificados). Esta puntuación goza de una calificación de “buena” según los criterios definidos por George y Mallery (2003), lo que permite corroborar la confiabilidad del instrumento y consistencia interna de la escala empleada.

Resultados

Para la presentación de resultados se opta por diferenciar las dos dimensiones de análisis establecidas previamente. Así, teniendo en consideración la primera de ellas, comunicación, se presentan en la Tabla 1 los estadísticos descriptivos resultantes. Como se puede observar, la mayoría del alumnado manifiesta que los docentes no contactan con frecuencia por medio del campus virtual (67.1%), la comunicación con ellos no es fluida por es este medio (71.8%), no responden de forma rápida a sus consultas y observaciones (61.2%) y no solicitan una valoración sobre los contenidos formativos y técnicos de la asignatura (65.9%). El único aspecto en el que prácticamente la mitad del alumnado (51.8%) parecer estar de acuerdo o totalmente de acuerdo hace referencia a la satisfacción con las respuestas que dan los docentes a las consultas y observaciones planteadas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Comunicación”

	TD+D	TA+A	□	Sx
El docente contacta frecuentemente conmigo a través del campus virtual	67.1%	32.9%	2.26	.789
La comunicación con el docente a través del campus virtual es fluida	71.8%	28.2%	2.14	.742
El docente responde de forma rápida a las consultas y observaciones	61.2%	38.8%	2.34	.716
El docente responde satisfactoriamente a las consultas y observaciones	48.2%	51.8%	2.52	.701
El docente solicita una valoración sobre contenidos formativos y técnicos de la asignatura	65.9%	34.1%	2.24	.701

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Evaluación”

	TD+D	TA+A	□	Sx
Antes de realizar la evaluación final, dispongo en el campus virtual de ejercicios de autoevaluación semejantes a las pruebas definitivas	85.9%	14.1%	1.76	.718
En la calificación final se asigna un peso específico a la participación en tutorías online, foros, chat...	74.1%	25.9%	2.00	.756
En la calificación final se asigna un peso específico a la realización de ejercicios y actividades online individuales	58.8%	41.2%	2.29	.769
En la calificación final se asigna un peso específico a la realización de ejercicios y actividades online grupales	65.9%	34.1%	2.20	.704
Recibo a través del campus virtual información sobre la calificación de las asignaturas	20%	80%	2.95	.738

Respecto a la segunda dimensión, también se recogen los estadísticos descriptivos en la Tabla 2 con el fin de sintetizar la información que aportan. Como se puede observar, los mayores grados de acuerdo se localizan, nuevamente, la mayoría del alumnado señala que en el campus virtual no se dispone de ejercicios de autoevaluación semejantes a las pruebas definitivamente aplicadas (85.9%), no se le asigna en la calificación final un peso específico a actividades como participar en foros/chats (74.1%), realizar ejercicios online individuales (58.8%) o grupales (65.9%). El único aspecto que parece seguir otra tendencia (el 80% del alumnado está de acuerdo o totalmente de acuerdo) es recibir información sobre las calificaciones por medio del campus virtual. Por último, con el fin de profundizar un poco más en la explicación de estas dimensiones, se han llevado a cabo análisis comparativos tomando en consideración las variables de clasificación de la muestra, para lo que se ha utilizado el estadístico *t de Student* con el fin de detectar diferencias significativas entre grupos, y la *d de cohen* para establecer el tamaño del efecto de dichas diferencias.

En base al sexo, se dan diferencias a la hora de valorar la frecuencia de contacto del docente a través del campus virtual ($p=.006$, $d=.62$), estando más satisfechos los hombres. Entre los que están matriculados en primero y segundo frente a los de tercero y cuarto, se dan tales diferencias en la frecuencia de contacto del docente a través del campus virtual ($p=.004$, $d=.65$), la fluidez de la comunicación por esta vía ($p=.006$, $d=.79$), la rapidez de respuesta a las consultas y observaciones ($p=.008$, $d=.60$) y la satisfacción del alumnado ante ese tipo de respuestas ($p=.029$, $d=.49$). En todos los casos es el alumnado de cursos inferiores el que presente un grado de satisfacción superior.

Entre aquellas personas que trabajan y las que no, se vuelven a dar diferencias respecto a la frecuencia de contacto por medio del campus virtual ($p=.001$, $d=-.75$), mostrándose más satisfechas aquellas que no cuentan con trabajo. Por último, la variable sociodemográfica que presenta mayor número de diferencias significativas es la titulación, pues entre los grados de pedagogía y maestro de educación infantil se dan tales diferencias a la hora de valorar la frecuencia de contacto a través del campus virtual ($p=.037$, $d=.46$), la fluidez de la comunicación con el docente por este medio ($p=.031$, $d=.48$), la rapidez para responder a las consultas y observaciones planteadas por el alumnado ($p=.03$, $d=.68$), la propia satisfacción con las respuestas ofrecidas ($p=.03$, $d=.68$), la disponibilidad en el campus virtual de ejercicios de autoevaluación semejantes a las pruebas de evaluación final ($p=.032$, $d=-.48$) y la inclusión de un peso específico en la calificación final por participar en actividades como tutorías online, foros y chats ($p=.025$, $d=-.50$). En este caso, el alumnado de infantil se muestra más satisfecho con aquellos aspectos que hacen referencia a la comunicación, mientras que el de pedagogía presenta mayores índices de satisfacción en las dos variables que pertenecen a la dimensión de evaluación (ejercicios de autoevaluación y participación en foros, chats, etc.).

Discusión/Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo de los diferentes epígrafes previos, los campus virtuales se han extendido más allá del aula y del momento en que el docente está presente, rompiendo con ello las barreras espacio-temporales inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, la incorporación de aplicaciones y herramientas en un único espacio virtual ha permitido incrementar las posibilidades comunicativas y de difusión de información en el entorno formativo y, específicamente en los campus virtuales de las diversas asignaturas.

Algunos estudios como los de Barroso y Cabero (2010) señalan que el alumnado concede a priori un importante papel a las herramientas de comunicación online para mejorar el proceso educativo. De igual modo, Luján-García (2012) indica que la utilización de los campus virtuales otorga calidad a la educación recibida, pues los estudios llevados a cabo ponen de manifiesto su utilidad como recursos de apoyo y complementarios a la enseñanza presencial.

En contraposición a esto, los resultados del estudio parecen sugerir una escasa utilización de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes, que no aprovechan todas las ventajas de las herramientas tecnológicas, aspecto que se aprecia en todas las variables analizadas: frecuencia, fluidez, rapidez de respuesta, satisfacción de respuesta y solicitud de feedback sobre los contenidos formativos y técnicos de la asignatura. Concretamente, respecto a la comunicación, esta podría definirse como poco fluida y lenta en la mayoría de los casos, cuestión que se ve incrementada si se tiene en cuenta que, además, en la mitad de los casos las respuestas a las consultas y observaciones del alumnado se catalogan como insatisfactorias. En cuanto a evaluación la realidad es muy similar, pues a través de la opinión del alumnado se pone de relieve la falta de ejercicios de autoevaluación semejantes a las pruebas definitivamente aplicadas, la no asignación en la calificación final un peso específico a las actividades que se desarrollan en el campus virtual y la ausencia de ejercicios online individuales o grupales. Esta situación se ve incrementada si se pone el foco en el alumnado de cursos superiores y, sobre todo, entre aquellos que cursan el grado en pedagogía.

En los últimos años han sido muchos los esfuerzos encaminados a integrar las TIC en los centros educativos, cuestión que se ha visto impulsada por las políticas educativas con el fin de incorporar las propuestas europeas dirigidas a construir la sociedad del conocimiento (Aguilar y Urbano, 2014). Este objetivo de muchos países por integrar las TIC en el sistema educativo (Suárez, Almerich, Gargallo, y Aliaga, 2013) se ha visto plasmado, en parte, en el uso de los campus virtuales como herramientas para favorecer la interacción, pues es innegable el potencial que tienen para incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (López et al., 2010).

A pesar de la implementación y constante uso en prácticamente todas las instituciones universitarias, los resultados evidencian un claro desfase entre las expectativas que tiene el alumnado sobre lo que deberían ser las funciones de los campus virtuales y el uso que actualmente le están dando los docentes. Ante esta realidad, se hace aún más necesario reflexionar con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado, pues los campus virtuales deben entenderse como una oportunidad única para los docentes, ya que estos entornos son más próximos a la realidad del alumno y amplían notablemente las posibilidades de enseñanza al ir más allá de los esquemas clásicos de aprendizaje, del espacio físico y los horarios establecidos (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Referencias

- Aguilar, M.C., y Urbano, A. (2014). La necesidad de alfabetización digital e inter-generacional en la familia y la escuela. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28, 1-16.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Árias, M.M., Álvarez, P.R., García, M.C., Cabrera, J., Martín del Río, M.D., y Robayna, M.C. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades educativas del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de la Laguna. *REOP*, 16(2), 319-331.
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 35, 87-96.
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). Valoraciones de los alumnos sobre el e-learning en las universidades andaluzas. *EDUTECH, Revista electrónica de tecnología educativa*, 31.
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1), 73-81.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Ed. Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- De Benito, B., y Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la Universidad. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 32, 83-101.

- Díaz, F. (2011). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.139-154). Madrid: Fundación Santillana.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Harper y Row.
- García-Beltrán, Á., Martínez, R., Jaén, J.A., y Tapia, S. (2006). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *Revista de Educación a Distancia. Monográfico VI*.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE, 14*(2), 1-14.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4ª Ed.)*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gros, B., y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 5*.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La Educación en la Era de la Inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- López, J.M., Romero, E., y Roper, E. (2010). Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los alumnos. *Formación Universitaria, 3*(3), 45-52.
- Luján, C.I. (2012). El campus virtual como recurso útil: un estudio de estudiantes universitarios de carreras humanísticas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27*, 47-67.
- Martínez, M., y Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Eds.). *Propuestas de diseño e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 451-466). Alcoy: Marfil.
- Molist, M. (2006, 13 de abril). Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de e-learning Moodle. *El País*. Recuperado de: <http://bit.ly/2cutaSV>
- Moreno, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 71*.
- Nieto, S., y Rodríguez, M.J. (Coord.) (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Suárez, J.M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F.M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación, 16*(1).
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C.A., y Moreno, G. (2013). Inclusión de las TIC en los escenarios de aprendizaje universitario. *Revista de innovación educativa, 5*(1), 48-65.
- Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.

CAPÍTULO 22

Perfeccionismo, engagement y actividad física. Influencias en el rendimiento académico

Juan González*, Alberto Portolés**, Antonio Jesús Muñoz*, y Clara López*

*Universidad de Murcia (España), **Universidad de Zaragoza (España)

Introducción

Considerando la adolescencia como el periodo de tiempo que dirige a una persona desde su niñez a la adultez, donde el ser humano se enfrenta a una sucesión de cambios a diferentes niveles, ocasionando grandes influencias en el desarrollo del individuo (ver Tabla 1). Todo ello se traduce en la vivencia de la individuación o individualidad. El niño/a desarrolla su individualidad de manera tan natural, que nunca se lo cuestiona ni se plantea que acabará en algún momento de sus próximos años (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, y Cervone, 2004). Este descubrimiento alude a la reflexión y autorreflexión, a una mirada hacia adentro, que le permite captar que él es un mundo en sí mismo, aislado del resto, incluso hasta sentirse en soledad, llegando en algunos casos a percibirse tan alejados de la sociedad, de las normas establecidas por estilos parentales, o del grupo de iguales, que pueden llegar a alcanzar proporciones dramáticas socialmente hablando, incluso de manera patológica.

Es en la etapa adolescente donde se construye el ser humano (Cid, Espadale, Carreras, y Martínez, 2013; Krauskopf, 2007; Santillano, 2009; Viñas, González, García, Malo, y Casas, 2015) sin considerarse esta una etapa de transición (Zacarés Iborra, Tomás, y Serra, 2009). Este tratamiento conceptual, plasma más coherentemente el desarrollo que se produce en la misma, integrándose lo social, lo psicológico y lo biológico, y permitiendo un alcance conceptual mayor, para definir y comprender la adolescencia y los componentes motivacionales.

Tabla 1. Contextualización temporal de la adolescencia

Autores	Adolescencia temprana	Adolescencia media	Adolescencia tardía
OMS 1996	12 a 14 años		15 a 19 años
Horrocks (1984)	11 a 13 años	14 a 16 años	14 a 20 años
Amaya (2011) Brañas (1997)	10 a 14 años	15 a 17 años	18 a 21 años

La práctica de actividad física y su influencia en el desarrollo adolescente

El vínculo entre actividad física y salud persiste a lo largo del desarrollo del ciclo de la vida, construyéndose psicopsicológicamente hasta la vida adulta, a través de los patrones de actividad física mantenidos o interrumpidos durante la niñez y la juventud (González, y Valadez, 2016; Hernández, Feu, Santos, y Sánchez, 2011; Marquez, y Garatachea, 2009)). Mantenerse activo a lo largo de la adolescencia, hace que a través de la actividad física se proporcione un medio importante para mejorar su bienestar social, su autoestima, percepciones sobre su imagen corporal y su nivel de competencia, orientaciones motivacionales, así como la expresión de las mismas, mejora del funcionamiento intelectual y aumento del rendimiento académico. Como indica la OMS (2010), para que los sujetos entre 5 y 17 años se sientan activos, deben realizar un mínimo de 1 hora al día de actividad física aunque un tiempo superior aportaría un beneficio aun mayor para la salud. Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo, y Aranceta (2006), destacan que cerca del 70% de los niños/as y adolescentes españoles no hacen ningún tipo de actividad física regular en su tiempo de ocio o descanso, sobre todo las chicas. Además, con la edad y curso académico, se produce un aumento de la actividad física hasta los 10-13 años, a partir de entonces disminuye su práctica (ver figura 1) (González, y Portolés, 2014).

La práctica de actividad física mantenida, está en mera relación con la motivación, la toma de decisiones, el cambio de comportamiento, establecimiento de nuevos hábitos de vida. Del mismo modo que está en total relación con diferentes matices de carácter psicológico: el nivel de actividad, la autoimagen, el autoconcepto, la autoconfianza y la sensación de control, la estabilidad emocional, el funcionamiento intelectual, e incluso el rendimiento en campos tan diferentes como el académico, el laboral o el sexual; las relaciones sociales, las conductas cooperativas, el seguimiento de normas, el establecimiento de la autodisciplina, niveles de ansiedad, estrés, depresión.

Figura 1. Práctica de actividad física en la adolescencia (González, y Portolés, 2014)

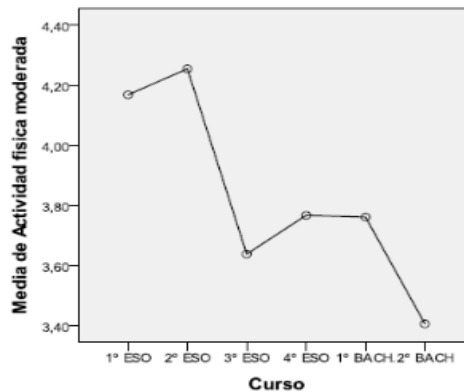


Tabla 2. Características de los patrones perfeccionistas Modelo Multidimensional (Frost, et al., 1990)

Positivas (perfeccionismo adaptativo)	Negativas (perfeccionismo desadaptativo)
Altos niveles de organización.	Altos estándares personales
Altos estándares personales.	Autoevaluación excesivamente crítica
Motivación positiva hacia el logro de metas.	Inadecuados niveles de ajuste emocional
<i>Características de los patrones perfeccionistas (Flett et al., 2000)</i>	
Interpersonal (perfeccionismo socialmente prescrito)	Interno (perfeccionismo auto-orientado)
Altos niveles de Neuroticismo	Alta estabilidad emocional
Bajos niveles de extraversión y cordialidad	Alta Apertura Mental (diferentes estrategias y opciones ante situaciones)
Baja percepción de control	Fijación de adecuadas metas de logro
Baja Conciencia-Responsabilidad	Alta percepción de control
Percepción de "obligaciones sociales"	Aceptación y comprensión de las críticas o auto-críticas
Percepción de excesiva crítica	

Desarrollo de creencias perfeccionistas en la personalidad del adolescente

El perfeccionismo (ver Tabla 2) se configura como una forma de personalidad representada por creencias de una demanda de excelencia, y la inclinación a fijar altos estándares de desempeño, seguido de una autoevaluación hipercrítica y una alta inquietud focalizada en los errores (por evitar cometerlos) (Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990). En la adolescencia, estas inquietudes perfeccionistas se ven relacionadas con elevados niveles de miedo al fracaso, estrés, depresión, ansiedad y enfermedades, y bajos niveles de confianza académica y satisfacción con la vida (Hewitt, Flett, y Ediger, 1996; Nounopoulos, Ashby, y Gilman, 2006; Stoeber, y Rambow, 2007). En contra, la capacidad de generar esfuerzos perfeccionistas ha sido relacionada con indicadores de bienestar subjetivo y ajuste psicológico, por ejemplo, mayor nivel de perfeccionismo adaptativo, mayor motivación para asistir a la escuela y preparar exámenes, dominio y orientación del trabajo (mostrando una preferencia por tareas difíciles), confianza académica, aceptación de los pares, número de horas dedicadas a estudiar a la semana, y logro académico (indicado por promedio más alto en las calificaciones), así como con una mayor autoestima y satisfacción con la vida (Hewitt, et al., 1996; Inglés, 2009; Nounopoulos, et al., 2006; Stoeber y Rambow, 2007; Wang, Slaney, y Rice 2007).

Engagement en adolescentes como medida de adaptación

A día de hoy es muy escasa la investigación que existe acerca del engagement académico y cómo influye en el rendimiento escolar, acordando en todas estas investigaciones un vínculo positivo entre ambos (más concretamente la absorción y vigor). El vigor expresa elevada firmeza y fuerza mental. La dedicación es la relación existente entre el afán, inspiración y los desafíos laborales. La absorción expresa aglutinación, en definitiva estar bien con lo que se hace; es característico de la absorción perder la noción del tiempo. (Manzano, 2002). Este estado de responsabilidad, también les ocurre a los adolescentes dentro del contexto escolar definido como engagement en el contexto académico (Schaufeli Martínez, Marques-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002).

Caballero, Abello, y Palacio (2007) apuntan sobre una relación positiva entre el engagement y la satisfacción frente a los estudios, vinculándolo en positivo con el buen rendimiento académico mientras que al contrario el bajo rendimiento se relacionó con cinismo. El engagement se relaciona positivamente con los resultados académicos obtenidos (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008; Svanum, y Bigatti, 2009). González y Portolés (2014), señalan que el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física coincide con valores más altos en vigor, absorción y dedicación, así como en la eficacia académica.

Por otro lado, el engagement ha sido configurado de manera estructural como un proceso cognitivo antagonista al de burnout, principalmente orientado en los contextos académicos (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005), asociando los principales postulados de las teorías de la psicología positiva y del bienestar psicológico. Por otra parte, el burnout se ha definido como una actitud negativa que se mantiene en el tiempo y que está en relación con la labor del sujeto (ver figura 2), caracterizado principalmente por: agotamiento emocional, malestar, motivación reducida, actitudes disfuncionales hacia la tarea, etc.

El presente trabajo persigue el propósito de establecer la influencia de la práctica de actividad física, y las dimensiones perfeccionismo y engagement con todas sus variables benefician o perjudican al rendimiento académico en población adolescente.

Metodología*Participantes*

Se ha utilizado una muestra escolar (N = 301) de la población de San Javier (Murcia). Con un rango de edades comprendidas entre 12 y 17 años (M= 13.67; DT= 1.41). Distribuida por género en 139 chicos (46,2%) y 162 chicas (53,8%), pertenecientes a los cuatro cursos de la E.S.O (39.9%, 15.3%, 24.9%, y 19.95%) de 1º a 4º respectivamente.

La práctica deportiva de los participantes (tabla 3), se distribuye a lo largo de la frecuencia de práctica semanal al menos de 1h/día (según indicaciones OMS), actividad física extraescolar y la orientación competitiva de la misma.

Tabla 3. Frecuencia y modalidades de práctica de AF de los participantes de la muestra

Frecuencia de práctica de AF (mínimo 60 min/día)		
	n	%
AF moderada (< 3 días/semana)	115	38.2
AF vigorosa (< 3 días/semana)	186	61.8
Rango de días de AF extraescolar		
AF moderada	246	81.7
AF vigorosa	55	18.3
Orientación competitiva de la actividad física y deportiva		
Federados	109	36.2
No federados	192	63.8

Instrumentos

Perfeccionismo. Para la medición de las orientaciones perfeccionistas, se utiliza la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (FMPS; Frost et al., 1990, adaptada al español por Gelabert et al., 2011) Se encuentra formada por 35 ítems y consta de seis subescalas o dimensiones: Normas personales, Expectativas Parentales, Preocupación por Errores, Organización y Duda sobre Acciones. Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems cubren un rango de 5 puntos en una escala tipo likert, cuyos límites están definidos por las categorías “en total desacuerdo” (1) y “completamente de acuerdo” (5). La fiabilidad interna del cuestionario se muestra alta con un $\alpha = .867$.

Engagement. Cuestionario de Burnout-Engagement. Se utilizó la adaptación española para estudiantes del Maslach Burnout Inventory-General Survey, MBI-GS (Schaufeli et al., 2002) donde se mezclan de forma aleatoria 40 ítems que miden burnout y engagement que se evalúan a través de una escala tipo Likert de 7 opciones, desde 0 “nunca” hasta 6 “siempre”. El instrumento señala un $\alpha = .855$ de consistencia y evalúa dimensiones del burnout académico: (1)Agotamiento emocional-AE, (2)Cinismo-CI, y (3)Competencia percibida-CP; y por otro lado, la escala evalúa las siguientes dimensiones del engagement (1)Vigor-VI, (2)Dedicación-DE, y (3)Absorción-ABS.

Actividad física. Para cuantificar las variables referidas a la actividad física y deportiva, se utiliza una selección de los ítems del cuestionario, en función de los objetivos que persigue el presente trabajo, que aborda las variables de actividad física .Health Behaviour in School-aged Children (2010). El Health Behaviour in School-aged Children (HBSC; 2002) es un proyecto auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el que participan más de 40 países occidentales, y en el que se utiliza un mismo cuestionario.

Rendimiento Académico. Para cuantificar el rendimiento académico de los adolescentes se tomaron las calificaciones escolares finales del curso 2014-2015 y del primer trimestre del 2015-2016, de 0 a 10, de las materias de Secundaria. Córdoba et al. (2012), señalan que el mejor criterio para realizar una medición operativa del rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por los profesores, tal y como se viene usando en el conjunto de investigaciones ya que, éstas son uno de los factores predictores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento académico.

Procedimiento

En primer lugar, informamos al centro del motivo y contenidos de nuestra investigación, las pautas a seguir y para solicitar los permisos pertinentes. Tras el consentimiento de los responsables del centro, el departamento de Educación Física y los tutores, se procede a través del centro escolar, al envío del correspondiente consentimiento informado a cada padre/madre/tutor. En dicho consentimiento se detallan las características principales del estudio, destacando el rol de sus hijos/as y el cumplimiento de privacidad y confidencialidad (Helsinki, 1983) Por otro lado, la persona encargada de la investigación, junto al profesor/a de Educación Física de cada curso, pasa dichos cuestionarios en la hora de clase de Educación Física. El responsable de la investigación, explica y resuelve dudas sobre dichos cuestionarios.

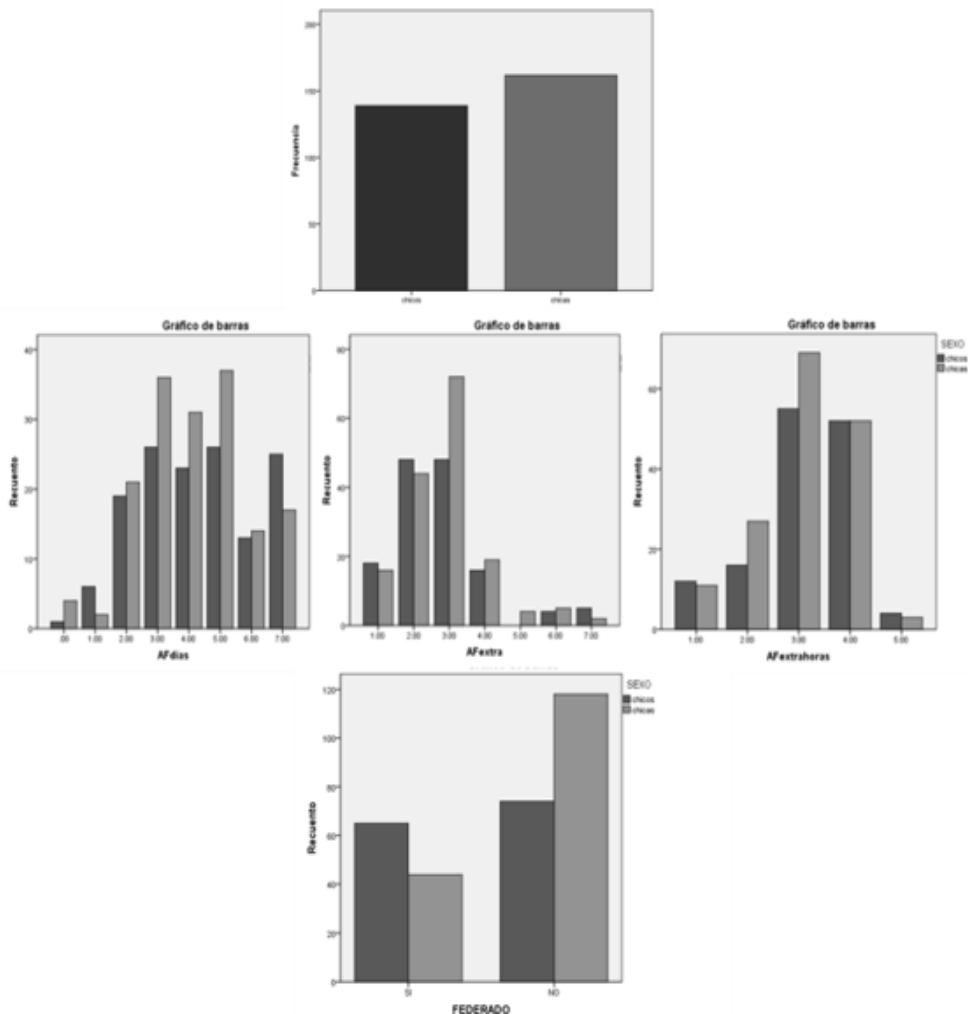
Análisis de datos

Se realizaron diferentes análisis descriptivos de frecuencias, tendencia central y dispersión de las variables sociodemográficas (estudios, género, frecuencia de práctica deportiva-días y horas-, estatus deportivo-federado o no federado-). Análisis diferencial sobre el género y la práctica de actividad física (pruebas t) y curso escolar (ANOVA un factor según análisis Bonferroni y DSM). Análisis causal bidireccional (correlación de Pearson) y predictivo (análisis de regresión múltiple), con el propósito de establecer la relación entre las variables objeto de estudio. El paquete estadístico utilizado para todo ello fue el programa estadístico SPSS 22.0.

Resultados

La distribución muestral, según la práctica de actividad física y género (figura 4), ha mostrado que las chicas realizan más actividad física que los chicos, tanto en los días de práctica como en las actividades extraescolares.

Figura 2. Distribuciones sobre la práctica deportiva de los participantes



De la misma manera, los chicos son los que más deporte federado practican (59.63%) y las chicas las que más actividad física realizan sin la orientación competitiva que ofrece el estatus de estar federado (61.46%).

Para las comparaciones diferenciales en la variable *género* (tabla 3), aparecen diferencias significativas de los chicos con respecto a las chicas ($t_{2,299} = 2.483$; $p = .014$) en cuanto a las *exigencias personales*, así como de las chicas con respecto a los chicos ($t_{2,299} = -2.469$; $p = .015$) en cuanto a las *dudas* que les generan las acciones que realizan.

Al señalar las diferencias en los niveles de burnout-engagement, los chicos indican medias significativamente más altas que las chicas en la dimensión *vigor* ($t_{2,299} = 2.442$; $p = .014$).

Tabla 4. Análisis diferencial en perfeccionismo y burnout-engagement, según el género de los participantes

X ² = 66.69; p= .427	M(DT)		F	t	Sig.
	Chicos (n=139)	Chicas (n=162)			
Perfeccionismo					
Exigencias personales	21.55(5.93)	19.76(6.51)	.17	2.48	.014*
Expectativas paternas	12.49(4.16)	12.85(4.32)			
Crítica parental	6.98(3.18)	7.61(3.83)			
Preocupación errores	19.47(6.59)	19.06(8.33)			
Organización	27.05(6.64)	28.48(6.97)			
Dudas sobre acciones	10.40(2.85)	11.34(3.61)	10.89	-2.47	.014*
Adaptativo	20.36(4.49)	20.36(4.18)			
Desadaptativo	12.28(3.36)	12.67(4.56)			
Burnout-Engagement					
Agotamiento emocional	3.12(1.14)	2.40(1.09)			
Despersonalización	2.54(1.60)	23.41(1.15)			
Eficacia	3.76(1.13)	3.76(1.13)			
Vigor	3.07(1.11)	2.77(1.01)	.59	2.44	.01*
Absorción	3.06(.89)	3.01(.85)			
Dedicación	3.59(1.27)	3.58(1.16)			
N= 301					
gl(1)= gl(2)=299. *sig si < .05					

Tabla 5. ANOVA para el curso académico de los participantes de la muestra, en cuanto a burnout-engagement

	Levene	Sig.	F(p)	Diferencias intergrupales	Bonferroni I-J(p)
<i>Burnout-engagement</i>					
Agotamiento	3.243	.022			
Despersonalización	2.307	.077	2.579(.049)	(1°ESO-4°ESO)	-.48(.007)**
Eficacia	3.043	.089	1.764(.034)	(1°ESO-3°ESO)	.38(.023)*
Vigor	1.257	.290			
Absorción	2.208	.087	4.110(.007)	(1°ESO-3°ESO) (1°ESO-4°ESO)	.36(.004)** .39(.004)**
Dedicación	11.910	.376	3.964(.009)	(1°ESO-4°ESO) (2°ESO-4°ESO) (3°ESO-4°ESO)	.65(.001)** .50(.033)* .43(.038)*
<i>Perfeccionismo</i>					
Normas personales	.307	.821	5.267(.001)	(1°ESO-2°ESO) (2°ESO-4°ESO)	-4.18(.001)** 3.42(.030)*
Expectativas paternas	.954	.415	12.291(.000)	(1°ESO-2°ESO) (2°ESO-3°ESO) (2°ESO-4°ESO) (3°ESO-4°ESO)	-3.55(.000)** 2.56(.005)** 4.49(.000)** 1.93(0.37)*
Crítica parental	5.981	.001			
Preocupación errores	1.729	.161			
Organización	2.046	.108	3.637(.013)	(1°ESO-3°ESO)	3.08(.013)*
Dudas sobre acciones	2.645	.089			
Adaptativo	1.247	.293	5.626(.001)	(1°ESO-2°ESO) (2°ESO-3°ESO) (2°ESO-4°ESO)	-2.50(.004)** 2.68(.005)** 3.14(.001)**
Desadaptativo	2.062	.105			
N=301					
gl(1)=3; gl(2)=297. *sig si < .05, **sig si < .01					

Cumpliendo la regla de homogeneidad de varianzas en la explicación del burnout-engagement de los participantes (tabla 5), el análisis de varianza ANOVA para las diferencias en burnout por curso académico muestra la existencia de significativas diferencias más altas en despersonalización de los alumnos de 4ºESO con respecto a los de 1ºESO; además, los alumnos de 1ºESO señalan significativamente mayor eficacia con respecto a los de 4ºESO. En lo que al engagement se refiere, es los alumnos/as de 1ºESO los que muestran indicadores más altos en absorción con respecto a los alumnos/as de 3ºESO y de 4ºESO. La variable dedicación muestra mayor variabilidad muestral entre los alumnos de 4ºESO con respecto al resto de muestras de cada curso. De la misma manera, y asumiendo que las varianzas intergrupales son homogéneas para explicar el perfeccionismo en la muestra (tabla 4), el análisis de varianza ANOVA para las diferencias en burnout por curso académico muestra la existencia de significativas diferencias más altas en normas personales de los alumnos de 1ºESO con respecto a los de 2ºESO y de estos con los de 4ºESO; además, los alumnos/as de 2ºESO señalan significativamente mayores indicadores en expectativas externas con respecto a los de 1º, 3º y 4ºESO, así como los de 3ºESO con respecto a los de 4ºESO. Los alumnos de 1ºESO señalan diferencialmente ser más organizados que los de 3ºESO. Los alumnos/as de 2ºESO señalan significativamente mayores creencias de perfeccionismo adaptivo que el resto de cursos evaluados.

Las correlaciones bidireccionales mediante el coeficiente de correlación de pearson, señalan numerosas relaciones significativas entre las dimensiones de burnout-engagement, perfeccionismo, práctica de actividad física y rendimiento académico (medido por la media de las notas obtenidas), reflejadas en las numerosas relaciones entre las variables (tabla 6). Atendiendo a la alta fiabilidad de los constructos entre sí, y a las numerosas relaciones significativas existentes, se destacan principalmente las que se encuentran por encima de una correlación moderada (.350).

Tabla 6. Análisis relacional. Coeficiente Correlación de Pearson de las variables objeto de estudio

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Agotamiento	.440**	.119*	.506**	.328**	.324**	.805**	.438**	.133*	.175**	.161**	.294**	.171**	.186**	.099	.089
Despersonalización	1	.505**	.581**	.190**	.304**	.642**	.592**	.212**	.129*	-.037	.147*	.062	.132*	.048	-.132*
Eficacia		1	.594**	-.077	.459**	.183**	.785**	.261**	.309**	.320**	.410**	.534*	-.644**	.377**	.560**
Vigor			1	.072	.493**	.476**	.929**	.268**	.431**	.460**	.163**	.017	-.326**	.187**	.172**
Absorción				1	.078	.751**	.044	-.054	-.080	.417**	.360**	.428**	.368**	.024	.181**
Dedicación					1	.799**	.412**	.231**	.762**	.627**	.501**	.679**	-.411**	-.380*	.537**
Normas personales						1	.431**	.106	.085	.287**	.382**	.330**	.329**	.045	.496*
Exp. externas							1	.306**	.305**	.254**	.099	-.071	-.094	.190**	.210**
Críticas paternas								1	.485**	.286**	.231**	.284**	-.295**	-.059	.312*
Preocupación errores									1	.328**	.189**	.219**	-.324**	-.248**	-.615*
Organización										1	.572**	.641**	-.770**	.678**	.507**
Dudas sobre errores											1	.695**	.640**	.009	.125*
Perf. adaptativo												1	-.747**	.007	.490**
Perf. desadaptativo													1	.011	.357**
Actividad física														1	.424**
Rend. académico															1

** Significativa al nivel .01 (bilateral). * Significante al nivel .05 (bilateral).

Discusión/Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos tras la presente investigación y la revisión de diferentes estudios relacionados con nuestro trabajo, puede afirmarse que, en contraposición con estudios que destacan que cerca del 70% de los niños y adolescentes españoles no hacen ningún tipo de actividad física regular en su tiempo de ocio o descanso (Román et al., 2006) y a diferencia con una de las hipótesis propuestas, las chicas realizan más actividad física que los chicos, tanto en los días de práctica como en las actividades extraescolares.

En cuanto a las correlaciones bidireccionales, señalan numerosas relaciones significativas entre las dimensiones de burnout-engagement, perfeccionismo, práctica de actividad física y rendimiento académico, podemos destacar que a mayor eficacia, absorción, dedicación, normas personales, organización y perfeccionismo adaptativo mejor es el rendimiento académico (Kuh et al 2008; Svanum y Bigatti, 2009). Cuanto mayor es la eficacia, vigor y organización se potencia la práctica de actividad física, por el contrario la práctica de actividad física va disminuyendo conforme van aumentando la dedicación, expectativas externas y preocupación por errores (Caracuel, 2008).

Podría destacarse las diferencias que existen en cuanto al género, donde se observa que las chicas tienden a estar más preocupadas por cómo actuar y por equivocarse, mientras que los chicos son más vigorosos, practican deportes con una orientación más competitiva, y se rigen basando su seguridad personal sobre unas normas altas en pos de la consecución de sus objetivos. Es por ello que, la práctica de actividad física y el desarrollo de habilidades adaptativas de las creencias perfeccionistas se relacionan positivamente con un mayor rendimiento académico, encaminar esfuerzos a la aplicación de las mismas en las estrategias docentes, permitirán mayores niveles de aprendizaje y funcionalidad en la escuela, potenciando la dedicación y el mantenimiento del esfuerzo auto-orientado, en lugar de favorecer las señales de burnout académico (Frost, et al., 1990; Slade, y Owens, 1998; Niebla, y Hernández, 2007).

Por otro lado, se ha podido observar que las chicas realizan más actividad física diaria que los chicos, entendiendo que la práctica de actividad física se relaciona con el aumento de una mayor eficacia y mayor organización, por lo tanto de unas orientaciones perfeccionistas funcionales que permiten la adaptación a los procesos de consecución de objetivos. Paradójicamente, estos dos mismos aspectos, se relacionan directamente con aumento del rendimiento académico (Nounopoulos et al., 2006)

Además si separamos a los dos ciclos de secundaria < 14 años y > de 14 años, se ha podido observar como los alumnos/as de 2º de la Eso son los que más significación tienen en cuanto al perfeccionismo adaptativo, mientras que los alumnos/as del 2º ciclo de la ESO son los que presentan más perfeccionismo desadaptativo (Bieling, et al., 2004; Frost et al., 1990; Suddarth, y Slaney, 2001). Esto es llamativo ya que nos muestra que conforme van aumentando los cursos los alumnos tienden a tener menos engagement por las cosas que hacen sobre todo a nivel académico presentando más características de burnout, con lo cual esto supone un menor rendimiento académico (Flores 2012; Folgar, Boubeta, y Cristobal, 2014).

Planteando líneas futuras de trabajos, el estudio del engagement se ofrece como una atractiva línea de investigación, orientada hacia el rendimiento académico y a las habilidades adaptativas que los individuos en sus diferentes manifestaciones (adolescentes, adultos, deportistas, poblaciones clínicas, etc.) y entendida como una oportunidad de generar recursos y herramientas personales y sociales para la consecución de objetivos en diferentes contextos (Caballero, et. al, 2007; Kuh, et al., 2008; Svanum, y Bigatti, 2009). González y Portolés (2014), señalan que el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física coincide con valores más altos en vigor, absorción y dedicación, así como en la eficacia académica que conforme más alto es el curso menos engagement experimentan los y las adolescentes.

Establecer estudios que multifactorialmente propongan otros constructos como mediadores o facilitadores de las citadas relaciones (apoyo familiar, metodologías docentes recibidas, estilos parentales, convivencia con situaciones de ajuste-bienestar psicológico, optimismo, manejo eficaz de las

emociones, etc.- o desajuste-depresión, bullying, ansiedad, alteraciones de alimentación, sueño, etc.-, entre otros), permitirá ofrecer circunstancias contextuales e individuales de la construcción psicosociológica de los adolescentes con mayor riqueza explicativa, y una sólida base científica de prometedor recorrido.

Referencias

- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25,2, 98-111
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763.
- Caracuel, J. C. (2008). *Efectos psicológicos derivados de la práctica del ejercicio físico y el deporte*. Actas Cursos de Verano. Facultad de Psicología. Sevilla.
- Cid, M. T., Espadalé, M. L., Carreras, F. B., y Martínez, L. M. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., y Munro, Y. (2000). *The Child-Adolescent Perfectionism Scale: development, validation, and association with adjustment*. Manuscrito inédito. York University, Toronto, Ontario, Canadá.
- Flores, N. (2012). *Influencia de la Inteligencia general y emocional, y de la capacidad de relación sobre el Rendimiento Académico (Trabajo fin de Master)*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.
- Folgar, M. I., Boubeta, A. R., y Cristobal, R. V. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos*, 25, 80-84.
- Frost, R. Marten, P. Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Journal Cognitive Therapy and Research*, 14, 5, 449-468.
- Garatachea, N., y Márquez, S. (2009). *Actividad Física y Salud*. España. Edit. Díaz de Santos.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9, 1, 51-65.
- González, J., y Valadez, A. (2016). Personalidad y respuesta psicológica en deportistas. Representación temporal y adaptativa del proceso persona-deporte. *Retos*, 30, 211-215
- Hernández, R., Feu, A., Santos, M. y Sánchez, R. C. (2011). Prevalence and distribution of inactivity and weight excess in Spanish scholar children. *Revista de Ciencias Del Deporte*, 7, 3, 157-168.
- Hewitt, P.L., Flett, G.L. y Ediger, E. (1996) Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 276-280
- Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes (3ª edición)*. Madrid: Pirámida
- Krauskopf, D. (1982). *Adolescencia y educación*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Chile.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., Y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79,5, 540-563.
- Manzano, G. (2002). Burnout y Engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Niebla, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 3, 487-501
- Nounopoulos, A.; Ashby, J.S., y Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43, 613-622.
- Román, B., Serra, L., Aranceta, J., Ribas, L., y Pérez, C. (2006). *Epidemiología de la actividad física en niños y adolescentes Actividad física y salud*. Estudio enKid.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 2-3, 215-231.
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última Década*, 17, 31, 55-71.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 5, 464-481.

Slade, P. D., y Owens, G. R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 3, 372-390

Stoeber, J., y Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 7, 1379-1389.

Suddarth y Slaney (2001) an investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34,157-165.

Svanum, S., y Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, 50, 1, 120-132.

Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31, 1, 226-233.

Wang, K.T., Slaney, R.B., y Rice K.G. (2007) Perfectionism in chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences*, 42, 1279-1290.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25, 2, 316-329.

CAPÍTULO 23

Efectos del perfeccionismo, perseverancia y actividad física sobre factores asociados al rendimiento académico

Antonio Jesús Muñoz Villena*, Clara López-Mora*, Alberto Portolés Ariño**, y Juan González Hernández*

*Universidad de Murcia (España), **Universidad de Zaragoza (España)

Introducción

En la actualidad existe un interés por investigar cómo determinados rasgos de personalidad facilitan o interfieren sobre el rendimiento académico, proporcionando una explicación o entendimiento más ajustado al contexto educativo real y complementando otras variables distintas al protagonismo que siempre ha poseído la inteligencia. La literatura científica corrobora que el rendimiento académico además de por factores intelectuales se encuentra influenciado por variables de tipo adaptativo, emocionales, conductuales y psicopatológicas (Niño de Guzmán, Calderón, y Cassaretto, 2000; Niño de Guzmán, Calderón, y Cassaretto, 2003).

Así bien, la investigación de la personalidad y su relación con otras variables es relevante, ya que, interviene en la formación de la identidad de los estudiantes (intrapersonal) unido a las relaciones sociales que se establecen con otros iguales (interpersonal) y que se producen dentro del contexto educativo. En esta línea, Rodríguez y Díaz (1997) justifican la investigación de los rasgos de personalidad para todas las ramas de la psicología aplicada (en este caso, la aplicada al contexto escolar), interviniendo en cualquier consideración para la identidad o autoconcepto y describir a los demás, ayudando a facilitar recursos al alumnado que le posibiliten comprenderse y comprender.

El perfeccionismo, rasgo de personalidad, se ha estudiado en diversos contextos (clínico, educativo, deportivo,...) y entendido como un constructo multidimensional. Han sido dos modelos (Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990; Hewitt, y Flett, 1991) con sus respectivos instrumentos de evaluación (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale* [FMPS] y *Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale* [HMPS]) los que han dominado las investigaciones en las dos últimas décadas sobre este constructo. Ahora bien, con independencia del marco teórico existe acuerdo respecto a las características que lo definen, y son: exigencia personal elevada y autoevaluación negativa. La primera de las características, comprende los aspectos asociados a la búsqueda de perfección y establecimiento de altos estándares de rendimiento. La segunda incluye los aspectos relacionados con las preocupaciones por cometer errores, miedo a la evaluación negativa y, la discrepancia entre las expectativas y el rendimiento.

Este último componente es el que tradicionalmente se ha identificado como un rasgo esencialmente disfuncional o desadaptativo. Sin embargo, en la actualidad, el primero de los componentes se ha relacionado con características, procesos y resultados positivos, además de con indicadores de bienestar subjetivo y buen ajuste psicológico. Khawaja y Armstrong (2005) asocian con el perfeccionismo desadaptativo los indicadores: preocupación por errores, dudas sobre acciones y expectativas, críticas paternas; mientras que con el perfeccionismo funcional: estándares personales y organización. De forma detallada, se ha constatado que los indicadores de perfeccionismo adaptativo se relaciona de forma positiva con constructos tales como: afecto positivo (Bieling, Israeli, y Antony, 2004), satisfacción con la vida (Bergman, Nyland y Burns, 2007), valoraciones para hacer frente activa al desafío (Stoeber y Rennert, 2008).

En el ámbito educativo, el perfeccionismo desadaptativo se ha demostrado tiene un impacto negativo en el rendimiento académico, relacionándose con trastornos (ansiedad y depresión) y contribuyendo al desgaste psicológico e incluso al abandono o procrastinación de metas (Hewitt, y Flett, 1991). Algunos

autores (Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005) han hallado una relación positiva entre obstáculos en el estudio, burnout y propensión al abandono. Sin embargo, Zhang, Gan y Cham (2005) han encontrado que las puntuaciones de los estudiantes perfeccionistas adaptativos correlacionarían positivamente con aspectos vinculados con la autoeficacia, satisfacción relacionada con el estudio y compromiso

También la perseverancia se ha identificado como un factor de personalidad, con independencia de las técnicas utilizadas y contextos culturales y lingüísticos aplicados. El meta-análisis realizado por O'Connor y Paunonen (2007), sobre las correlaciones encontradas en una variedad de investigaciones entre las dimensiones de personalidad y medidas de rendimiento en distintos contextos; se concluye, que esta dimensión muestra el vínculo con mayor consistencia y positividad. Así bien, este rasgo se ha definido como la disposición para mantenerse constante a pesar de las dificultades encontradas y se ha relacionado tanto con el éxito académico (Niño de Guzmán, et al., 2003) como con la satisfacción en el trabajo (DeNeve, y Cooper, 1998), consecuencia de la tendencia a implicarse y comprometerse con su ocupación permitiéndoles tener mayor probabilidad de éxito.

Entre los indicadores que se han identificado como facilitadores del rendimiento académico, del proceso de enseñanza-aprendizaje o bienestar psicológico del alumnado se encuentra la práctica regular de actividad física. De hecho, los beneficios con los que se ha relacionado la frecuencia de actividad física de forma periódica de la revisión de investigaciones se pueden destacar a nivel físico y, mejores procesos cognitivos y de personalidad (González, y Portolés, 2014; Ramírez, Vinaccia, y Suárez, 2004). La metodología IPAQ (International Physical Activity Questionnaire) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) permite categorizar la actividad física en: baja, moderada y alta o vigorosa. Los criterios para una actividad física moderada son: 3 ó más días de actividad física vigorosa por lo menos de 20 minutos por día; 5 ó más días de actividad física moderada; 5 o más días de actividad física moderada o vigorosa logrando como mínimo un total de 600 MET (Metabolic Equivalent of Task). Mientras que para una actividad física vigorosa son por lo menos 3 días logrando un total de 1500 MET; 7 días de actividad física moderada y vigorosa, logrando 3000 MET. Para una actividad física baja o inactividad, requiere no encontrarse en ninguna de las categorías anteriores.

En sentido contrario, los resultados de las investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre niveles elevados de estrés y la obtención de peores resultados académicos (Akgun, y Ciarrochi, 2003) y sus efectos perjudiciales para la salud, cuando se cronifica y el nivel no es el adecuado. De la variedad de investigaciones que existen sobre dicho constructo, Lazarus y Folkman (1986) lo definen como el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno, siendo evaluado por el primero como amenazante o desbordante de sus recursos.

El objetivo de esta línea de investigación ha sido identificar la influencia de los rasgos de personalidad, perfeccionismo y perseverancia, sobre factores asociados al rendimiento académico, como son la regulación de estrés y la práctica sistemática de actividad física. Se trata de identificar si la consecución de los estándar personales se ven interferidos por variables o dimensiones que se sitúan dentro del perfeccionismo desadaptativo, como el miedo a cometer errores o influencias paternas.

Método

Participantes

La muestra (N=127) ha estado compuesta por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), pertenecientes a un Colegio privado de la provincia de Alicante. La edad de los estudiantes oscila entre 13 y 17 años (M=14.56; DT=1.57). Se distribuían según la edad, en 13 (36.2%), 14 (21.3%), 15 (13.4%), 16 (13.4%) y 17 (15.7%) años; y según el curso académico en 1º ESO (29.1%), 2º ESO (14.2%), 3º ESO (21.3%), 4º ESO (16.5%) y CFGM (18.9%). De los participantes, 82 son varones (64.6%) y 45 mujeres (35.4%), con un nivel socioeconómico de sus familias medio-alto.

Instrumentos

Se ha utilizado un cuestionario sociodemográfico y de frecuencia deportiva ad hoc elaborado por los investigadores. Se trata de un instrumento autoaplicado, compuesto por cuatro ítems, fundamentado en la metodología IPAQ de la OMS. El cuestionario recopila información relacionada tanto con el sujeto (edad, género, curso académico) como su frecuencia de práctica deportiva. El formato de respuesta consiste en preguntas cerradas (edad, género, curso académico y número de días de práctica deportiva) en referencia a las variables investigadas.

Para la evaluación del perfeccionismo, se ha utilizado la adaptación del Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) de Frost, Marten, Lahart y Rosenblate (1990), Escala Multidimensional de Perfeccionismo (EMP), validada y baremada con población española (Carrasco Belloch y Perpiñá, 2010). Consta de 35 ítems con cinco alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (1=en total desacuerdo, y 5=completamente de acuerdo), dos factores: perfeccionismo desadaptativo y perfeccionismo adaptativo; y cuatro subfactores: miedo a los errores, influencias paternas, expectativas de logro y organización. El valor del Alfa de Cronbach es de .89 para el total de la muestra.

La perseverancia se ha medido a través de la escala extraída de la Escala de Perseverancia del Big Five Questionnaire (BFQ) de Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1993), adaptada al español por Bermúdez (1995). Se compone de 12 (seis redactados de forma positiva y los otros seis de forma negativa) ítems con cinco opciones de respuesta (1=completamente falso, y 5=completamente verdadero). El alfa de Cronbach obtenido en la presente investigación ha sido de .71.

Finalmente, para la percepción de estrés se ha usado la adaptación del Perceived Stress Scale (PSS) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), Escala de Estrés Percibido (EEP), adaptada al español por Remor y Carroble (2001). Consta de 14 ítems (siete redactados de forma positiva y los otros siete de forma negativa), con cinco alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (0=nunca, y 4=muy a menudo). El coeficiente alfa de Cronbach para este estudio es $\alpha=.81$.

Procedimiento

Para la realización de esta investigación se ha contactado y solicitado permiso al equipo directivo de un Instituto privado de la provincia de Alicante. Se ha establecido una entrevista informal con los tutores de los distintos cursos para explicar el objetivo de dicho estudio y se ha propuesto el método de obtención de datos. Una vez que los profesores-tutores han facilitado los horarios, en colaboración con los profesores de otras asignaturas, se ha acordado el día y hora para administrar dichos cuestionarios.

Los participantes, menores de edad, contaban con el consentimiento informado de sus padres, que habían firmado previamente conociendo la finalidad de la información recogida. Se ha informado a los adolescentes de la participación voluntaria, confidencialidad y anonimato de los datos, asegurando una mayor sinceridad. Todos los cuestionarios se han administrado de forma colectiva en el aula habitual durante el horario lectivo, invirtiéndose media hora aproximadamente entre la exposición de las instrucciones por parte de los investigadores y el tiempo invertido por los participantes para contestar a las escalas.

Análisis de datos

La presente investigación plantea, con una metodología cuantitativa, un diseño correlacional transversal. La codificación y tratamiento de los datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows. Para el análisis de la fiabilidad interna de los instrumentos utilizados se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. Se ha realizado un análisis descriptivo en términos de media, desviación típica con las variables investigadas y un contraste estadístico mediante t student para muestra independientes a fin de comparar las diferencias según el tipo de actividad física. Se ha utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar si las variables seguían una distribución

normal y, en ese caso, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson para analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio.

Resultados

La Tabla 1, muestra las medias de los indicadores de personalidad (perfeccionismo y perseverancia) y estrés percibido en función de la frecuencia de práctica deportiva (moderada o vigorosa). Se observa que a mayor frecuencia de actividad física, obtienen mayores puntuaciones medias en perseverancia y los indicadores de perfeccionismo, siendo significativos en el caso de Organización ($t_{125}=-2.72$; $p=.00$) y Estándares personales ($t_{125}=-3.73$; $p=.00$). Sin embargo, se observa que los que realicen mayor frecuencia de actividad física obtienen menores puntuaciones medias en estrés percibido, no existiendo diferencias significativas.

Tabla 1. Indicadores de perfeccionismo, estrés percibido y perseverancia, según actividad física.

	Actividad Física				p
	Moderada (n=57)		Vigorosa (n=70)		
	M	DT	M	DT	
Organización	20.24	5.25	22.81	5.33	.00*
Estándares personales	22.23	6.73	26.71	6.73	.00*
Miedo a errores	24.84	7.59	24.94	7.65	.94
Expectativas paternas	19.75	7.01	21.14	6.25	.24
Estrés percibido	25.12	8.92	23.36	7.20	.22
Perseverancia	41.56	6.46	43.34	6.82	.13

Por otro lado, en la Tabla 2, se muestran las correlaciones entre las dimensiones de perfeccionismo adaptativo (organización y estándares personales) y desadaptativo (miedo a errores y expectativas paternas), la perseverancia y la percepción de estrés. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov determinó que las variables se ajustan al supuesto de normalidad. En cuanto a las correlaciones, el estrés percibido se relaciona de forma positiva con los indicadores desadaptativos: Miedo a errores [$r(127)=.40$, $p=.00$] y Expectativas paternas [$r(127)=.28$, $p=.00$]; mientras que lo hace de forma negativa con la Perseverancia [$r(127)=-.38$, $p=.00$].

Tabla 2. Correlaciones entre perseverancia, perfeccionismo y estrés percibido

		K-S	1	2	3	4	5	6
Perfeccionismo adaptativo	1. Organización	.20	--	.19* (.03)	.01 (.84)	-.03 (.71)	-.12 (.15)	.10 (.23)
	2. Estándares personales	.20		--	.46** (.00)	.50** (.00)	.11 (.20)	.09 (.29)
Perfeccionismo desadaptativo	3. Miedo a errores	.07			--	.59** (.00)	.40** (.24)	-.12 (.16)
	4. Expectativas paternas	.20				--	.28** (.00)	-.15 (.08)
	5. Estrés percibido	.20					--	-.38** (.00)
	6. Perseverancia	.20						--

Además, se obtuvieron asociaciones estadísticamente significativas entre indicadores de perfeccionismo pertenecientes a la misma categoría, y entre indicadores adaptativos con desadaptativos. Así bien, en primer lugar, las relaciones observadas entre los indicadores de la misma categoría Organización y Estándares personales [$r(127)=.19$, $p=.03$], y entre Miedo a errores y Expectativas paternas [$r(127)=.59$, $p=.00$]. En segundo lugar, entre indicadores adaptativos y desadaptativos se ha hallado, Estándares personales y Miedo a errores [$r(127)=.46$, $p=.00$], y Estándares personales y Expectativas paternas [$r(127)=.50$, $p=.00$].

Discusión/Conclusiones

El rendimiento académico se ha entendido como la suma de diferentes y complejos factores que actúan sobre la persona que aprende: alumno. De este modo, el objetivo de esta investigación ha sido identificar la influencia sobre los factores de personalidad (perfeccionismo y perseverancia) de la AF que se ha demostrado facilita la mejora del rendimiento académico y la dificultad para gestionar o manejar el estrés, que lo hace de forma contraria.

Así bien, los resultados de la comparación de medias entre las variables objeto de estudio según el tipo de práctica de AF, han mostrado diferencias significativas en los indicadores de perfeccionismo adaptativos: Organización y Estándares personales. La percepción de estrés aunque no es significativa, se ha demostrado que disminuye con la mayor frecuencia de AF permitiendo ser un protector frente al agotamiento emocional y una estrategia de afrontamiento eficaz, como ha quedado demostrado en otras investigaciones (Caireny, Kwan, Veldhuizen, y Faulkner, 2013; Remor, y Pérez-Llantada, 2007). Respecto a los indicadores de perfeccionismo desadaptativo (Expectativas paternas y Miedo a errores) y perseverancia, se observa un incremento en la media a mayor frecuencia de AF. Estos resultados se interpretan como, en general, la AF ofrece posibilidades para que el individuo mejore en salud, experimente bienestar psicológico y desarrolle hábitos saludables; no obstante, en concordancia con lo que afirma Devís (2000), existen unos riesgos derivados por el ejercicio excesivo en duración e intensidad (AF vigorosa) que pueden ser tanto físicos en forma de lesiones como a nivel psicológico o en el contexto social que rodea a esta actividad.

En segundo lugar, los resultados obtenidos del análisis de correlaciones muestran que aquellos sujetos con tendencias perfeccionistas desadaptativas, es decir, con altos indicadores de miedo a cometer errores y elevadas expectativas paternas, presentan una mayor percepción de estrés (Dunkley, Zuroff, y Blankstein, 2003). Este resultado mostraría que cuando las figuras paternas esperan unos resultados elevados, el miedo a fracasar en la tarea y defraudar en las expectativas, generan una mayor percepción de estrés en los adolescentes. Como consecuencia es más probable que no se impliquen en situaciones novedosas que no le aseguren el éxito, presentando más dificultad para aprender estrategias de afrontamiento de estrés. Por otro lado, los resultados muestran que las condiciones/habilidades para permanecer perseverantes amortiguan la percepción de estrés conforme se aumenta la frecuencia de AF. De esta forma, la clave de la perseverancia está en aprender a gestionar la frustración que genera el fracaso de no alcanzar los objetivos o estándares personales.

Para concluir, estos hallazgos son innovadores y de utilidad para desarrollar a partir de los datos obtenidos, programas, herramientas y recursos de afrontamiento que faciliten el bienestar a estudiantes, profesores y familias. Este conocimiento incidiría junto con el bienestar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la orientación al pleno desarrollo de la personalidad. La adquisición por parte del alumnado de habilidades de autorregulación ayudan a entender el estrés de forma adaptativa, mejorando el rendimiento académico. Es relevante conocer cómo modulan o protegen en el alumnado los indicadores de perfeccionismo internos y externos, ya que, la adolescencia se ha identificado como aquella etapa donde se configuran las expectativas de logro y metas personales, dimensiones que regulan y motivan las conductas del individuo en un futuro.

Referencias

- Akgun, S. y Ciarrochi, J. V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23, 287-294.
- Bergman, A.J., Nyland, J.E. y Burns, L.R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, 43, 389-399.
- Bieling, P.J., Israeli, A.L. y Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Carney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., y Faulkner, G. E. (2013). Who uses exercise as a coping strategy for stress? Results from a national survey of Canadians. *Journal of Physical Activity y Health*, 11(5), 908-916.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Perugini, M. (1993). A new questionnaire to assess the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Carrasco, A., Belloch, A. y Perpiñá, C. (2010) La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y modificación de conducta*, 36(153), 49-65.
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- DeNeve, K., M., y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 124(2), 197-229.
- Devís, J. (Coor). (2000) *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., y Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: a study of daughters and their parents. *Cognitive therapy and research*, 15, 469-489.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Hewitt, P. L., y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-47.
- Khawaja, N.G. y Armstrong, K.A. (2005). Factor structure and psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale: Developing shorter versions using an Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 57(2), 129-138.
- Lazarus, R. S y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.
- Martínez Martínez, I., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S. y Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología de la Universidad de Murcia*, 21(1), 170-180.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(2), 343-372.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 121-143.
- O'Connor, M.C., y Paunonen, S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Remor, E., y Carobles, J. A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- Remor, E., y Pérez-Llantada, M. C. (2007). La relación entre niveles de la Actividad Física y la Experiencia de Estrés y de síntomas de malestar físico. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 313-322.
- Rodríguez, M. L. y Díaz, R. (1997). ¿Son universales los rasgos de la personalidad? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(1), 35-48.
- Stoeber, J., y Rennert, D. (2008). Perfectionism in schoolteachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 37-53.
- Zhang, Y., Gan, Y. y Cham, H. (2005). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modelling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.

CAPÍTULO 24

Los estilos educativos parentales desde la perspectiva de los niños de Educación Infantil

Guadalupe Alba, Miriam Romero-López, Ana Belén Quesada-Conde,
y María del Carmen Pichardo
Universidad de Granada (España)

Introducción

Desde un punto de vista sociológico, estamos inmersos en un periodo en el que la conceptualización de la familia está siendo redefinida debido a la diversidad familiar existente. Hoy en día, no puede tomarse la estructura como base definitoria de la familia puesto que sería difícil encontrar una definición que englobase los diferentes sistemas familiares. Es por ello que se torna necesario atender a la función de la misma, puesto que se considera elemento común a todas las realidades familiares.

Entre las funciones de la familia se encuentra el cuidado y la educación de los hijos y esto puede variar de una familia a otra. Incluso dentro un mismo núcleo familiar pueden darse divergencias en torno a este respecto. No obstante, que haya acuerdo entre los padres en materia educativa se considera factor de protección en el desarrollo de los hijos.

Uno de los elementos más estudiados en relación a la educación de los hijos son los estilos educativos parentales, ya que se consideran la base del ajuste social y emocional de los niños, y por ende, del proceso de socialización (Baumrind, 1991; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, y Ritter, 1997; Nishikawa, Sundbom, y Hägglöf, 2010; Phares, Fields, y Kamboukos, 2009; Steinberg, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1997).

Los estilos educativos se conciben como un compendio de actitudes, conductas y expresiones no verbales que caracterizan la naturaleza de las relaciones paternofiliales en diferentes escenarios (Glasgow et al., 1997). En este sentido, Darling y Steinberg (1993), indican que el estilo educativo parental es una variable contextual que modera las relaciones entre una serie de comportamientos paternos y maternos específicos y los diferentes resultados observados en los hijos.

Las investigaciones que examinan la relación existente entre estilos educativos paternos y comportamiento infantil y adolescente están fundamentadas en la propuesta teórica elaborada por Baumrind (1971) en la que se establecen tres estilos educativos atendiendo a tres variables: control, comunicación y afecto. Los tres estilos que se derivan de estas variables son el autoritario, el democrático y el permisivo.

Tal y como recoge García-Lara (2016) los padres con un estilo autoritario ejercen un poder coercitivo sobre sus hijos y suelen estar a favor de un comportamiento rígido y de medidas de fuerza y castigo, obviando las de diálogo y comunicación. El afecto es expresado en valores muy bajos y la obediencia y el orden se consideran importantes, la autonomía de los hijos suele quedar relegada a un segundo plano (Alonso y Román, 2005; Baumrind, en Torío, Peña, e Inda, 2008; Baumrind, 2012; Torío, Peña, y Rodríguez, 2008).

Por otro lado, los padres con un estilo democrático utilizan la negociación y el razonamiento. La comunicación es la base de la relación establecida entre padres e hijos. Existe una alta demostración del afecto y estimulan la expresión de las necesidades de los hijos motivando su iniciativa personal para procurar que resuelvan problemas de la vida cotidiana. Buscan el pleno desarrollo de la autonomía de los hijos y la independencia de los mismos además de una regulación adecuada de la conducta (Alonso y Román, 2005; Baumrind, en Torío et al., 2008; Baumrind, 2012; Torío et al., 2008).

Por último, en el caso de los padres con estilo educativo permisivo, estos facilitan una gran autonomía a sus hijos llegando, a veces incluso, a la sobreprotección. Las pautas de castigo son prácticamente evitadas y la expresión del afecto es muy alta, aunque los padres se muestran demasiado vulnerables con respecto de los hijos. Los impulsos de los hijos son tratados desde una perspectiva de aceptación (Alonso y Román, 2005; Baumrind, en Torío et al., 2008; Torío et al., 2008).

Tal y como informan Torre et al. (2011), posterior a la propuesta de Baumrind, Maccoby, y Martin (1983) consideraron la existencia de un marco bidimensional de socialización parental en el que las dimensiones sensibilidad (afecto, aceptación e implicación) y exigencia (control, supervisión y demandas de madurez) eran teóricamente ortogonales (Bersabé, Fuentes, y Motrico, 2001; García y Gracia, 2009; Smetana, 1995; Steinberg, 2001). La combinación de ambas dimensiones (sensibilidad y exigencia) genera cuatro estilos educativos: democrático (sensible y exigente), negligente (insensible y poco exigente), permisivo (sensible y consentidor) y autoritario (insensible y exigente).

Investigaciones posteriores han puesto de manifiesto que, si bien los padres se pueden identificar con un estilo educativo concreto, no debería tomarse como algo cerrado ya que las actitudes, los comportamientos y las expresiones parentales pueden variar en función de la situación, el contexto o los propios hijos puesto que las relaciones paternofiliales son bidireccionales. Es por ello que Torío et al. (2008) defiende el concepto de tendencias globales de comportamiento.

Llegados a este punto cabría preguntarse si algún estilo parece favorecer mejor el desarrollo de los hijos, en este sentido los estudios relacionan el estilo democrático con un mayor ajuste de los hijos a nivel emocional, social y académico (López-Soler et al., 2009). Por el contrario, el estilo autoritario correlaciona positivamente con baja autoestima, poca empatía, dificultades en las relaciones sociales, etc.

Tradicionalmente la mayoría de los estudios sobre estilos educativos han partido de una perspectiva unidireccional y quizá demasiado simple (Ceballos y Rodrigo, 1998; López-Soler et al., 2009; Palacios, 1999) ya que, parece que son los padres los que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos. Sin embargo, con el fin de relacionar la percepción que tienen los hijos del estilo educativo de los padres y de su adaptación en diferentes ambientes, cada vez más son los estudios que emplean cuestionarios de autoinforme. No obstante, las investigaciones publicadas se han llevado a cabo con población adolescente, no habiéndose encontrado estudios con muestras de niños y niñas inferiores a 12 años (Alonso y Román, 2014; López-Soler et al., 2009).

Así, el objetivo principal de este estudio consiste en conocer los estilos educativos parentales desde la percepción de niños que atraviesan la primera infancia.

Método

Participantes

Los participantes en la investigación fueron 111 alumnos/as (57 niños y 54 niñas) de 5 años de edad, procedentes de dos centros educativos de similares características situados en un entorno socioeconómico medio de la provincia de Granada (España). Igualmente, participaron los maestros y maestras de los/as alumnos/as.

Instrumentos

Para la evaluación de la percepción del alumnado de los estilos educativos parentales se utilizó la *Escala de identificación de "Prácticas Educativas Familiares"* (PEF) de García y Sánchez (2003). La batería de exploración de las prácticas contiene cuatro instrumentos de medida:

- Dos, más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H).
- Dos, abreviados, tanto para adultos como para niños (PEF-A₂ y PEF-H₂).

No obstante, para la presente investigación se utilizó únicamente la versión abreviada para niños (PEF-H₂). Esta batería es cumplimentada por los niños con la ayuda de un adulto y tiene una duración de

entre 10-20 minutos. Consta de un total de 270 ítems y consiste en la presentación al niño de ilustraciones con una situación hipotética que tiene tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático), obteniendo una puntuación total en cada uno de los estilos:

- Estilo autoritario ($\alpha=.58$): está caracterizado por una expresión de afecto controlado, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva casi exclusiva del adulto. Utiliza la afirmación de poder con técnicas de disciplina coercitivas y con un tipo de control marcado por la imposición para inhibir, mitigar o anular las conductas indeseables. Prioriza con claridad el cumplimiento de las normas. Mantiene valores bajos en la expresión de afecto y comunicación y altos en exigencias y control.

- Estilo democrático ($\alpha=.61$): mantiene valores altos en las dimensiones de afecto y comunicación, con una expresión abierta de afecto e interés por las cosas del niño. En cuanto a exigencias y control, se hacen evidentes normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños, estables, razonadas siempre que sea necesario, consistentes, pero con firmeza.

- Estilo permisivo ($\alpha=.60$): Presenta altos valores en la expresión de afecto y comunicación; con bajos niveles de exigencia y control. Los padres tienden a adaptarse a los hijos y se esfuerzan por identificar sus necesidades y preferencias e incluso ayudarles a satisfacerlas. Son sobreprotectores e indulgentes, con alto grado de expresión explícita de afecto, pero poco consistentes con sus normas de disciplina. Siendo excesivamente vulnerables.

Diseño

La metodología de investigación empleada, atendiendo a los objetivos e hipótesis de esta investigación, fue del tipo ex- post- facto, en la que el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, puesto que éstas ya han acaecido o no pueden manipularse (Ramos, 2008).

El tipo de muestro realizado fue no probabilístico incidental (Torres, Paz y Salazar, 2006).

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, en primer lugar, se solicitó autorización a los centros implicados. Una vez obtenidos los permisos por parte de los centros y del profesorado y, tras obtener el consentimiento informado por parte de los padres, se les explicaron los objetivos de la investigación a los profesores del tercer curso de Educación Infantil. Posteriormente, se inicia un periodo de observación del comportamiento de los niños por parte de los maestros y maestras de educación infantil, desde diciembre hasta marzo. Pasado este periodo, los maestros y maestras procedieron a cumplimentar el cuestionario de competencia social.

Seguidamente, los niños cumplimentaron de manera individual con ayuda de un investigador debidamente formado el cuestionario de estilos parentales.

Una vez cumplimentados los cuestionarios se procedió al análisis de datos y a la redacción del informe de investigación. Por último, se informó al centro sobre los resultados obtenidos.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se realizó un estudio descriptivo de los participantes con el fin de recoger y analizar información sobre la perspectiva del alumnado de los estilos parentales de sus padres. En éste se incluyeron, por una parte, medidas de frecuencia como la media, y por otra, medidas de distribución tales como la desviación típica. Además, se realizó la prueba T de Student con el fin de conocer las posibles diferencias en percepción de estilos entre los niños y niñas que participaron en la investigación.

Para los diferentes análisis realizados se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión *Statistics 20* para Windows.

Resultados

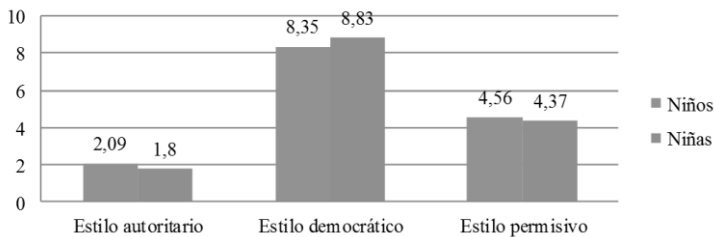
Las medias y desviaciones típicas de la percepción de los estilos educativos parentales están recogidas en la tabla 1. Estos resultados muestran que el 57.2% del alumnado percibe a su padre o madre con un estilo democrático, el 29.8% con un estilo permisivo y el 13% con un estilo autoritario.

Tabla 1. Media y desviación típica de los estilos parentales

	M	DT
Autoritario	1.95	1.87
Democrático	8.59	2.85
Permisivo	4.47	2.53

Por otra parte, los resultados obtenidos de la T de Student indican que no existen diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el sexo, esto es, el ser niño o niña no influye en la forma en la que estos perciben el estilo educativo de sus padres. Así, los valores encontrados para el estilo autoritario fueron de $t(109)=0.29, p=.41$, para el democrático $t(109)=-0.48, p=.38$, y para el permisivo $t(109)=0.19, p=.69$. No obstante, estas diferencias aunque no sean significativas se pueden observar en la gráfica 1.

Gráfica 1. Puntuaciones medias de los estilos educativos en función del sexo



Discusión/Conclusiones

Los resultados descritos anteriormente reflejan la existencia de diferencias en tono a la percepción de los hijos con respecto de los estilos educativos de sus padres. Parece ser que existe una tendencia a que los niños en su primera infancia perciban a sus padres como democráticos ya que reparan en la comunicación como base de la relación paterno-filial, además tal y como ponen de manifiesto Alonso y Román (2005), Baumrind (2012) y Torío et al. (2008) se percatan de una alta demostración del afecto y piensan que los estimulan en la expresión de las necesidades motivando así su iniciativa personal y promoviendo la resolución de problemas de la vida cotidiana; buscando de esta forma pleno desarrollo de la autonomía e independencia de los hijos y una regulación adecuada de la conducta.

Al no existir investigaciones realizadas con esta edad poblacional se hace difícil constatar similitudes o diferencias. Entre las pocas investigaciones halladas, Alonso y Román (2003 citado en Benavides, 2016) obtienen resultados parecidos acerca de la percepción infantil del estilo educativo familiar, alrededor de un 75% de los niños perciben a sus padres desde una perspectiva democrática, siendo los menos abundantes los niños que perciben a sus padres como permisivos y menos aún como autoritarios. Este hecho puede deberse a que los niños en la primera infancia perciben a sus padres como modelos (Bandura, 1989) sin replantearse moralmente su actuación (Kholberg, 1981) o sin comparar con otros modelos familiares diferentes.

Por otra parte, desde una perspectiva sociológica padres y madres han cambiado la forma de entender la educación a sus hijos. La llegada de la democracia a la sociedad ha podido permeabilizar contextos y

ambientes como el familiar haciendo que padres y madres vivan la educación de sus hijos como una tarea compartida en la que la comunicación, el respeto y el afecto sean la base de la relación paternofamiliar.

El escaso porcentaje de percepción autoritaria también podría ser explicado a este respecto, pero antes habría que descartar algunas limitaciones relacionadas con el estudio que han podido influir en los hallazgos de estos resultados. Estas tienen que ver con las ilustraciones propias del instrumento, ya que las referentes al estilo autoritario podrían percibirse por los niños como negativas.

En resumen, los niños perciben a sus padres mayoritariamente con un estilo educativo democrático que se caracteriza por equilibrar eficazmente elevados niveles de sensibilidad y exigencia. Los progenitores incluidos en esta categoría tratan de controlar el comportamiento de sus hijos empleando métodos no punitivos cuando desobedecen las normas. Asimismo, demandan una conducta madura que es recompensada, estimulan la comunicación bidireccional y aceptan los puntos de vista de sus hijos favoreciendo una progresiva autonomía (Baumrind, 1991). A este estilo le sigue el permisivo que se caracteriza por elevados niveles de afecto y tolerancia, ausencia de autoridad y un escaso grado de exigencias de madurez. Finalmente, el estilo autoritario se sitúa en último lugar haciendo que el esfuerzo desempeñado en aras de modelar y controlar tanto la conducta como las actitudes de los hijos de acuerdo con un conjunto de normas, el énfasis en la obediencia, el respeto hacia la autoridad y el orden sean evidencias comportamentales.

No obstante, estos datos deberían tomarse con cierta precaución y hacer una revisión del instrumento para comprobar que no existen problemas relacionados con la fiabilidad.

Además de mejorar este elemento, investigaciones futuras podrían comprobar la posible existencia de percepción entre los estilos educativos de padres y madres, así como realizar algún estudio que comparase la percepción de estilo educativo de padres e hijos.

Referencias

- Alonso, J., y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alonso, J., y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.
- Bandura, A. (1989). Social cognitivetheory. En R. Vasta (ed.), *Annals of ChildDevelopment*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between Confrontive and Coercive Kinds of Parental Power-Assertive Disciplinary Practices. *Human Development*, 55(2), 35-51.
- Benavides, A. (2016). *Validación de la escala de niños de Prácticas Educativas Familiares (PEF) de Alonso y Román (2003) con adaptaciones y modificaciones gráficas*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Granada.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J., y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish. *Adolescence*, 44, 101-131.
- García, J.A., y Sánchez, J.M.R. (2003). *PEF: Escalas de identificación de "prácticas educativas familiares"*. CEPE.
- García-Lara, N. (2016). *Los estilos educativos parentales y su relación con la competencia social en la infancia. Una revisión bibliográfica*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Granada.

- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 4 (pp. 1 -101). Nueva York: Wiley.
- Nishikawa, S., Sundbom, E. y Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66.
- Palacios, J. (1999). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En I. Etxeberría, M.J. Fuentes, F. López y M.J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Phares, V., Fields, S. y Kamboukos, D. (2009). Fathers' and mothers' involvement with their adolescents. *Journal of Child and Families Studies*, 18, 1-9.
- Ramos, J. L. (2008). Ejemplificaciones de distintos diseños de investigación en educación social. Reformas, investigación, innovación y calidad educativa, 46(2) *Revista Iberoamericana de educación*.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3430.pdf>
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20(0), 151-178. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/988
- Torre, M., Casanova, P. F., García, M. C., Villa, M., y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(3), 577-590.
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (2006). *Tamaño de una muestra para una investigación de mercado*. Recuperado de: Boletín electrónico, 2006- tec.url.edu.gt

CAPÍTULO 25

Validación del Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria (PAC/ES)

Pedro Adalid, y M^a del Carmen Díez
Universidad CEU Cardenal Herrera (España)

Introducción

En la actualidad, son muchos los autores que destacan las bondades del aprendizaje cooperativo, pero también que su implementación en el aula no es una tarea sencilla, ya que es un método diferente al que muchos docentes llevan a cabo. Como denomina Pujolàs (2008), se está ante la *pedagogía de la complejidad*: una complejidad signada por la diversidad que se puede encontrar no sólo en la escuela sino en cada aula, y que representa un reto para los docentes, el cual puede ser anulado continuando con los modelos tradicionales de enseñanza, o enfrentarlos organizando la actividad en el aula de acuerdo a los principios del aprendizaje cooperativo. Existen evidencias empíricas del trabajo cooperativo en las aulas, aunque como señala Pujolàs (2003), existe una discrepancia al analizar los resultados de las investigaciones realizadas sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo y la realidad de la práctica educativa. En relación con esto, una referente que ha llevado a cabo una investigación sobre el trabajo cooperativo es Stella Maris D'Audía (2014), la cual propuso una secuencia didáctica cuyo producto final es la elaboración colaborativa de un afiche por cada grupo de tres alumnos, que deben elaborar los textos adecuando el mensaje al medio de comunicación propuesto y a los destinatarios. Resulta interesante destacar un aspecto que señala en sus conclusiones, ya que, aunque enfocado en la escritura, se puede transponer a cualquier actividad de trabajo colaborativo: *“En todos los casos comprobamos que la cooperación como perspectiva de aprendizaje de la escritura permite un proceso compartido en el cual se hace posible confrontar los diferentes puntos de vista y aparecen contradicciones que dan lugar a la generación de conflictos y reflexiones. Creemos que la escritura colaborativa es una instancia enriquecedora que conlleva la siguiente idea: escribir con otros puede ser superior si se establecen las condiciones necesarias para ello”* (D'Audía, 2014, p.40).

Además, la revista Participación Educativa (2015) del Consejo Escolar del Estado, en uno de sus artículos referentes a las experiencias y prácticas educativas refleja como en el CEIP Antonio Machado se ha llevado a cabo el trabajo cooperativo como actuación para mejorar en los aprendizajes de sus alumnos, entre otros métodos en los que se trabaja de manera grupal desarrollando la cooperatividad en grupo. A su vez, el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015) “Política educativa en perspectiva” refleja las diferentes políticas de educación y las reformas que pueden ayudar a muchos países a mejorar en este ámbito, para ello, habla constantemente de cooperar como método positivo de cambio. En síntesis, conocer y aplicar correctamente el modo en que se lleva adelante el trabajo cooperativo en las aulas de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria se considera fundamental y justifica la optimización del aprendizaje cooperativo. Se considera fundamental en este estudio validar el protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la perspectiva del alumnado y docente en Educación Secundaria (PAC/ES), para poder subsanar en gran parte las limitaciones obtenidas por la mayoría de los estudios revisados y focalizar la investigación en esta dirección.

Método

Participantes

La muestra se seleccionó dentro de la comunidad valenciana, donde se está implementando la metodología del aprendizaje cooperativo, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria. En los mismos se aplicó el protocolo PAC/ES a la totalidad de 343 alumnos y 19 profesores del mencionado ciclo (para más información ver tabla 1).

Tabla 1. Población en estudio en relación al tipo de gestión educativa

	Tipo de gestión educativa		
	Total	Concertado	Público
Alumnos	343	213	130
Profesores	19	11	8
TOTAL	362	224	138

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

La elaboración del protocolo que se presenta se inició, por una parte, con la revisión de las bases de datos *Academic Search Premier*. Por otra parte, se hizo imprescindible la lectura de los *Reales Decretos, Programas y Guías* educativas donde se establecen las directrices del currículum de Educación Secundaria, con el fin de obtener información sobre los criterios de evaluación y acción en el ciclo estudiado, sobre todo aquello que se encuentra realizado con el foco de estudio de la presente investigación.

Una vez contruidos, estos instrumentos fueron sometidos a una validación por parte del Equipo de Investigación IDAC y profesores que pertenecen a centros educativos parejos al objeto de estudio. Así se creó el “*Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria PAC / ES*” que consta de dos cuestionarios.

En primer lugar, el “Cuestionario de evaluación del trabajo cooperativo desde la percepción del alumnado PAC / ES – A”. El cual consta de 44 afirmaciones en las que el alumnado debe manifestar su grado de acuerdo en una escala de 5 alternativas de respuesta en la que 1 significó “En total desacuerdo” y 5, “Totalmente de acuerdo”. Dichas afirmaciones fueron agrupadas en ítems sobre la valoración general, sobre la organización, el funcionamiento y la opinión acerca del trabajo cooperativo como tal, respecto la organización del profesorado, constitución del grupo, las normas de funcionamiento, la dinámica y el rendimiento.

En segundo lugar, el “Cuestionario de evaluación del trabajo cooperativo desde la percepción del profesor / a PAC / ES-D”. El cual consta de 56 afirmaciones en las que el docente debió manifestar su grado de acuerdo en una escala de 5 alternativas de respuesta en la que 1 significó “En total desacuerdo” y 5, “Totalmente de acuerdo”. Dichas afirmaciones fueron agrupadas en ítems sobre los mismos aspectos que el cuestionario del alumnado, pero en relación a los alumnos en este caso.

Ambos cuestionarios contemplan datos sociodemográficos tanto del profesorado como del alumnado al que van dirigidos.

Resultados

Tras la creación de la matriz en SPSS (versión 21) con las variables generadas para los datos de los alumnos y profesores, se realizaron los siguientes tipos de análisis, distinguiendo, por una parte, la fiabilidad del protocolo y por otra, la validez.

Fiabilidad

De acuerdo con el objetivo específico para analizar la Consistencia interna del “*Protocolo de evaluación*”, se procedió al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los aspectos / afirmaciones contemplados en el “*Protocolo de evaluación del Aprendizaje cooperativo*”

desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria”. El mismo arrojó resultados, significativos en algunas de las afirmaciones expuestas, distinguiendo por una parte al alumnado y por otra al profesorado:

Valoración general sobre el Trabajo Cooperativo del alumnado

Teniendo en cuenta todos los aspectos contemplados en los ítems relacionados con las afirmaciones que engloban esta temática, el coeficiente de Alfa supera el 50% normalmente aceptado.

Valoración sobre la Organización del Trabajo Cooperativo

El valor del coeficiente de Alfa en los ítems relacionados con este aspecto asume un valor muy bajo, excepto el aspecto “Distinguir los roles (funciones) llevados a cabo por todos los miembros” con un valor de .712.

Valoración sobre el Funcionamiento del Trabajo Cooperativo.

Los valores del coeficiente de Alfa en este ámbito son elevados y por tanto, significativos.

De lo expuesto se deduce que los ítems que presentan una mayor consistencia interna (con una puntuación > .80), son los que se exponen en la Tabla 2, y están vinculados con los Beneficios que los alumnos perciben en el trabajo cooperativo y con el Funcionamiento.

Tabla 2. Ítems que presentan valores del Alfa de Cronbach superiores a .80

Ítem	Alfa de Cronbach
Opino que el trabajo cooperativo me beneficia o asiste en826
Cuando se realizan trabajos en grupo, por lo general...	.842
Respecto del rendimiento del grupo, opino que el mismo mejoraría cuando...	.834

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 expone los ítems que presentan un valor de consistencia interna entre .70 y .80, y están vinculados con la Valoración que hacen del trabajo cooperativo y con las Normas de su Funcionamiento.

Tabla 3. Ítems que presentan valores del Alfa de Cronbach entre .70 y .80

Ítem	Alfa de Cronbach
Respecto del trabajo cooperativo, opino que el mismo es...	.734
Respecto de las normas de funcionamiento del grupo, opino que las mismas deben...	.712

Fuente: elaboración propia

Por último, la Tabla 4 muestra los ítems que presentan una consistencia baja, vinculados con la Valoración sobre la organización del trabajo cooperativo.

Tabla 4. Ítems que presentan valores bajos del Alfa de Cronbach

Ítem	Alfa de Cronbach
Respecto de la intervención organizativa del profesor sobre el trabajo cooperativo, opino que...	.279
Respecto de la constitución del grupo, opino que	.285

Fuente: elaboración propia

Valoración general sobre el Trabajo Cooperativo del profesorado

Las afirmaciones que engloban este aspecto han obtenido unos valores muy elevados en el coeficiente Alfa, por encima del 70%.

Valoración sobre la organización del Trabajo Cooperativo

Por lo general, el valor del coeficiente de Alfa en los ítems relacionados con este aspecto asume un valor ligeramente superior al mínimo aceptable. Y se debe destacar la correlación inversa que existe en una pareja de variables que componen uno de los ítems y que se observa en la Tabla 5.

Si se eliminan los aspectos “Ser diversificada, siempre que sea posible” y “Ser de al menos de 4 miembros”, el valor del coeficiente se torna positivo, aunque a un nivel muy bajo (.167 y .173 respectivamente), pone de manifiesto la falta de consistencia interna entre estos aspectos.

Valoración sobre el funcionamiento del Trabajo Cooperativo.

En relación a los ítems relacionados con este aspecto, el coeficiente de Alfa asume un valor apenas superior al mínimo aceptable en la mayoría de las afirmaciones, excepto cuando se trata sobre el rendimiento del grupo.

Tabla 5. Correlaciones entre las afirmaciones que componen el ítem “Respecto de la constitución del grupo...”

Correlaciones		Realizarla el alumnado y el profesor/a de manera conjunta	Ser diversificada, siempre que sea posible	Ser la misma a lo largo de todo el curso	Ser de al menos 4 miembros
Realizarla el alumnado y el profesor/a de manera conjunta	Correlación de Pearson	1	-.009	.737**	-.286
	Sig(bilateral)		.970	.000	.236
	N	19	19	19	19
Ser diversificada, siempre que sea posible	Correlación de Pearson	-.009	1	-.106	-.353
	Sig(bilateral)	.970		.666	.138
	N	19	19	19	19
Ser la misma a lo largo de todo el curso	Correlación de Pearson	.737**	-.106	1	.008
	Sig(bilateral)	.000	.666		.976
	N	19	19	19	19
Ser de al menos 4 miembros	Correlación de Pearson	-.286	-.353	.008	1
	Sig(bilateral)	.236	.138	.976	
	N	19	19	19	19

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

Fuente: Elaboración propia

De lo expuesto anteriormente, se deduce que los ítems que presentan una consistencia alta (más de .80) son los que se refieren a la Valoración general sobre el trabajo cooperativo:

Tabla 6. Ítems que presentan valores del Alfa de Cronbach, superiores a .80

Ítem	Alfa de Cronbach
Respecto del trabajo cooperativo, opino que para los alumnos el mismo es...	.845
Opino que el trabajo cooperativo beneficia o asiste a los alumnos en...	.914
Opino que el trabajo cooperativo me beneficia o asiste en...	.822
Respecto del rendimiento del grupo, opino que el mismo mejoraría cuando...	.848

Fuente: elaboración propia

El ítem que presenta un valor de consistencia interna que se encuentra entre .70 y .80 se refiere a la valoración sobre la organización del trabajo cooperativo.

Tabla 7. Ítem que presenta un valor entre .70 y .80 del Alfa de Cronbach

Ítem	Alfa de Cronbach
Respecto de las normas de funcionamiento del grupo, opino que las mismas deben...	.751

Fuente: elaboración propia

Los ítems que presentan valores por encima del mínimo aceptable del Alfa de Cronbach se refieren a la Valoración sobre la organización del trabajo cooperativo y su funcionamiento.

Tabla 8. Ítems que presentan valores por encima del mínimo aceptable del Alfa de Cronbach

Ítem	Alfa de Cronbach
Respecto de la intervención organizativa que implemento sobre el trabajo cooperativo, opino que...	.613
Cuando se realizan trabajos en grupo, los alumnos por lo general...	.679
Cuando se realizan trabajos en grupo, por lo general...	.516

Fuente: elaboración propia

Es de destacar que el ítem “Respecto de la constitución del grupo, opino que”, presenta un valor de Alfa de Cronbach negativo de $-.884$, lo que pone en evidencia que hay pares de variables que están correlacionadas inversamente.

Medidas generales: Validez del protocolo

Para estudiar la validez del “*Protocolo de evaluación del Aprendizaje cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en educación secundaria*” se llevaron a cabo el análisis de validez de contenido o aparente y de constructo.

Validez de constructo

El cálculo de dicha validez se obtuvo mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada. Cabe destacar que el mismo se realizó sobre los resultados obtenidos de la aplicación del mencionado instrumento en la muestra de alumnos, 343 en total, ya que en la muestra de profesores, por su número (19), no cumplían con el mínimo de unidades requeridas para la aplicación de este instrumento, que es de 100 unidades.

De acuerdo a ello, se realizaron 3 Análisis factoriales, correspondientes a cada una de las partes en que está dividido el instrumento.

Primera parte; Valoración general sobre el trabajo cooperativo.

Esta primera parte del instrumento se refiere a la valoración que hacen los alumnos sobre el trabajo cooperativo y a los beneficios que les reporta.

El análisis permitió la abstracción de dos factores (“Factor 1: Una herramienta para aprender y motivar el aprendizaje” y “Factor 2: Una herramienta para conocer y relacionarse”) los cuales se acercan en buena parte a la estructura del protocolo, aunque no agrupándose los ítems en la forma en que están distribuidos en dicho protocolo. Ambos factores explican el 45,16% de la varianza total, subtotal de comprensión (.625), subtotal de compañerismo (.638), subtotal de evaluación (.711), subtotal de compromiso y motivación (.713), subtotal de empatía (.630), subtotal de trabajo en grupo (.748), subtotal de entendimiento (.689), subtotal de interacción (.524), subtotal de conocer a los compañeros (.449) y subtotal de defensa de los propios derechos (.332).

Segunda parte; Valoración sobre la organización del trabajo cooperativo.

Esta segunda parte del instrumento se refiere a la valoración que hacen los alumnos sobre la organización del trabajo cooperativo, respecto a la intervención organizativa del profesor, la constitución del grupo y sus normas de funcionamiento.

El análisis permitió la abstracción de cuatro factores (Factor 1: “Evaluación conjunta considerando las individualidades”, Factor 2: “Dedicación del profesor para responder consultas comunes e individuales”, Factor 3: “Trabajo conjunto y reglas claras que faciliten el aprendizaje” y Factor 4: “Establecimiento de normas igualitarias y de manera conjunta”). Los cuales no se acercan demasiado a la estructura del protocolo, ya que los ítems no se agrupan en la forma en que están distribuidos en dicho protocolo y además, tres de esos factores vienen definidos solamente por uno o dos ítems. Dichos factores explican el 42,293% de la varianza total, subtotal de evaluación conjunta teniendo en cuenta la individualidad (.744), subtotal del tiempo dedicado por el profesor (.673), subtotal de los modos de evaluación conjunta (.668), subtotal de calidad de trabajos y el aprendizaje (.478), subtotal del nivel del trabajo y las capacidades del alumnado (.476), subtotal de coordinación de grupo e individual (.546),

subtotal de evaluación correcta e igualitaria (.425), subtotal de normas y roles (.458), subtotal de normas igualitarias (.381) y subtotal de normas creadas por profesorado y alumnado (.554).

Tercera parte; Valoración sobre el funcionamiento del trabajo cooperativo.

Esta tercera parte del instrumento se refiere a la valoración que hacen los alumnos sobre el funcionamiento del trabajo cooperativo, respecto a la forma de funcionamiento y rendimiento del grupo.

El análisis permitió la abstracción de tres factores (Factor 1: "Evaluación propia y del grupo", Factor 2: "Foco en el consenso del grupo para responder a las consignas" y Factor 3: "Foco en el criterio del profesor para la evaluación grupal e individual") los cuales se acercan en buena medida a la estructura del protocolo. Todos estos factores explican el 44.721% de la varianza total, subtotal de autoevaluación (.999), subtotal de evaluación de los miembros de mi grupo (.587), subtotal de elección de pasos a seguir (.680), subtotal de decisión de roles (.617), subtotal de lectura (.602), subtotal de decisión para llevar a cabo el trabajo (.643), subtotal de evaluación conjunta (.587), subtotal de visión del profesor sobre la evaluación (.380) y subtotal de evaluación del profesorado (.347).

Discusión/Conclusiones

El objetivo del presente estudio se centra en analizar el Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria (PAC/ES) y comprobar su validez.

Para el estudio, se diseñó el instrumento, es decir, el Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria (PAC/ES), el cual se compone de dos cuestionarios, el de evaluación del trabajo cooperativo desde la percepción del alumnado PAC/ES-A; y otro cuestionario desde la percepción del profesorado PAC/ES – D. Ambos cuestionarios constan de diferentes afirmaciones en las que se debe manifestar el grado de acuerdo.

En cuanto al análisis y validación del Protocolo y como aportación de la presente investigación, se puede observar que el presente estudio ayuda a clarificar los aspectos que subyacen a un conjunto de variables (factores), a determinar qué variables mejor definen cada factor y a visualizar cómo se correlacionan los factores entre sí.

De acuerdo con ello, cabe señalar que los ítems contemplados en la Primera parte del "Protocolo de evaluación del Aprendizaje cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en educación secundaria", son los que presentan una mayor correlación entre éstos y el factor, poniendo de manifiesto lo que cada ítem tiene en común con lo que es común en todos los ítems, aunque estos ítems, en la clasificación original del Protocolo, pertenezcan a apartados diferentes.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, se debe enumerar una limitación que ha surgido en el estudio y que sería necesario solventar en líneas futuras de investigación. En este caso, señalar que es necesario validar el instrumento en cuestión con una muestra de profesorado más significativa, ya que así se obtendrían resultados más acordes a la realidad y reveladores.

Referencias

- CEIP Antonio Machado de Mérida (2015). Transformando el centro, transformando el barrio. *Participación Educativa*, 4(7), 101-110.
- D'Audía, S. M. (2014). Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria [Trabajo final de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- OCDE (2015). Hacer posibles las reformas. *Política educativa en perspectiva*.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Trabajo publicado por la Universidad de Vic en noviembre de 2003. Universidad de Vic: Cataluña.
- Pujolàs, P. (2008). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 215-245.
- Rué, J. (2011) *Evaluar la formación mediante competencias*. Barcelona: Universidad Abierta de Barcelona (UAB).

CAPÍTULO 26

Fomento de las empresas de participación desde la Educación Primaria hasta la Universidad

Josefina Fernández Guadaño, Sonia Martín López, Paloma Bel
Durán, y Gustavo Lejarriaga Pérez de las Vacas
Universidad Complutense de Madrid (España)

Introducción

Este trabajo se enmarca en actual contexto de creciente interés por el emprendimiento en el ámbito educativo para tratar de fomentar la cultura emprendedora entre los jóvenes (Alemany et al., 2013; Bel et al., 2016^a, 2016b; Damas, 2012; Matlay, 2008) tanto para el acceso por primera vez al mercado de trabajo como para reinsertarse en el mismo. La situación actual, con una tasa de paro juvenil que supera el 54 por ciento, requiere necesariamente fomentar entre los jóvenes la cultura de crear empresas (Martín et al., 2014).

Según se reconoce en el Informe GEM (2015: 129-134) algunos niveles educativos están todavía “en pañales” en relación con el desarrollo de capacidades emprendedoras como ocurre en Educación infantil y primaria; en la ESO, sin embargo, la implantación de la educación en emprendimiento es desigual dependiendo de la Comunidad Autónoma, pero se encuentra en una senda de cambio positivo y mayor implantación.

Se ha constatado que los jóvenes siguen mostrando una escasa vocación emprendedora, si bien, se está procurando en todos los ámbitos educativos incorporar competencias en materia de emprendimiento (Marina, 2011) porque, como también constata el Informe GEM (2015), aunque desde la firma de la Agenda de Oslo para la educación del espíritu empresarial en Europa (2006) el esfuerzo ha sido constante, pero ha avanzado lentamente. Y, en el ámbito particular de las empresas de participación, es necesario promover no ya solo la cultura de emprender bajo estas formas jurídicas sino un impulso en materia de formación tanto para los discentes como para los docentes (Bel et al., 2013).

Se ha constatado, también, la necesidad de una coordinación de las materias y competencias en todos los niveles educativos en materia emprendedora de modo que se incentive la creación y puesta en marcha de proyectos empresariales de participación en niveles inferiores de enseñanza (Comisión Europea, 2012), y que sea la Universidad (las oficinas técnicas universitarias de apoyo en materia de creación de empresas y el profesorado) quienes culminen el proceso de apoyo y seguimiento de estos proyectos, prestándoles asesoramiento y formación.

En este sentido, para contrastar dichos resultados se presentan los de un estudio realizado recientemente “Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza”, por la Escuela de Estudios Cooperativos de la Universidad Complutense de Madrid, que ha analizado en qué medida en la enseñanza primaria y secundaria se promueve no ya la creación de empresas en general, sino la creación de empresas de participación, en particular. Se pretende conocer el interés de los discentes por el emprendimiento, y más concretamente, por su conocimiento de las diferentes fórmulas empresariales de la Economía Social.

Método

Participantes

Este trabajo se circunscribe al ámbito de la Comunidad de Madrid, en concreto se encuesta a los alumnos de las sociedades cooperativas asociadas a la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo

Asociado de Madrid (UCETAM) y, más concretamente, a aquellos centros en los que se imparte la asignatura de Iniciativa Emprendedora, que se corresponden con el 21 por ciento de los centros que imparten Formación Profesional y el 13,41 por ciento de los centros que imparten la asignatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Instrumentos

Para la consecución de los objetivos establecidos se ha llevado a cabo un proceso de encuestación, a los estudiantes de enseñanza secundaria y formación profesional que cursan la asignatura de Iniciativa Emprendedora tratando de conocer:

Si en los planes de viabilidad o simulación de proyectos empresariales se contempla la opción de emprender bajo fórmulas participativas. El grado de conocimiento de que disponen antes y después de haber cursado la asignatura.

La correlación que pueda existir entre la imagen que tienen los alumnos y el grado de conocimiento sobre las empresas de participación, así como la percepción del entorno más próximo de los alumnos.

El grado de conocimiento e involucración de profesores que imparten estas asignaturas, así como el nivel de conocimientos específicos. El apoyo desde el propio centro a la creación de empresas.

Procedimiento

Se ha utilizado una metodología mixta en varias etapas. En la primera etapa se ha realizado un estudio de los fundamentos teóricos, seguido de un proceso de encuestación, a los alumnos de la asignatura de iniciativa emprendedora para culminar la última etapa con la explotación de los resultados.

Análisis de datos

El Índice de Respuesta ha sido del 72,73 por ciento siendo el 54 por ciento hombres y el 46 por ciento mujeres. El 79 por ciento del itinerario de Ciencias, el 37 por ciento del itinerario de Letras y el 8 por ciento del itinerario de Ciencias Sociales.

Resultados

Se presentan los resultados del estudio que tienen que ver con la percepción del emprendimiento por parte de los estudiantes de la asignatura de IE. De este modo, se observa que los estudiantes valoran más las actitudes hacia el emprendimiento que cuestiones técnicas como el plan de empresa o el estudio de las diversas formas jurídicas. En este sentido, valoran sobre todo la capacidad creativa e innovadora, el compañerismo y la motivación como principales actitudes relacionadas con el emprendimiento.

Entre los factores que influyen en la decisión de emprender, los estudiantes valoran, en primer lugar, tener mejores posibilidades de desarrollo profesional, seguido de la autorrealización personal, y, en tercer lugar, de la existencia de oportunidades de mercado. La inmensa mayoría de los estudiantes encuestados considera que la enseñanza sobre el emprendimiento y creación de empresas debe formar parte de los programas de formación de los niveles educativos de primaria y secundaria.

Entre las salidas profesionales que han pensado para su futuro, parece que les está marcando mucho la situación que vivimos actualmente en nuestro país, que con tasas de desempleo juvenil del 52 por ciento, está obligando a los jóvenes a buscar oportunidades fuera de España, porque la primera opción más valorada por los estudiantes es la de trabajar en una empresa fuera de España, en segundo lugar, crear su propia empresa, y en tercer lugar, trabajar para una multinacional en España.

Una mayoría de los estudiantes considera que la asignatura de Iniciativa Emprendedora debe seguir siendo optativa frente a un porcentaje minoritario que cree que debería ser obligatoria.

El 83 por ciento de los estudiantes manifiesta que en la asignatura de Iniciativa Emprendedora simulan la creación de una empresa frente al 17 por ciento que no. La inmensa mayoría de los estudiantes de la muestra manifiesta conocer que su centro docente es una sociedad cooperativa de

enseñanza, y creen que su centro promueve en mayor medida la creación de sociedades cooperativas que otros centros educativos.

El 59 por ciento de los estudiantes manifiesta conocer los Principios Cooperativos de la Alianza Cooperativa Internacional. Pero el 53 por ciento contesta que no sabe lo que es la Economía Social.

Parece constatar un efecto positivo después de cursar la asignatura Iniciativa Emprendedora, puesto que, la mayoría de los estudiantes manifiesta que tienen mayor conocimiento de la creación de empresas, después de haberla cursado, y que lo contemplan como una salida profesional. De hecho, la inmensa mayoría recomendaría a otros estudiantes cursar la asignatura de "Iniciativa Emprendedora".

Conclusiones

Se concluye la necesidad de:

- Incentivar la creación empresarial desde los niveles inferiores de enseñanza.
- Promover asignaturas relacionadas no sólo con emprendimiento en general sino con emprender bajo fórmulas de participación en particular.
- Informar de las posibles alternativas que ofrece el emprendimiento en general.
- Recaltar las ventajas y el potencial de las empresas de participación.
- Estudiar de manera concreta los problemas a los que se enfrentan los trabajadores de las empresas de participación en la actualidad para poder formar a los potenciales emprendedores con base en el optimismo y las oportunidades que ofrece esta vía de emprendimiento a través de herramientas concretas de apoyo.
- Incentivar a que las sociedades cooperativas, fundamentalmente en el ámbito educativo, promuevan la creación de sociedades cooperativas.
- Apoyar las iniciativas en cualquiera de los niveles educativos.

Las conclusiones del estudio completo, que son más amplias de las ofrecidas aquí, nos han permitido realizar una serie de propuestas de actuación distinguiéndose entre las que se dirigen a los centros educativos y las que competen a las administraciones públicas.

Propuestas dirigidas a los centros educativos

Propuestas relacionadas con el emprendimiento y la creación de empresas:

Destacar, entre los contenidos que deben ser tenidos en cuenta por el colegio para formar a los alumnos en la cultura del emprendimiento, el espíritu emprendedor y las actitudes hacia la actividad emprendedora, el papel de la creatividad, y el conocimiento de los factores de éxito y de fracaso de los proyectos empresariales. Ponderar las ventajas frente a los inconvenientes de ser emprendedor conociendo bien ambos. Potenciar el interés de los alumnos en la creación de empresas desarrollando las medidas que han resultado ser más valoradas por los propios discentes como la realización de visitas guiadas a empresas; la invitación a expertos externos y profesionales del mundo empresarial a las aulas que cuenten su experiencia como emprendedores, y la utilización de programas de simulación de empresas. Potenciar la creación y gestión de sus propias empresas por parte de los alumnos para fomentar la cultura emprendedora en el colegio.

Involucrar a padres y familiares emprendedores para difundir las bondades del emprendimiento y las dificultades que conlleva, habida cuenta de la conocida correlación entre la actitud emprendedora de los alumnos y el entorno empresarial en el que se desenvuelven.

Propuestas relacionadas con los aspectos específicos de la asignatura de Iniciativa Emprendedora

Aumentar la dedicación a la enseñanza sobre el emprendimiento y creación de empresas en los programas de formación de los niveles educativos de primaria y secundaria planteando más asignaturas optativas relacionadas. Promover concursos internos para premiar los mejores proyectos empresariales como medida incentivadora. Fomentar en mayor medida la utilización en los centros de materiales didácticos de carácter lúdico y participativo para dar a conocer ejemplos de empresarios, y ayudar al

alumnado a familiarizarse con los conceptos asociados a un plan de empresa, así como la utilización de simuladores empresariales y casos prácticos sobre experiencias empresariales reales.

Propuestas relacionadas con las empresas de participación o economía social

Promover de forma específica la creación de sociedades cooperativas y sociedades laborales reforzando su carácter empresarial. Tomar un número mayor de iniciativas para divulgar los valores y principios cooperativos en el centro docente, así como los principios inspiradores de la Economía Social. Fomentar la difusión de los valores y principios del emprendimiento y de las empresas de participación entre padres y familiares habida cuenta de la ya referida correlación existente entre dicho conocimiento y la valoración de los alumnos, organizando jornadas de puertas abiertas.

Propuestas relacionadas con la valoración y evaluación con respecto a los conocimientos adquiridos

Realizar encuestas de evaluación todos los años para valorar la formación sobre emprendimiento recibida. Llevar a cabo el seguimiento del futuro profesional de los alumnos a través de la creación de una base de datos que podría coordinarse con la Universidad para conocer en qué medida el esfuerzo en materia de emprendimiento está dando sus frutos.

Propuestas dirigidas a las administraciones públicas

Propuestas relacionadas con el emprendimiento y la creación de empresas.

En colaboración entre Ministerios responsables de empleo, creación de empresas y educación, crear una potente herramienta de simulación de empresas con fines educativos fomentando la intercooperación con otras empresas ubicadas en otras regiones e incluso en otros países. El Ministerio de Industria, Energía y Turismo, en la página web de la Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa, dispone de un Canal Emprendedor en donde se encuentran disponible información relevante para poner en marcha una empresa y múltiples herramientas de apoyo para hacerlo (DAFO, autodiagnóstico de actitudes emprendedoras, simulación del proyecto empresarial, plan de empresa). La propuesta planteada consistiría en una adaptación al entorno educativo de los principales contenidos de esta página.

Propuestas relacionadas con los aspectos específicos de la asignatura de Iniciativa Emprendedora

Promover concursos en el ámbito estatal para premiar los mejores proyectos empresariales nacidos de las aulas, difundiendo la iniciativa de forma adecuada en los centros educativos y estimulándoles a que tengan concursos internos para que sean sus proyectos seleccionados los que compitan en el concurso estatal. Se trata de trasladar a todos los niveles de enseñanza lo que ya se está llevando a cabo en el ámbito universitario con bastante éxito (iniciativas como el premio Universia o el Startup Programme). Promover que las asignaturas de emprendimiento pasen a conformar la oferta educativa troncal y obligatoria, sobre la base de que los propios estudiantes perciben la importancia de una materia en función de su carácter (las asignaturas optativas son habitualmente consideradas de importancia menor).

Propuestas relacionadas con las empresas de participación o economía social

Difundir las bondades de las sociedades cooperativas y laborales en las aulas como formas naturales de emprendimiento empresarial. Las empresas de participación o de economía social son muy poco conocidas, sobre todo entre los jóvenes, y este es uno de los motivos esenciales que determinan que sean fórmulas jurídicas poco consideradas para los nuevos emprendedores. Se trata de concretar el quinto principio cooperativo de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI): educación, formación e información, en lo que a este último aspecto se refiere: se debe informar al público en general y particularmente a los jóvenes y creadores de opinión acerca de la naturaleza y los beneficios de la cooperación.

Propuestas relacionadas con la valoración y evaluación con respecto a los conocimientos adquiridos

Reforzar la formación permanente del profesorado de modo que puedan organizarse cursos, jornadas y seminarios que procuren dar las claves de las materias más adecuadas para los alumnos. En coordinación con las Comunidades Autónomas, incluir la enseñanza sobre emprendimiento y creación de empresas en los programas de formación inicial obligatoria del profesorado, promoviendo una mayor importancia de la materia en los Másteres Oficiales de Formación del Profesorado y aumentando los contenidos en los programas de oposiciones a profesorado de secundaria y formación profesional.

Crear un simulador de empresas específico para los alumnos en el que se potencie las empresas de participación o economía social habida cuenta de que por falta de formación cualquier simulador o prescriptor externo no tiene en cuenta a las sociedades cooperativas y las sociedades laborales.

Crear una plataforma virtual de acceso para profesores y centros que constituya un centro de conocimientos con objeto de incrementar su grado de involucración en asuntos relacionados con el emprendimiento y la creación de empresas; dicha plataforma permitiría compartir material didáctico, metodologías docentes, programas, actividades complementarias, experiencias de otros profesores y casos de buenas prácticas, así como poder contar con sistemas de apoyo, tales como personal especializado a quien poder realizar consultas.

Propuestas finales de carácter estratégico

Sobre la base de todas las conclusiones y propuestas de actuación ya referidas, se considera que sería deseable una actuación estratégica coordinada por parte de los Ministerios de Empleo y Educación tendentes a: La revisión, generalización y actualización de las conclusiones y propuestas contenidas en el presente estudio, ampliando su ámbito territorial a todo el Estado español y contrastando la experiencia de los centros educativos vinculados a la economía social con los que no tienen tal relación.

La creación de una red de profesores de enseñanza primaria, secundaria, formación profesional y universitaria a través de la cual se difundan y conozcan las actividades que se desarrollan en materia de emprendimiento que dé lugar a la creación de las herramientas concretas propuestas en este estudio.

La vinculación de los instrumentos y herramientas de apoyo al emprendimiento de los colegios con los que se dispone en la Universidad para que se genere un hilo conductor de seguimiento y formación. En el caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende), en lo general, y de la Escuela de Estudios Cooperativos, en el emprendimiento a través de empresas de participación.

Referencias

Alemany, L., Marina, J.A., Pérez Díaz-Pericles, J.M., Pellicer, C., Álvarez, B., y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona: Barcelona.

Bel, P., y Fernández, J. (Directoras) García-Gutiérrez Fernández, C., Lejarriaga Pérez de las Vacas, G., Martín López, S. (2016a) *Las sociedades cooperativas de enseñanza como impulsoras de iniciativas de creación de empresas*, Madrid.: Unión de Cooperativas de Trabajo Asociado de Enseñanza de Madrid (UCETAM).

Bel, P., Fernández, J., Lejarriaga, G., Martín, S. (2016b) La iniciativa emprendedora como base para la creación de empresas. Un instrumento para la innovación social, *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 108(24).

Bel, P... Fernández, J., Lejarriaga, G., Martín, S. (2013) Medidas para impulsar la creación de empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza, *CIRIEC- España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 71-100.

Comisión Europea (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe* [Educación para el emprendimiento en los centros de enseñanza europeos].

Damas, A. (2012). Promover el emprendimiento en secundaria. *Aula de Innovación educativa*, 213-214, 38-44.

Global Entrepreneurship Research Association (2015): Informe GEM España 2014. Madrid: GEM.

Marina, J.A (2011). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, enero-abril, 49-71.

Martín, S., Fernández, J., Bel, P., Lejarriaga, G., García-Gutiérrez, C. (2014) La creación de empresas individuales (trabajo autónomo) por parte de estudiantes y graduados universitarios, *Deusto Estudios Cooperativos*, 4, 15-49.

Matlay, H. (2008). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes, *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 15(2), 382 – 396.

Van der Kuip, I., y Verheul, I. (2003), *Early Development of Entrepreneurial Qualities: the Role of Initial Education*. SCALES- paper N200311, EIM Business and Policy Research.

CAPÍTULO 27

Afrontamiento de retos y desafíos para la adquisición de competencias transversales en el Espacio Europeo de Educación Superior

Manuel A. Narváez Peláez, y Francisco Manuel Morales Rodríguez
Universidad de Málaga (España)

Introducción

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior supone el reto de que el profesorado actúe apoyando, guiando, motivando y dinamizando el proceso de enseñanza/aprendizaje y de ahí las enormes posibilidades que ofrece el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Las TIC presentan ventajas tales como: Generar contextos de aprendizaje diferentes centrados en el alumnado; ofrecer diversas modalidades de interacción permitiendo manejar distintas opciones y grado de control sobre su proceso de aprendizaje; promover el desarrollo de actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo desarrollando una mayor autonomía de trabajo y facilitar un aprendizaje autorregulado en sintonía con sus intereses personales, promoviendo situaciones más activas de aprendizaje así como un feedback más efectivo (Area, 2005; Fernández, 2001; García-Valcárcel, 2001). La enseñanza universitaria tiene un nuevo reto, no puede seguir formando al alumnado de espaldas a las nuevas tecnologías y es cada vez más preciso que el profesorado desarrolle propuestas de trabajo que permitan, entre otros aspectos, la mejora del acceso a la información y al conocimiento y que desarrollen acciones de colaboración y de comprensión crítica de las ventajas que ofrecen las redes telemáticas (Aguaded y Cabero, 2002). En un trabajo de nuestro grupo clasificamos las TICs en:

-Recursos para la comunicación entre alumnos/as y el profesor: Entornos Moodle (Campus Virtual), correo electrónico, foros y wikis, chats, listas de distribución, videoconferencias, etc.

-Recursos para la transmisión de la información: Power Point, videos, transparencias, webs, revistas electrónicas, Wikipedia, diccionarios de idiomas, buscadores, etc.

-Recursos para el aprendizaje autónomo o semi-autónomo:

Programas simuladores, de autoformación, etc.

Como trabajo previo de nuestro grupo, aportamos un análisis comparativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) de la docencia práctica en nuestra universidad, entre asignaturas del área de Ciencias experimentales y de la Salud y del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Narváez, 2010). Además, se demuestra que existen similitudes en los recursos TICs empleados y el uso del campus virtual en la docencia práctica de asignaturas de las ramas de conocimiento de Ciencias y Ciencias de la Salud y el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Narváez, 2010; 2010b; 2011).

Por otro lado, en la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se hace más relevante valorar las competencias adquiridas por el alumno, que son fundamentales para su posterior desarrollo profesional en la sociedad. La competencia puede ser definida como: “La aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o conciencia y de forma a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos como saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Además, la competencia se realiza en la acción, en el momento específico en que es necesario, la competencia no puede preexistir, no hay más competencia que la competencia en acción” (Perrenoud, 2001). En la sociedad actual, la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo, los futuros profesionales, más que aprender todos los contenidos y saberes específicos de su disciplina que son cada día más heterogéneos, relativos y de menor vigencia temporal, van a requerir competencias que les permitan no solo adquirir de forma autónoma los

conocimientos que puedan necesitar durante su ejercicio profesional, sino usar de formas nuevas los conocimientos adquiridos e incluso generar nuevos conocimientos. El nuevo modelo de universidad, producto del proceso de convergencia europea, ha supuesto un cambio en la manera de concebir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En los nuevos planes de estudio este hecho requiere partir del concepto competencia como fuente de aprendizaje. El enfoque por competencias pretende responder a la significatividad y a la funcionalidad de los aprendizajes. Este es uno de los aspectos que había quedado desatendido en el anterior modelo universitario. Por tanto, la evaluación de las competencias no puede efectuarse desde el paradigma de la “evaluación tradicional” por el hecho de que el enfoque por competencias exige un tipo de evaluación diferente, se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser y el saber estar.

Además, gran parte de las competencias transversales fundamentales en la formación del alumno (tal y como queda recogido en las programaciones docentes correspondientes) son comunes al comparar las asignaturas de titulaciones de las ramas de conocimiento de Ciencias y Ciencias de la Salud con la de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por consiguiente, estrategias evaluativas en las que se valoren dichas competencias podrían ser extrapolables de unas asignaturas a otras.

Por último, de forma coherente con los Planes Estratégicos de la Universidad de Málaga se han desarrollado y se continuará con la implementación de PIEs (Proyectos de Innovación Educativa) en los que resulta de interés analizar la relevancia de variables como el curso en el desarrollo de competencias transversales como las interpersonales y las relacionadas con la responsabilidad social, para las que son prioritarios aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos sociales que se muestran en universitarios.

Método

Participantes

El profesorado participante en este trabajo durante los años 2010 y 2011 pertenece a diferentes titulaciones del área de Ciencias experimentales y de la Salud y del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga. La mayoría son profesores contratados. Desde 2011 hasta la actualidad trabajamos con estudiantes de titulaciones del área de Ciencias experimentales y de la Salud y del área de Ciencias Sociales y Jurídicas durante la docencia de tipo práctico y teórico, relacionados con los PIEs 13-031 y 15-097.

Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de la información sobre las TIC empleadas se realizaron entrevistas al profesorado correspondiente a cada una de las titulaciones, con una media de 30 entrevistas por titulación.

Para la identificación y caracterización de los objetivos se procedió a la recogida de datos y el análisis de la información a partir de las experiencias prácticas de los profesores responsables en cada titulación. Se realizó tanto de forma presencial así como mediante la comunicación a través del correo electrónico entre los profesores participantes.

Para el trabajo con los estudiantes en primer lugar se han analizado cuáles son las competencias de conocimientos, de habilidades y destrezas y de actitudes y valores necesarias que deberían de adquirir los alumnos en la docencia práctica de las asignaturas objeto de estudio:

-Conocimiento Contexto Teórico y Conocimientos previos sobre el contenido de la práctica. El alumno debe conocer el tema sobre el que trata la práctica y que había sido visto previamente en la teoría. En el campus virtual queda registrada la consulta del alumno sobre la información de la práctica disponible, lo que permite valorar también la competencia de interés antes de la práctica.

-El Compromiso ético del alumno se valora mediante la puntualidad de la asistencia y la actitud trabajadora y positiva durante la práctica.

-La Capacidad resolutoria del alumno durante la práctica se valora mediante la búsqueda y manejo de información, la capacidad de interpretación, o la transmisión de ideas hacia los compañeros y hacia el profesor.

-La Colaboración con los compañeros durante la práctica como organización, planificación o relación.

-El Manejo de los materiales de la práctica y Habilidades técnicas como manejo de Internet o distintos programas diseñados para la práctica.

-El interés tras la práctica y los conocimientos adquiridos tras la práctica se valoran mediante cuestionarios que el alumno realiza en el campus virtual.

Además, tras el análisis e identificación de competencias se ha desarrollado una útil y sencilla plantilla de registro para valorar otra serie de competencias durante la realización de la práctica, que es cumplimentada y puntuada a criterio del profesor durante la misma (Tabla 1):

Tabla 1. Ejemplo de Hoja de Registro de Competencias durante las prácticas

Nombre del Alumno	Puntualidad	Actitud	Colaboración con los compañeros	Habilidades Técnicas
Práctica 1				
Práctica 2...				
Valoración Global				

Se ha incorporado el uso de diversas TICs como cuestionarios, recursos online y material docente en red en el Campus Virtual relacionadas con la docencia de las clases prácticas, que permiten valorar las demás competencias comentadas anteriormente.

Otra herramienta propuesta ha sido el portafolio, que se realizará de forma individual, de manera que esta herramienta permitirá matizar la calificación entre los componentes de un grupo grande de alumnos durante la docencia. El portafolio incluirá el material relacionado con las clases que el alumno ha recopilado a lo largo de todo el curso. No obstante, se contempla la entrega de portafolios parciales que incluyan 2 ó 3 temas teóricos para favorecer el proceso de retroalimentación en el alumno y en el propio profesor. El portafolio podrá incluir si así se requiere:

- 1.- Los contenidos de las clases magistrales y relacionarlos con los contenidos prácticos.
- 2.- Los contenidos de los seminarios en el aula.
- 3.- Los contenidos de las clases prácticas presenciales.
- 4.- Los contenidos de los casos prácticos.
- 5.- Los materiales relacionados con la docencia teórica y práctica que estén incluidos en el Campus Virtual: Foros, Diarios, Cuestionarios, Tareas de grupo,...
- 6.- Las reflexiones y opiniones personales del alumno.

Además, se ha solicitado al alumnado que otorgue una puntuación según escala tipo Likert de 1 a 5 según el grado de acuerdo con la afirmación que se presenta (siendo 1= Poco y 5= Mucho) en la encuesta cumplimentada de forma anónima a través del campus virtual de la asignatura.

Para la medición de las actitudes y comportamientos socialmente responsables se ha utilizado el *Cuestionario para evaluar autoatribución actitudes y comportamientos socialmente responsables* (Davidovich et al., 2005). Consta de 40 ítems. La puntuación total se obtiene suma puntuaciones según escala likert de 5 puntos que indica la intención (actitudes socialmente responsables) de que tenga lugar el comportamiento socialmente responsable: 1= No aplica (menor grado de intención); 2= Beneficio

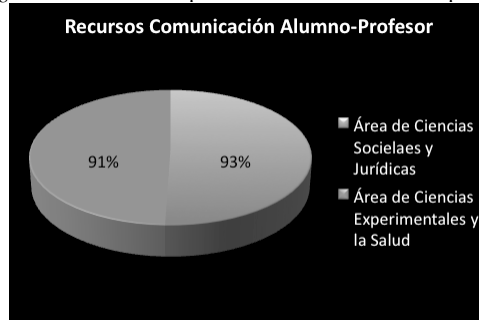
Personal, 3= No tengo clara la *intención*; 4= Beneficio para otros; 5= Beneficio mutuo (=mayor grado de integración). También presenta otra escala (comportamiento socialmente responsable) para evaluar la *frecuencia* con que se realiza el comportamiento que indica cada ítem: 1= Nunca; 2= Casi Nunca, 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre.

Resultados

Los recursos más frecuentemente empleados por la totalidad del profesorado son las herramientas para la comunicación con el alumnado, ya que permiten comunicarse y expresarse de manera rápida. Se emplean un 91% en asignaturas del área de Ciencias experimentales y de la Salud y un 93% en las del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Figura 1). El profesorado en la universidad de Málaga tenemos acceso a la plataforma virtual Moodle llamada Campus Virtual para la publicación de información, resolución de determinados problemas, fomento de la participación, realización de cuestionarios, recursos de apoyo a las clases presenciales, etc.

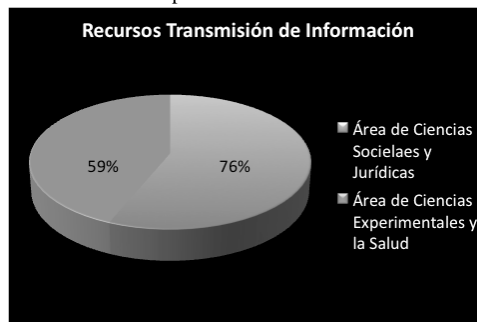
Una de las características más destacadas del uso del CV en la docencia es su capacidad para la comunicación entre los distintos actores: Profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno y profesor-grupo. Además, la posibilidad de mandar mensajes a un usuario concreto, que recibirá de inmediato si está conectado, o más tarde, cuando conecte si no lo está, facilita la comunicación entre los participantes en un mismo curso.

Figura 1. Recursos TIC para la comunicación alumno-profesor



Todas estas utilidades encaminadas a la comunicación sirven para intentar reducir la tasa de abandono del curso por culpa de la sensación de soledad o la desmotivación debida a una actividad excesivamente individualista.

Figura 2. Recursos TIC para la transmisión de la información

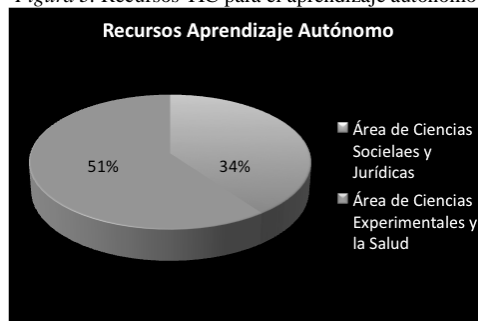


El campus virtual está actualmente implantado en el método de docencia actual, con una gran aceptación creciente entre alumnado y profesorado. De los datos obtenidos se desprende que, en términos generales, la mayor parte del profesorado es receptivo al uso de las TIC y además considera que el alumnado muestra una actitud positiva o favorable hacia las TIC. Estos resultados coinciden con otros estudios que también encuentran actitudes positivas del profesorado hacia las TIC (Cabero, 2001), así como un uso diario de Internet como herramienta de comunicación y de búsqueda de información.

En cuanto a los recursos empleados para la transmisión y presentación de la información tienden a utilizarse más en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, un 76%, frente al 59% empleado en las asignaturas del área de Ciencias experimentales y de la Salud (Figura 2).

No obstante, en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud se utilizan más los denominados recursos para el aprendizaje autónomo o semi-autónomo, un 51%, frente al 34% empleado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas. se emplean programas simuladores en la titulación de Medicina como: Gastric secretion and its regulation, Endocrine System of Physiology o Kidney epithelial transport: proximal tubule (Figura 3). En la titulación de Logopedia se emplean programas simuladores como Cooledit o Spectrogram. Estos programas facilitan la comprensión por parte del alumno, a su vez que se aprende de manera interactiva, facilitando el alcance de los objetivos docentes. Estos resultados coinciden con otros autores (Alba, 2005) que describen un uso mucho más escaso de programas profesionales específicos o para el aprendizaje autónomo o semi-autónomo.

Figura 3. Recursos TIC para el aprendizaje autónomo



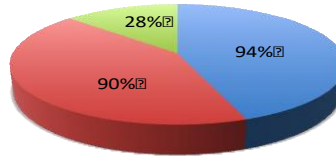
El uso de estas TIC le ha supuesto al profesorado mayor dedicación, entre otras cosas, para familiarizarse con determinados programas específicos, siendo necesaria una formación y actualización continua en lo que a este campo se refiere. Es necesario hacer uso de las TIC en la docencia práctica universitaria puesto que el nuevo escenario del EEES requiere una enseñanza más activa y participativa en la que el alumnado es el auténtico protagonista de su aprendizaje pudiendo ayudar las TIC en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La innovación ha tenido gran aceptación, ya que se observa como han participado el 94% de los alumnos en las asignaturas en las TICs del campus virtual. Además se ha observado como una media del 90% de los alumnos ha cumplido con las competencias necesarias en las distintas prácticas de las asignaturas evaluadas mediante la plantilla de registro y las TICs del campus virtual (Figura 4).

Además, esta innovadora forma de evaluación de las competencias en la docencia practica ha supuesto una media de mejora de un 27.7% en la parte de la calificación correspondiente a actividades de grupo reducido tras la implementación del portafolio y la plantilla de registro de competencias como actitud ante la práctica, destrezas instrumentales, puntualidad, colaboración con los compañeros o conocimientos técnicos. A la vez que ha contribuido a su aprendizaje de manera online mediante el uso de TICs (Figura 4).

Figura 4. Diagrama representativo de la participación de los alumnos en las TICs del campus virtual, el grado de cumplimiento de las competencias necesarias y el aumento medio en la nota final del alumno

Participación del Alumnado en TICs del Campus Virtual
 Grado de Cumplimiento de las Competencias
 Aumento de Nota Media



Además los resultados obtenidos confirman que la aplicación de estrategias de evaluación formativa de competencias ha supuesto un gran impacto en la mejora de la docencia, incrementando el valor que el alumno le otorga a la docencia práctica y mejorando los resultados académicos de los alumnos (Narváez, 2012, 2013a,b, 2014).

A continuación en la tabla 2 se presentan los resultados más significativos estadísticamente de la encuesta online cumplimentada por el alumnado.

Tabla 2. Percepción sobre metodologías de evaluación formativa de competencias transversales

Ítems más significativos encuesta online (selección)	Puntuación media
La realización de prácticas con las metodologías empleadas son importantes para una asignatura	3,9
Las prácticas son importantes para fomentar el trabajo entre compañeros	4.1
Las prácticas ayudan a comprender los conceptos de la parte teórica	4
Las prácticas sirven para consolidar conocimientos de la asignatura	3,9
La metodología de practicas ayuda a manejar el material científico	4.4
Valore en general la utilidad que cree que tienen las prácticas	4
¿Le parece positivo además de la asistencia considerar la actitud y los conocimientos adquiridos?	1,9/2
¿Le parece positivo realizar el portafolios?	1,8/2
¿Qué método le parece mejor en general el portafolios o la actitud y los conocimientos adquiridos?	1,5/2

Además, mediante cuestionarios virtuales a los alumnos al finalizar la asignatura se obtuvo un alto grado de satisfacción de los recursos empleados como se muestra en la tabla 2. Resalta el hecho que a la gran mayoría le parece positivo realizar el portafolio y el hecho de considerar no sólo la asistencia, sino también la actitud y los conocimientos adquiridos. Resulta curioso que entre ambos tipos de recursos TIC no hay diferencias respecto a cual consideran mejor, por lo que ambos se consideran válidos.

En definitiva, los resultados obtenidos confirman que la aplicación de estrategias de evaluación formativa de competencias supone un gran impacto en la mejora de la docencia, incrementando el valor que el alumno le otorga a las actividades de grupo reducido y mejorando los resultados académicos de los alumnos.

Entre los resultados recientes obtenidos, puede destacarse que existe un efecto estadísticamente significativo del curso sobre la variable actitud socialmente responsable. En nuestro estudio los

estudiantes de posgrado obtienen mayor puntuación media en la variable actitudes socialmente responsables en el alumnado de posgrado en comparación con el alumnado de grado. Además, los resultados de este estudio evidencian que existen diferencias a favor de las mujeres en los valores y actitudes de responsabilidad ética y social (Morales y Narvaez, 2015).

Cabe enfatizar que ha quedado demostrado en este estudio el papel relevante que juegan variables como el curso y sexo para la evaluación e intervención psicoeducativa para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas que reviertan en la mejora de la convivencia y calidad de vida universitaria.

Referencias

Alba, C. (2005). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Aguaded, J.L., y Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 85-100.

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Davidovich, M.P., Espina, A., Navarro, G., y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamiento socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 125-139.

Fernández-Prieto, M.S. (2001). *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Morales, F.M., y Narvaez, M. (2015). Efecto del curso sobre la empatía cognitiva y emocional en universitarios malagueños. *Opción*, 31(Nº especial), 3883-896.

Narváez, M., Barbancho, M.A., Blanco, E., Morales, F. (2010). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en docencia práctica: diferencias entre asignaturas del área de Ciencias Experimentales y de la Salud y del área de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Jornadas Internacionales TIC, Educación y Sociedad. Málaga,

Narváez, M., Barbancho, M.A., Blanco, E., Morales, F., Luque, A., Korbee, N., Sánchez, C., Altamirano, M., Díaz, Z., y Narváez, J.A. (2010). *Uso de recursos TIC en el área de Ciencias experimentales y la salud y el área de ciencias sociales y jurídicas*. IV Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza virtual en la Universidad de Málaga. Málaga.

Narváez, M., Barbancho, M.A., Morales, F., Blanco, E., y Díaz, E. (2011). *Estudio comparativo de los recursos para la comunicación entre alumnos/as y el profesor en la docencia práctica*. II Congreso Internacional Sobre Usos Y Buenas Prácticas con TIC. Málaga,

Narváez, M., Luque, A., Korbee, N., Millon, C., Barbancho, M.A., Díaz, Z., y Sánchez, C. (2012). *Evaluación de competencias y aprendizaje online mediante el empleo de plantilla de registro y TIC en la docencia práctica de asignaturas de ciencias de la salud*. IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid.

Narváez, M., y Morales, F.M. (2013). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la evaluación de competencias en el Espacio Europeo De Educación Superior*. III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos Psicológicos y Educativos. Almería.

Narváez, M., Barbancho, M.A., y Morales, F.M. (2013). Transversalidad en la evaluación de competencias: retos y realidades del EEES. En J. Sánchez, J. Ruiz, y E. Sánchez (Coords.). *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia*. Málaga: Universidad de Málaga.

Narvaez, M., y Morales, F.M. Evidencia empírica del uso de TT.II.CC. en la evaluación de competencias transversales. la era de las TT.II.CC. en la nueva docencia. McGraw-Hill Interamericana de España SL.2014a.

Perrenoud, P. (2001). «La formación de los docentes en el siglo xxi». *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), pp. 503-523. Santiago de Chile: OEI- CREDI [disponible el 13-02-2010 en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html].

CAPÍTULO 28

Conductas y factores de riesgo de la violencia entre iguales en adolescentes

Cristina Sánchez-Marchán, Ana Belén Barragán, África Martos, M^a del Mar Simón,
M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez, y M^a del Mar Molero
Universidad de Almería (España)

Introducción

Uno de los problemas más graves de la sociedad actual es la violencia, dándose ésta en cualquier contexto o situación (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013). La violencia, definida por Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez (2010), se entiende como aquellas conductas que se llevan a cabo con la intención de causar un daño o un perjuicio.

Dentro de las distintas formas de violencia que actualmente se dan en nuestra sociedad, son la violencia entre los iguales y el abuso de poder en las distintas relaciones interpersonales, una de las problemáticas que más repercusiones está teniendo (Rigby, 2008). Cada vez son más las investigaciones que nos hablan de que está creciendo violencia entre los adolescentes, lo cual genera una alarma social dentro de todos los ámbitos sociales, especialmente desde la salud y la educación (Chaín-Pinzón y Libia, 2011). Actualmente los jóvenes se encuentran rodeados de situaciones que pueden implicar el uso de conductas violentas, desde el ámbito familiar o escolar hasta los propios medios de comunicación o el entorno social que les rodea (Mrug, Loosier, y Windle, 2008).

Situándonos dentro de este tipo de violencia, la violencia entre iguales en la adolescencia, se tiene que tener en cuenta que se trata de un momento de la vida en el que el individuo aprende de todos aquello que hace, pero además de las distintas conductas que observa en otros individuos y de las consecuencias que estas conductas tienen en los demás; por este motivo se deben de tener en cuenta a la hora de estudiar las conductas violentas todos aquellos factores personales, ambientales y de conducta que afectan a los adolescentes (Rosa y García, 2016).

Las consecuencias en el sujeto que ha sufrido o desarrollado conductas violentas en cualquier etapa del ser humano es muy grande, pero especialmente en la adolescencia, ya que es en este momento donde los individuos crean y desarrollan su identidad, marcando en esta etapa el camino o rol a seguir el resto de su vida (Berek, 2011). Se trata de un momento donde se producen cambios profundos afectando a todos los niveles, físicos, psicológicos y sociales (Garaigordobil, 2012).

Según Garaigordobil y Aliri (2013) la violencia tiene distintas justificaciones dependiendo de las situaciones en las que se den. Podemos distinguir entre la violencia entre iguales, pudiendo asociar erróneamente este tipo de violencia con la valentía y la demostración de que se trata de una violencia positiva. Violencia sexista, donde se justifica la violencia basándose en el dominio patriarcal y autoritario, ejercida contra las mujeres y los niños/as. Y por último la violencia ejercida hacia los grupos minoritarios que se perciben como diferentes, visión antepuesta a la tolerancia y la diversidad y en contra de las actitudes xenófobas o racistas.

Las personas en nuestra vida diaria nos vemos obligadas a mantener un contacto e interactuar con los demás individuos que nos rodean, pudiendo observar distintas formas de manejar estas relaciones. Una de las posibles formas es a través del abuso del poder, la autoridad o las exigencias, que cuando tiene lugar en la etapa de la adolescencia y en concreto entre el grupo de iguales de una forma repetida se conoce como “maltrato o intimidación entre iguales” (peer victimization) (Caldero, Salazar, y Caballo, 2012).

En la adolescencia, gran parte de este contacto con los demás se produce en el ámbito escolar y ya Ya Bernd y Perry en 1986 o Hartup en 1992 mostraban en sus estudios la importancia de la relación que

los alumnos tenían en la escuela con sus iguales, destacando en muchos casos que los iguales se consideran unos de los principales apoyos sociales y emocionales. Cuando estos iguales se convierten en individuos protagonistas de distintos actos violentos se habla de distintas formas de violencia dentro del ámbito educativo (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014). Como bien indican estos autores se puede dar violencia física cuando se da un contacto material para provocar un daño; violencia verbal cuando se utiliza la palabra para provocar el daño intencionado; exclusión social cuando se da un rechazo provocado por distintos motivos (como pueden ser el color de la piel, etnia o nacionalidad); disrupción en el aula, cuando se trata de conductas que interfieren en el ritmo y armonía del aula; y, por último, violencia a través del uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación, utilizando estos recursos para provocar un daño.

Verse envuelto en situaciones violentas en el ámbito escolar en la adolescencia tiene repercusiones en las habilidades para interactuar con los demás (Undheim y Sund, 2010), en la propia conducta (Keelan, Schenk, McNally, y Fremouw, 2014), además de síntomas de depresión a causa de la ansiedad sufrida (Martínez, García, e Inglés, 2013), llegando a presentar un mayor riesgo suicida (Teruel, Martínez, y León, 2014) o relaciones sociales deficientes cuando se es adulto (Wolke, Copeland, Angol, y Costello, 2013).

Por la importancia, las consecuencias y la necesidad de actuar ante este tipo de violencia con el presente trabajo se pretenden analizar las conductas y factores de riesgo de la violencia entre iguales en la adolescencia.

Metodología

Para realizar este trabajo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la literatura disponible acerca de la violencia entre iguales dentro de la etapa de la adolescencia, analizando aquellos documentos donde se centraba especialmente en los factores y las conductas de riesgo.

Se han consultado distintas bases de datos, como es el caso de Dialnet Plus, Scopus y Proquest utilizando distintos descriptores: “violencia”, “adolescencia” “iguales”, “factores de riesgo” “conductas de riesgo”. Estos descriptores se conjugaron con los descriptores booleanos AND y OR en la búsqueda realizada en las bases de datos anteriormente citadas.

La búsqueda se delimitó a artículos de revistas que estuviesen disponibles en la opción de texto completo, siendo posible la opción del idioma en español o en inglés. En relación con los años de publicación se aplicó un filtro manual donde se seleccionaron aquellos artículos de los últimos diez años.

Resultados

Ya que la violencia entre iguales es un problema muy actual y teniendo en cuenta el peso que éste tiene a nivel social, académico e incluso personal, es necesario llevar a cabo un estudio específico de las conductas y factores de riesgo que se dan ante el uso de la violencia y poder inferir en ellos en edades tempranas (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013). Se debe de analizar el nivel social, económico y cultural al que pertenecen los adolescentes como posibles factores de riesgo ante la violencia entre iguales (del Barrio, Carrasco, Rodríguez, y Gordillo, 2009; Pfiffner, MCBurnet, y Rathouz, 2001). A mayor nivel social-económico y cultural se justifica en menor medida la violencia entre iguales.

Este aspecto se lleva también al ámbito familiar, en el que se puede comprobar que los adolescentes de familias con mayor nivel social-económico-cultural muestran menores niveles de justificación de la violencia (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013). Dentro del ámbito familiar encontramos un factor de riesgo relacionado a su vez con los medios de comunicación según García (2015). La problemática de violencia entre adolescentes ofrecida en los distintos medios de comunicación hace que se produzca un conflicto intergeneracional entre estos adolescentes y sus familias o incluso, dentro de los mismos centros educativos.

Actualmente debemos tomar conciencia de que los adolescentes viven rodeados de diferentes medios de comunicación y redes sociales y de las consecuencias que éstas pueden tener en el desarrollo de conductas violentas (Aguaded-Gómez, 2011; Muñoz-Miralles et al., 2014). Desde el punto de vista de la televisión podemos destacar la retransmisión de conductas relacionadas con el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias estupefacientes (Castro y Morales, 2013), violencia o roles de género que en edades tempranas pueden suponer distintos trastornos como pueden ser los problemas de autoestima, creando roles necesarios para ser aceptados por el grupo (García, 2015).

Este consumo de tabaco, alcohol u otras drogas es en sí, según diversos investigadores, un factor de riesgo a la hora de llevar a cabo actos violentos (Radliff, Wheaton, Robinson, y Morris, 2012; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). Aquellos adolescentes cuyo papel es de acosador presenta un consumo superior de drogas que aquellos adolescentes no relacionados con actos de violencia (Carmona-Torres, Cangas, Aguilar-Parra, y Gallego, 2015).

Los actos y conductas violentas se pueden observar no sólo en películas o series, sino además en los mismos telediarios retransmitidos a través de televisión, siendo este un factor de riesgo ya que influye de forma considerable en las conductas, actitudes y valores de los adolescentes (Castro y Morales, 2013). Estos mismos autores nos advierten del peligro de los videojuegos, juegos de rol basados en la violencia, la destrucción y los comportamientos agresivos, factor de riesgo en la actualidad debido a la fácil disponibilidad y el gran uso que los adolescentes hacen de ellos.

Retomando la importancia de las familias dentro del desarrollo de conductas de riesgo para el desarrollo de actitudes violentas, nos encontramos ante una problemática social, laboral y económica en nuestra país que en muchas ocasiones ha afectado a la unidad familiar, como puede ser perdiendo el empleo, ampliando jornadas laborales dificultando así la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar o incluso la necesidad de compaginar varios trabajos para poder suplir todos los gastos que conlleva una familia. Todo este conjunto de situaciones afecta de forma directa a los más jóvenes, los familiares se encuentran en una situación de estrés y agotamiento continuo que imposibilita o dificulta el dedicarles tiempo y atención en una etapa de sus vidas donde éstos son imprescindibles (García, 2015). Resultados que coinciden con los estudios llevados a cabo por Pérez-Fuentes y Gázquez (2010), donde se pone de manifiesto que aquellos adolescentes con escasa dedicación paterna, atención y despreocupación por parte de los padres sigue una correlación positiva en relación con las conductas violentas.

Es tal el peso de la convivencia del adolescente dentro de la unidad familiar, que estudios como el llevado a cabo por Zurita et al. (2015) muestra que aquellos individuos que vivían fuera de su residencia familiar, por ejemplo, en residencias, denotaba niveles muy altos de agresividad en comparación con iguales que sí vivían en su residencia u hogar familiar.

Todo individuo al nacer pertenece de manera implícita a un grupo social ya preestablecido, ocupando un lugar dentro de su familia. Es dentro de este contexto donde el niño o niña desarrolla y construye su identidad, tanto moral como socialmente en relación a las personas que tiene en su entorno (depende del tipo de discurso familiar en el que crezca, de las costumbre y tradiciones de este grupo, del peso de este grupo protector y educador, etc.). Entre otros aspectos, si el individuo no ha sido capaz de crear su propio lugar y su propia personalidad forjándose en sus referentes, será incapaz de ponerse en el lugar de los demás, incapaz de desarrollar empatía, incapacidad que favorece al desarrollo de prácticas violentas (Carrión, 2010). Gázquez, Pérez, y Carrión (2011), Díaz-Aguado (2006) y Martorell, González, Rasal, y Estelles (2009) señalaron en sus estudios la importancia tanto de la empatía, como del autocontrol (aspectos que la familia favorece y contribuye a su desarrollo), como elementos necesarios para evitar el uso de la violencia entre iguales.

A esta falta de empatía se suma, como factor o conductas de riesgo, la ausencia de solidaridad y sensibilidad con el grupo (Arroyave, 2012). Siguiendo con el estudio de los valores interpersonales que pueden marcar conductas de riesgo, a los anteriores se unen bajos niveles de conformidad y

benevolencia, obviando lo marcado por las normas y lo socialmente correcto, mostrando falta de generosidad y de capacidad para ayudar (Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero, Soler, y Barragán, 2015).

Es en éste ámbito donde las conductas violentas observadas dentro del ámbito familiar o los casos de familias desestructuradas, familias donde el afecto brilla por su ausencia, poco cálidas, la presencia de castigos reiterados, castigos físicos; o, todo lo contrario, las familias que sobreprotegen a chicos y chicas tienen una influencia en el desarrollo de individuos con tendencias positivas al uso de la violencia (Arroyave, 2012; Estévez, Murgi, Musitu, y Moreno, 2008).

No podemos obviar la importancia y el peso del lugar donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo, el centro educativo. Los adolescentes cuyos actos violentos tienen lugar en el centro, perciben de éste una actitud negativa y un bajo apoyo, al igual que del profesorado (Estévez y Jiménez, 2015), es en este ámbito donde se debe atender a la relación de éstos con el centro como uno de los factores de riesgo ante el cual actuar. Estas conductas violentas se podrían interpretar según algunos autores (Estévez, Jiménez Moreno, y Musitu, 2013) como medidas de autoprotección llevadas a cabo cuando los adolescentes se sienten inseguros.

En relación con el centro educativo, pero en este caso con el tipo de centro y en un ámbito totalmente distinto al estudiado anteriormente, Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey (2013) comprobaron en sus estudios que el éste también es una variable a estudiar. En este estudio muestran que los jóvenes que están escolarizados en centros privados o concertados justifican el uso de la violencia en menor medida que aquellos jóvenes que están escolarizados en centros públicos. Este aspecto hace que el centro educativo de los adolescentes pueda ser un factor de riesgo a tener en cuenta en cuanto a la violencia llevada a cabo entre los iguales.

Vivimos en una sociedad compleja que nos sitúa ante el deber de analizar como factor de riesgo que uno de los problemas que más agravan los comportamientos violentos es la reproducción de conductas que tienen lugar en la sociedad actual, como puede ser las actitudes racistas, sexistas u homófobas. Dentro de este ámbito se deben estudiar las distintas emociones y valores morales de las cuales disponen los adolescentes que llevan a cabo actos violentos para poder afrontarlas e inferir en ellas (Díaz-Agudo, Martínez y Martín, 2013; Samper, Tur, Mestre, y Cortés, 2008).

En esta línea de investigación, encontramos estudios llevados a cabo por Haro y García (2014) donde muestran que los adolescentes que desarrollan actos violentos y de abuso carecen de los valores morales necesarios como para inhibir estas conductas. Presentan conductas de riesgo como son la ausencia de emociones de culpabilidad, vergüenza o empatía e incluso indiferencia ante la presencia de actos violentos hacia otros (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012). La memoria procedimental relacionada con la interacción con los demás y encargada de regular los afectos se desarrolla en edades muy tempranas, edades donde el contexto social actúa como contenedor y facilitador, determinando el mayor o menor uso de las creencias y utilización de los comportamientos violentos (Carrión, 2010). Es por este motivo y en relación con lo señalado con los autores anteriores, que son de igual importancia los factores de riesgo propios del individuo, como los que vienen influenciados por el contexto que rodea a agresores y víctimas (Swear, Espelage, Vaillacourt, y Hymel, 2010; Benbenisty y Astor, 2005)

Los agresores castigan a aquellos individuos de su entorno que según su criterio no se comportan de acuerdo al grupo o a lo considerable según su edad, entorno o género. Supone un factor de riesgo la competitividad social y educativa por la cual se rige el modelo de sociedad que actualmente vivimos ya que los agresores pueden percibir el éxito de sus iguales como una amenaza para ellos mismos. Cuando un igual presenta buenas calificaciones y un buen reconocimiento social puede suponer un motivo de venganza para aquel alumno que por diversas circunstancias carezca de él (Díaz-Agudo, Martínez, y Martín, 2013); siendo esta falta de implicación en el aula, de rendimiento académico y de relación con el profesorado un nuevo factor de riesgo (Martínez, Musitu, Amador, y Monreal, 2012).

En este mismo ámbito en una investigación llevada a cabo por Pulido, Martín, y Lucas (2011) se pone de manifiesto que la trayectoria académica es un factor a tener en cuenta tanto desde el punto de

vista de los agresores, sintiéndose inferiores a los iguales que comparten un buen estatus académico, como para las víctimas, pudiendo suponer una de las causas de sufrir violencia por parte de un individuo de su grupo de iguales.

Existe un factor que se debe considerar tanto factor de riesgo, como factor de protección debido su importancia y es la socialización (Polo del Río, León del Barco, Felipe, Fajardo, y Gómez, 2015; Oliva, Antolín, Estévez, y Pascual, 2012). Los primeros autores citados indican que se debe tener en cuenta el factor de riesgo asociado con estas relaciones sociales en autocontrol, ya que este autocontrol, junto con la consideración que se tiene hacia los demás son dos de las principales características de aquellos adolescentes cuyo medio de resolución de los problemas es el uso de la violencia.

La violencia entre iguales en muchas ocasiones se basa en la reproducción de conductas relacionadas con un modelo ancestral de dominio y sumisión, el cual también debe de ser un factor a tener en cuenta dentro de los distintos factores de riesgo (Díaz-Agudo, Martínez, y Martín, 2013). Estudios realizados por Cerezo y Ato (2010) y Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Monterreal (2009) muestran que los adolescentes de sexo masculino muestran una mayor implicación en las acciones violentas (tanto en el ámbito de agresores, como en el papel de víctimas). Los adolescentes suelen ser los que llevan a cabo este maltrato a sus iguales, mientras que las adolescentes hacen de defensoras o espectadoras en mayor medida (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012). Los chicos presentan valores más instrumentales, egocéntricos y materiales a la hora de resolver conflictos, mientras que las chicas presentan conductas y valores más interiorizados (Martí y Palma, 2010).

Dentro de los distintos factores de riesgo de violencia en adolescentes, se encuentra un posible factor de los menos estudiados. Se trata de la posible relación entre la agresividad y el nivel de fuerza muscular (Rosa y García, 2016). Estudios realizados por Joeung, Hong, y Lee (2013) demuestra que existe una relación significativa entre algunos componentes de la actividad física y la fuerza muscular con componentes emocionales como la hostilidad o la agresividad. En la mayoría de los casos el estudio relacionado con violencia entre iguales se ha relacionado con el beneficio de actividades deportivas y físicas (Blasco y Orgilés, 2011), en lugar de estudiarse como un posible factor de riesgo. Tras analizar el estudio llevado a cabo por Rosa y García (2016), éstos sugieren que los escolares que presentan niveles superiores de fuerza muscular tienen una percepción de las conductas violentas entre iguales mucho mayor.

Ante esta problemática, estos autores nos advierten de que se debe atender a los casos en los que, presentando estas características físicas, puedan mostrarse ante los demás como individuos dominantes, rebeldes o poderosos en busca de popularidad y liderazgo ya que es en estas circunstancias en la que no dudan adoptar roles agresivos ante sus iguales. En muchos de estos casos se ha demostrado que se llevan a cabo los actos violentos buscando un reconocimiento social por parte del grupo, buscando ser el líder (Farmer et al., 2010:), por este motivo este debe ser un factor de riesgo a estudiar a la hora de llevar a cabo actos violentos entre iguales. En muchas ocasiones la agresión no tiene lugar únicamente porque se busca el liderazgo, sino que compartir esta conducta es hacer y seguir lo que espera el grupo (Del Barrio y Meulen, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los estudios relacionados con el ejercicio y la actividad física estudian los beneficios de ésta en relación con la agresividad, obteniendo una mejora tanto a nivel fisiológico como psicológico; debido a que la actividad física puede suponer un apoyo a la hora de controlar los impulsos y la agresividad (Chapin-Pinzón y Libia, 2011). Además, la realización de deporte o ejercicio físico contribuye a evitar un factor de riesgo a la hora de ser víctimas y es la insatisfacción con el propio cuerpo debido al peso y a las conductas alimentarias que los adolescentes pueden seguir (Eisenberg y Neumark-Sztainer, 2008).

Un factor de riesgo que no podemos perder de vista y que depende las terceras personas que rodean a los adolescentes que tienden al uso de la violencia con sus iguales es el peso que cobra el encasillamiento de un adolescente dentro de una categoría, por ejemplo, de adolescente violento. El peso

de la historia, el nombre y la mirada que se tiene hacia ellos de forma preconcebida afecta a cómo pensamos e interpretamos sus actos, además de a la forma o pautas a seguir a la hora de querer ayudarles (Carrión, 2010).

Otra conducta del individuo que se debe añadir a todo anteriormente expuesto, es la medida en la que los adolescentes de la sociedad actual justifican o se muestran favorables con el uso de la violencia. Oluyinka (2008) afirma que las creencias y actitudes favorables de los adolescentes hacia la violencia es una de las variables predictoras a la hora de ejercer conductas violentas.

Una de las principales variables relacionadas con las conductas violentas en la edad escolar o adolescencia ha sido la justificación y creencias favorables de las mismas. Estudios realizados por Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013, muestran que en la adolescencia el sexo masculino justifica más el uso de la violencia y la rechazan en menor medida los actos violentos en comparación con las chicas adolescentes. En este mismo estudio se analiza la relación del uso de la violencia entre iguales según la edad, poniendo de manifiesto que dicha justificación del uso de la violencia no varía en relación a la edad. Es destacable que la justificación de la violencia en relación con las minorías o la violencia de género sí disminuye a medida que aumenta la edad, aspecto que no influye en la violencia entre iguales según el estudio llevado a cabo por estos autores.

Estudios realizados por Díaz-Agudo y Martínez (2008) reflejan la importancia de conocer también el riesgo psicosocial de los jóvenes en relación a la postura que éstos adquieren ante un conflicto o situación de violencia. El riesgo alcanza el mayor nivel cuando los adolescentes participan en ella, un valor medio para aquellos que se muestran indiferentes y mínimo para quienes muestran una actitud negativa o de rechazo ante esta violencia, aumentando la importancia de este riesgo mínimo si defienden a la víctima de dicha violencia independientemente de quien se trate. Estos factores de riesgo se encuentran presentes en tres tipos de indicadores: indicadores relacionados con dificultades o problemas familiares (como por ejemplo el tipo de consejos ante las situaciones de violencia) y problemas para hacerse con un lugar en la escuela de inclusión y sin violencia (por ejemplo en aquellos casos donde se da un fracaso y una falta de reconocimiento positivo por iguales, pudiendo influenciar incluso la ausencia de un protagonismo positivo por parte de profesores); indicadores relacionados con la identificación de cualquier tipo de violencia (como puede ser entre iguales o hacia las minorías); y por último, indicadores cuando se produce una relación con grupos que previamente han vivido situaciones violentas y que pueden suponer un refugio ante situaciones anteriores de exclusión (Díaz-Agudo, Martínez, y Martín, 2013).

Al igual que se analizan las conductas y decisiones que los adolescentes toman a la hora de llevar a cabo conductas violentas, la autora Carrión (2010) nos indica que se deben tener en cuenta los perfiles autoritarios. Esta autora indica que la personalidad autoritaria está caracterizada por la tendencia a rechazar todo lo diferente y raro, percibiendo de este modo la realidad que rodea al individuo desde una perspectiva inflexible y rígida. Destacar que tras este perfil encontramos a adolescentes inseguros donde se ha tenido una educación marcada por dicha rigidez, o, por el contrario, una educación donde no se han marcado los límites y directrices para regir la propia conducta.

Hay otros perfiles en cuanto al ámbito emocional y en cuanto a los valores interpersonales que manifiestan aquellos jóvenes que desarrollan conductas agresivas que se deben tener en cuenta como conductas de riesgo, como por ejemplo el individualismo, pudiendo relacionarse con el mismo estilo autoritario, (Georgiou, Dousini, Michaelides, y Stavrinides, 2013); o la falta de amabilidad Fossati, Borroni, y Maffei, 2013).

Discusión/Conclusiones

Teniendo en cuenta la importancia de los actos y las repercusiones de los actos violentos (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013) en cualquier situación y circunstancia, pero valorando aún más estas actuaciones en la adolescencia, ya que se trata de una etapa con muchísima trascendencia

en el transcurso de la vida de una persona (Berek, 2011; Garaibordobil, 2012) se deben de analizar en profundidad todas aquellas conductas o factores que pueden desembocar en el desarrollo de este tipo de conductas.

Vivimos en una sociedad conjunta donde la interacción con los demás es parte de nuestro día a día (Caldero, Salazar, y Caballo, 2012) y el llevar a cabo o sufrir las consecuencias de la violencia en la adolescencia puede llegar a tener grandes repercusiones que afecten a las habilidades sociales y a la capacidad de interacción con los demás (Undheim y Sund, 2010; Wolke, Copeland, Angol, y Costello, 2013).

En conclusión, la alarma social causada por la violencia entre iguales y su transcendencia a todos los niveles, especialmente dentro del ámbito educativo y de la salud (Chaín-Pinzón y Libia, 2011) y la gran cantidad y variedad de situaciones a las que los jóvenes se encuentran expuestos en el entorno social que les rodea (Mrug, Loosier, y Windle, 2008), requiere el estudio de las posibles conductas y factores de riesgo que puedan provocar estas situaciones para así favorecer la educación en valores desde los primeros años de vida del mismo, favoreciendo el desarrollo de valores cívicos y humanos como pueden ser el respeto, la tolerancia, la cooperación o la igualdad (García, 2015).

Referencias

- Aguaded-Gómez, J.I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar*, 36(18), 7-8.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria en Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Arroyate, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Benbenishty, R., y Astor, R.A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, Oxford University Press.
- Berek, L.E. (2011). Desarrollo de las diferencias entre los sexos y de los roles de género. En L.E Berek, *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 679-729). Madrid: Pearson-Prentice-Hall.
- Berndt, T., y Perry, T. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships, *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Blasco, M., y Orgilés, M. (2014). Aggression in under 18 soccer players: Differences in by sex and age and compared to basketballplayers. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 21-26.
- Carmona-Torres, J.A., Cangas, A.J., Langer, A.I., Aguilar-Parra, J.M., y Gallego, J. (2015). Acoso escolar y su relación con el consumo de drogas y trastornos alimentarios: Comparación entre adolescentes de Chile y de España. *Behavioral Psychology*, 23(3), 507-527.
- Carrión, M.C. (2010). Intervención social en el abordaje y prevención de conductas e discriminación y violencia en adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 189-209.
- Castro, M., y Morales, M.E. (2013). Perspectiva de las personas menores de edad acerca de la violencia en los medios de comunicación: videojuegos, televisión y música. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 229-258.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Chahín-Pinzón N., y Libia, B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad, impulsividad, Internet y videojuegos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.
- Del Barrio, C., y Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- Del Barrio, V., Carrasco, M.A., y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology an Psychological Therapy*, 9, 101-107.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia, de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Díaz-Agudo, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

- Eisenberg, M., y Neumark-Sztainer, D. (2008). Peer harassment and disorder eating. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 155-16
- Estévez, E., Moreno, D., Jiménez, T., y Musitu, G. (2013). From victim to aggressor: An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *Spanish Journal of Psychology*, 16(1), 1-13.
- Estévez, E., Mugui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments». *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., y Jiménez, T.I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(11), 111-124.
- Farmer, T., Petrin, R., Robertson, D., Fraser, M., Hall, C., Day, S., y Dadisman, K. (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 110, 364-392.
- Fossati, A., Borroni, S., y Maffei, C. (2012). Bullying as a style of personal relating: Personality characteristics and interpersonal aspects of self-reports of bullying behaviours among Italian adolescent high school students. *Personality and Mental Health*, 6, 325-339.
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive behavioural and predictor variables. *Infancia y Adolescencia*, 35(2), 151-165.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2).
- García, M.C. (2015). Por una escuela fraternal ¿Utopía o realidad? *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades*, 29, 103-126.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 39-58.
- Georgiou, S.N., Fousiani, K., Michaelides, M., y Stavrinides, P. (2013). Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. *International Journal of Psychology*, 48, 69-78.
- Haro, I., y García, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de psicología*, 32(1), 15-23.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their Developmental Significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (pp. 175-205). Hove (Reino Unido): Erlbaum.
- Jeoung, B., Hong, M., y Lee, Y. (2013). The relationship between mental health and health-related physical fitness of university students. *Journal of Exercise Rehabilitation* 9(6), 544-548.
- Keelan, C.M., Schenk, A.M., McNally, M.R., y Fremouw, W.J. (2014). The Interpersonal Worlds of Bullies Parents, Peers, and Partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 1338-1353.
- Martí, M., y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 603-616.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V., y Monreal, M.C. (2010). Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología Teoría y Práctica*, 12(2), 3-16.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Mrug, S., Loosier, P.S., y Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple contexts: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 70-84
- Muñoz-Mirallas, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Morrón, M.R., Manresa, J.M., y Torán-Monserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R., y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21, 17-27.
- Oluoyinka, O.A. (2008). Social-psychological factors associated with bullying behaviour among secondary schools students. *Journal of Psychology in Africa*, 18(2), 269-274.

- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Soler, F.J., y Barragán, A.B. (2015). Variables interpersonales relacionadas con el perfil del agresor y víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 229-239.
- Pfiffner, L.J., McBurnet, K., y Rathouz, P.J. (2001). Father absence and familial antisocial characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 357-367.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Fajardo, F., y Gómez, T. (2014). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Pulido, R., Martín, G., y Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Radliff, K.M., Wheaton, J.E., Robinson, K., y Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and highschool youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators can reduce bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Rosa, A., y García, E. (2016). Fuerza muscular y su relación con patrones de violencia en escolares de ocho a doce años. *Revista Digital de Educación Física*, 7(40), 64-78.
- Samper, P., Tur, A.M., Mestre, V., y Cortés, M.T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 431-440.
- Sánchez, D., Muela, J.A., y García, A. (2014). Variables psicológicas asociadas a la ideación suicida en estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 277-290.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillacourt, T., y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Undheim, A.M., y Sund, A.M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and the irrelationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811.
- Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A., y Costello, E.J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958-1970.
- Zurita, F., Vilches, J.M., Cachón, J., Padial, R., Martínez, A., y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y el lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 743-754.

CAPÍTULO 29

Estudio mixto sobre creencias y prácticas pedagógicas de docentes fiscales sobre el problema de las drogas en Guayaquil Ecuador

Marcela Frugone, y Sebastián Umpierrez De Reguero
Universidad Casa Grande (Ecuador)

Introducción

El presente simposio comparte los resultados de una investigación mixta realizada en Guayaquil, Ecuador sobre las creencias y prácticas pedagógicas de docentes frente al problema de las drogas en establecimientos educativos públicos. En Ecuador, se ha incrementado gradualmente el consumo de drogas sintéticas entre adolescentes y jóvenes especialmente de sectores vulnerables (Velasco, Álvarez, Carrera, y Vascones, 2014). Este hecho ha tenido repercusiones en la educación pública.

Si bien los centros educativos se conciben como factores de protección y lugares esenciales para desarrollar prevención, la presencia de las drogas y sus múltiples y complejos problemas derivados, los convierte en entornos complejos y en factores de riesgo (De Vincenzi y Bareilles, 2011). La Organización de Estados Americanos (OEA, 2013) advierte que el problema de las drogas es un “*concepto hermético e indeterminado*” (p. 17), por cuanto no hay una definición oficial que abarque la complejidad y ambigüedad del problema y de sus dimensiones; y por cuanto, tiene diferentes perfiles y complicaciones de acuerdo al momento del fenómeno y al contexto en que se presenta. En centros educativos ubicados en entornos económica y socialmente deprimidos, la presencia de las drogas construye complejas interrelaciones a las que se agrega la violencia y exclusión social (De Vincenzi y Bareilles, 2011; Saccone y Ryan, 2011; Zamorano-Cabrera, 2014). Las investigaciones han determinado que no hay un sólo factor que determine la posible adicción de las personas, pero si se ha determinado que hay un conjunto de factores de riesgo que inciden en la adicción (OEA, 2013). Si bien la relación entre droga y violencia es cuestionada (Jiménez, Meireles, y Guimarães, 2016), se indica que el micro-tráfico presenta condiciones de mayor violencia y criminalidad en entornos más deprimidos socialmente (De Vincenzi y Bareilles, 2011, Zamorano-Cabrera, 2014). Estos autores señalan que los factores contextuales de riesgo como: la falta de oportunidades de empleo, políticas y programas adecuadas de esparcimiento, la poca identificación con la escuela y/o las estrategias de intervención de la policía que aumentan la vulnerabilidad contextual. Un aspecto que es determinante, es el hecho que en estratos más vulnerables las drogas que circulan, tienen una dosis más fuerte de adulterantes, aspecto que origina consecuencias más graves para la salud. Las limitaciones de atención posterior por la carencia de servicios y programas de rehabilitación para esta población aumenta la complejidad de la situación (De Vincenzi y Bareilles, 2011; OEA, 2013; Zamorano-Cabrera, 2014).

Todos estos factores incrementan la vulnerabilidad de adolescentes e impactan en la práctica pedagógica de los docentes y en el clima de aula. Si bien el fenómeno está extendido a nivel mundial, existen escasas investigaciones en el ámbito latinoamericano que recojan la perspectiva de los docentes sobre el tema

En Caldas, Colombia se realizó una investigación cualitativa en colegios fiscales en la que se describe la forma en que los educadores en formación, al realizar sus pasantías en colegios fiscales, perciben el problema del consumo y expendio de drogas entre sus alumnos como uno de los problemas más complejos de abordar en su práctica pedagógica (Quintero, Álvarez, y Munévar, 2011). Como conclusión plantean que los docentes carecen de formación y habilidades para atender los problemas derivados del consumo de drogas, los que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una investigación realizada en 10 colegios mexicanos de cinco ciudades con alto índice de violencia y criminalidad, se advierte sobre la ausencia del estudio de la violencia como condición estructural y sus efectos en la escuela (Conde, 2013). Esta autora subraya que los estudios sobre violencia se centran en aspectos individuales de la misma (bullying) y no en la complejidad de las condiciones de violencia estructural, social y criminal que la presencia de las drogas y sus problemas adyacentes, como el micro-tráfico pueden generar en el ámbito escolar y en la que viven el mayor porcentaje de adolescentes latinoamericanos. Zamorano-Cabrera (2014) plantea que la presencia de droga en la escuela altera la vida del estudiante consumidor, del docente y de los compañeros en general.

Carrasco et al. (2016) señalan que cuando se generan relaciones de violencia de los estudiantes hacia los docentes no tiene que ver sólo con una rebelión contra la autoridad, sino que están dados por la configuración de las relaciones que se crean en la escuela, las que los provocan. Por ello, hay una crisis de autoridad y de gestión educativa, que ha derivado en altos niveles de estrés laboral. La práctica pedagógica se ha visto afectada en este sentido, por cuanto el docente enfrenta un panorama de incertidumbre; debe actuar en situaciones complejas, para las que no tienen formación y les generan emociones intensas (Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012). Se podría señalar que la educación actual se encuentra en “un círculo vicioso de malestar en el docente y de conflictividad en la escuela” (Kornblitt, Camarotti, y Di Leo, 2014, p 18.). De acuerdo a estos autores, debido a la encrucijada crítica en la que se encuentra la escuela, el docente, como adulto de la comunidad, no tiene recursos provenientes de la formación académica que recibió, en el marco de la cual no se abordan las múltiples condiciones y conflictividades contextuales en los que la práctica pedagógica se sitúa (Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012).

Los docentes están en capacidad de detectar problemas psicosociales, pero requieren formación para hacer una intervención de apoyo en situaciones de riesgo o vulnerabilidad (Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012). Basados en las concepciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje, la creencia es que hay que aprender algún contenido, o bien que tienen que venir los especialistas a decirles aquello que hay que hacer (Saccone y Ryan, 2011). Sin embargo, requieren de capacitación y formación en estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje; en estrategias de afrontamiento; detección e intervención en aula de los problemas psicosociales; habilidades sociales y habilidades para la vida (OEA, 2013, Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012; Saccone y Ryan, 2011). El abordaje desde las creencias docentes se fundamenta en la relevancia que tienen dichos estudios para comprender las prácticas pedagógicas e incidir en procesos de formación que puedan posteriormente modificarlas (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010; Garritz, 2014). Las propuestas de prevención y atención al consumo de drogas están ligadas a las representaciones, creencias y sistema ideológico que sustentan las intervenciones y discursos sobre el tema (Saccone y Ryan, 2010; Touze, 2010). Trabajar en la prevención de drogas implica revisar el conjunto de estereotipos que se tienen sobre: (a) la droga propiamente (Touzé, 2010), (b) los adolescentes de sectores vulnerables y su conflictividad (Kornblitt, Camarotti, y Di Leo, 2014); (c) el qué y cómo se hace prevención (De Vincenzi y Bareilles, 2011; OEA, 2013; Saccone y Ryan, 2010); (d) el qué y cómo se hace la prevención, en cuanto a contenidos y sentido de la prevención del docente y de la educación (De Vincenzi y Bareilles, 2011; OEA, 2013), entre otros.

Pese a la complejidad, se insiste que el docente debe cuestionarse y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas tradicionales proponiendo una educación significativa para los adolescentes (Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012). Los programas de capacitación docente deben ser sostenidos, desde la formación inicial e incorporar la reflexión individual y el desarrollo de capacidades para trabajar en contextos vulnerables (Camarotti, Kornblitt, y Di Leo, 2013).

Es importante considerar que la edad crítica para el inicio del consumo es la etapa escolar (Espinosa, Castellanos, y Osorio, 2016). Por ello, es necesario trabajar la prevención en cuanto a desarrollo de una actitud crítica y propositiva de los propios adolescentes y jóvenes desde esa edad. El rol de apoyo y contención de los docentes se vuelve necesario en la actualidad, para ello es necesario que los docentes revisen sus preconcepciones, se acerquen a los jóvenes sin censurarlos. Los límites son necesarios en las

relaciones entre adultos y adolescentes que asumen el riesgo de consumir (Rigalt, Ortúzar, y Zúñiga, 2012; Saccone y Ryan, 2011).

Ahora bien, la escuela puede constituirse de igual manera en un factor de riesgo como de protección, dependiendo de las dinámicas internas y del contexto en que esté inscrita (De Vincenzi y Bareilles, 2011; Jiménez, Meireles, y Guimarães, 2016; OEA, 2013, ZamoranoCabrera, 2014). Sus dinámicas deben favorecer modelos más preventivos y saludables o derivar a situaciones de riesgo. Los factores de riesgo y protección están interconectados, cuando sube el factor de protección baja el de riesgo y viceversa (De Vincenzi y Bareillis, 2011). Por ello, hay que trabajar tanto con la propuesta pedagógica general, pensando en una escuela que recobre sentido para el estudiante, en medio de un ambiente de alta vulnerabilidad. La formación docente debe poder trabajar sobre las creencias de que la prevención es exclusivamente dar contenidos, enseñanzas morales o un encargo a especialistas (Saccone y Ryan, 2011). Por tanto, el concepto de prevención debe cambiarse. Debe orientarse a formar individuos capaces de cuidar de sí mismos, de responsabilizarse de sus actos y de tomar decisiones libres y conscientemente (De Vincenzi y Bareillis, 2011, Kornblit, Camarotti, y Di Leo, 2014). Se definen como programas inespecíficos de prevención, cuando logran que los adolescentes construyan proyectos de vida y autonomía en sus decisiones sin centrarse en discursos sobre las drogas (Saccone y Ryan, 2011). En tanto, los programas específicos de prevención son más efectivos cuando emplean técnicas interactivas: discusiones entre pares, toma de decisiones, participación activa (De Vincenzi y Bareillis, 2011).

El docente tiene un rol activo tanto en la prevención como en la asistencia y en las acciones de inclusión y retención de estudiantes que han iniciado el consumo (Zamorano-Cabrera, 2014). Los docentes son agentes preventivos primordiales debido al rol que cumplen en la vida de los alumnos, su papel de modelo de comportamiento, la posibilidad de la cercanía y su función educadora (Saccone y Ryan, 2011).

El objetivo de la presente investigación por tanto es explorar las creencias y prácticas pedagógicas de docentes fiscales de dos unidades educativas fiscales de la ciudad de Guayaquil desarrollando un abordaje mixto de investigación. Esto permitirá tomar acciones y elaborar ajustes o nuevas políticas públicas con respecto al tema. En el ámbito académico, proveerá información y datos relevantes para futuras investigaciones que ayuden a dar un mejor diagnóstico y relaciones variables de comportamiento en torno al fenómeno.

Metodología

Se planteó un abordaje mixto de investigación, por cuanto se considera la necesidad de tener información que pueda brindar datos cuantitativos y también recoja la subjetividad que es propia de esta problemática. El diseño es secuencial (Rodríguez y Valderiola, 2010); se inició con la investigación cualitativa para poder tener una exploración sobre el tema desde la perspectiva de los docentes y luego se diseñó una encuesta piloto. Sin embargo, la aplicación de la encuesta nos brindó descriptivos sobre el tema de investigación. Las metas usuales de este tipo de investigación, por un lado, buscan describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos-“[...] especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 80).

En el aspecto de la investigación cualitativa se escogió un diseño fenomenológico (Salgado, 2007), por cuanto la fenomenología se interesa por describir las experiencias individuales y subjetivas de los participantes de la investigación. El sentido se traduce en entender las experiencias y significados vividos por los propios sujetos a través de sus descripciones. Los grupos focales son técnicas apropiadas que permiten que los participantes puedan compartir sus experiencias.

El proceso de investigación se ha llevado a cabo bajo un diseño flexible tomando en cuenta que en el transcurso del estudio se han presentado escenarios imprevistos, por lo que la metodología va

enfrentando cambios en la técnica que permite una evolución del diseño original ocasionando así un enriquecimiento del resultado final (Flick, 2014).

Participantes

La muestra se seleccionó por emplazamiento y a conveniencia, tomando como referencia a Flick (2014). De acuerdo a este autor, la muestra por emplazamiento es oportuna cuando el problema a investigar requiere ser tratado en un contexto específico. En el caso de esta investigación, lo conveniente fue escoger dos instituciones educativas fiscales que presentan problemas relacionados a las drogas y en estos contextos contactar a los docentes. El requisito principal para la selección de los centros educativos fue que formarán parte de los 33 circuitos priorizados, una selección de 330 unidades educativas en la ciudad de Guayaquil en las que se ha detectado mayor presencia de consumo y micro-tráfico de drogas. Los otros criterios que se consideraron para la selección fueron los siguientes: -Unidades educativas fiscales de tamaño medio. -Centros sin mayor intervención (no se deben ejecutar proyectos emblemáticos). -Disponibilidad para participar del proceso de investigación. -Ubicados en dos entornos urbanos diferentes -Reconocimiento de la existencia del problema del consumo de drogas y micro-tráfico en las instalaciones por parte de los directivos y docentes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos del total de los participantes

		Colegio A	Colegio B	Total
Sexo	Hombre	1	5	6
	Mujer	17	15	32
Edad	< 44	10	8	18
	> 44	8	12	20
Nivel de estudios	Nivel Tecnológico Superior		2	2
	Tercer Nivel	18	16	34
	Cuarto Nivel		2	2
Años de experiencia docente	< 15	14	8	22
	> 15	4	12	16
Años de experiencia en la institución	< 10	14	12	26
	> 10	4	8	12
Área de enseñanza	Nivel Básico Superior	9	10	19
	Bachillerato General Unificado	9	10	19
Número de estudiantes bajo su cargo	< 200	12	2	14
	> 200	6	18	24

Fuente: Elaboración propia

A la primera institución educativa participante la denominaremos Colegio A. Tiene desde el nivel inicial hasta el último año de bachillerato. Los estudiantes en educación media son 730. Ellos provienen de los sectores aledaños al colegio. La institución está ubicada junto a un mercado en una zona de alta densidad poblacional que surgió de asentamientos informales y que paulatinamente se ha ido legalizando por el Municipio y dotando de servicios básicos; sin embargo, está inmersa en un sector de pobreza y marginalidad. El Colegio B, con 1.646 estudiantes, por el otro lado, se encuentra ubicado en una ciudadela de clase media-baja. Está ubicado junto a un destacamento de policía. La mayor parte de estudiantes provienen de sectores urbanos marginales.

Para acceder a los docentes, se solicitó permiso a las autoridades de cada unidad educativa para realizar la investigación entre sus docentes. Con esta autorización se extendió una invitación a todos los docentes. Los docentes que se integraron a los grupos focales lo hicieron de manera voluntaria y firmaron un consentimiento informado. En cada colegio se conformaron dos grupos de docentes: uno de docentes de Nivel Básico Superior (8°, 9°, 10°) y uno de docentes de Bachillerato General Unificado. Cada grupo de docentes participó en dos grupos focales; en total participaron 38 docentes. Para asegurar la confidencialidad de los datos se procedió a la codificación de los colegios, grupos focales y

participantes con el fin de conservar su anonimato. A cada participante se le asignó un código de identificación previo al inicio de cada sesión de grupo focal.

Instrumentos

Se realizaron cuatro grupos focales divididos en dos sesiones. Estas reuniones se llevaron a cabo entre la segunda y tercera semana de abril, previo al inicio del año lectivo. Las sesiones tuvieron una duración de 90 minutos y se realizaron en horario matutino y vespertino. Fueron grabadas informando previamente a los docentes participantes. En cada grupo focal estuvo presente un moderador, con experiencia en manejo de técnicas grupales, y varios observadores encargados de anotar todas las impresiones derivadas de las interacciones que se establecieron.

La elección del grupo focal como técnica de levantamiento de información es coherente al objetivo de la investigación, puesto que se trata de una entrevista grupal específicamente diseñada para favorecer la interacción de las personas lo que hace evidentes sus opiniones, percepciones y sentimientos dentro de un ambiente natural y de confianza. Cada grupo focal estuvo diseñado en diferentes momentos y con diferentes objetivos. El primer grupo focal inició con la consigna a los docentes que reflexionen por escrito sobre sus motivaciones para ser docentes y sus preocupaciones de inicio del año lectivo. Luego se discútan en pequeños grupos las mismas y se socializaban. El siguiente grupo focal trabajó sobre el tema de sus prácticas pedagógicas, acciones de prevención y sus experiencias en la inclusión de estudiantes con problemas de drogas. El guion temático fue diseñado por el equipo investigador. Inmediatamente tras cada sesión, se realizó una evaluación de los procedimientos seguidos por parte del moderador y los observadores para compartir impresiones. Estas reflexiones describieron el ambiente y dinámica del grupo, el nivel de participación, los temas de consenso y los temas más relevantes para el objeto de la investigación. Las grabaciones fueron transcritas literalmente, permitiendo así comprender los matices del lenguaje y los significados de los participantes en la investigación.

Análisis de datos

A partir de la revisión de la teoría se construyeron categorías preliminares, las cuales se fueron implementado y esclareciendo durante el proceso de investigación. Las grabaciones fueron literalmente transcritas por el grupo de investigadores, cada miembro del equipo analizó y categorizó la transcripción de su grupo focal. Posteriormente se cotejó entre todas las categorías que surgieron para unificar los criterios. Uno de los investigadores actuaba como árbitro si hubiesen surgido divergencias grandes en la categorización planteada. La fiabilidad de la información se garantiza a través de la comparación sistemática de los datos; esto es posible a través de la triangulación de los investigadores. Todos los miembros del equipo intervinieron como observadores de esta manera se evita el sesgo potencial que se produce cuando la información es analizada por una sola persona, los antecedentes divergentes de múltiples observadores infiriendo sobre un mismo fenómeno representa un alto grado de confiabilidad en los resultados.

Se define como encuesta piloto, en la medida que el objetivo de la investigación en la parte cuantitativa era el instrumento y no la información cuantitativa, confiando en una segunda etapa la aplicación extensiva de este instrumento.

Se desarrolló una propuesta de investigación mixta. El método de investigación fue el estudio de casos. Se complementó el estudio con el diseño y validación de una encuesta que estructura lineamientos para futuras investigaciones de enfoque cuantitativo.

Los aportes de este estudio tienen múltiples alcances: (a) el desarrollo de una estrategia de investigación mixta para trabajar el tema de las creencias de docentes sobre la problemática de las drogas; (b) dimensionar y contextualizar el “problema de las drogas” en entornos educativos fiscales; (c) explorar las creencias de los docentes en torno a la problemática de las drogas; (d) identificar las

prácticas pedagógicas que los docentes implementan en torno al tema; (e) describir el clima del aula en el que desarrollan sus prácticas pedagógicas estos docentes fiscales.

Resultados

Los resultados que serán trabajados a lo largo del simposio, confirman las diferencias en términos metodológicos de los dos enfoques provistos en esta investigación. Por un lado, desde una óptica cualitativa en donde se espera generar información sobre las creencias de los docentes y sus prácticas pedagógicas en lo referente al problema de las drogas, la evidencia empírica nos da una imagen más clara y alarmante de la realidad en la que están inmersos nuestros sujetos participantes. Esto podría ayudar a repensar las estadísticas existentes al respecto y considerar otro tipo de diagnósticos que el habitual. En Ecuador, en menos de tres años, se pasó de una situación contralada frente al consumo, tenencia y micro-tráfico de drogas (CONSEP, 2012) a experiencias que hacen, obligatoriamente, reconsiderar lo acontecido. Prueba de ello, quizás sean las denominaciones que el Ministerio de Educación utiliza para indicar que unidades educativas determinadas son de atención prioritaria, o las reformas jurídicas a partir de 2015.

Por otro lado, el pilotaje (de abordaje metodológico cuantitativo) nos señala carencias en torno a características, pensamientos y valoraciones específicas de los docentes que gracias a su cuantificación pueden sin duda medirse y convertirse en puntos de fortaleza o al contrario, factores a mejorar. Uno de los mejores ejemplos es la respuesta sistemática de la mayoría de docentes fiscales en donde existe la necesidad de capacitación y formación en torno al problema de las drogas y sus posibles afecciones. Otro resultado, quizás, pueda ir de la mano con las actividades, conscientes o inconscientes, que articulan los docentes al no saber que hacer frente a las situaciones, que incluso, ponen su vida en riesgo y están asociadas al manejo de los estudiantes con problema de droga, dentro y fuera del aula..

Discusión/Conclusiones

Se debe poner mayor énfasis en el estudio de este fenómeno de manera multidimensional y holística. No solo entendiendo a un solo grupo o sector, sino contrastando las diferentes realidades para crear nuevo conocimiento sobre lo que está ocurriendo en las unidades educativas latinoamericanas. Se pueden delinear estudios cuantitativos que vinculen variables de control como la cultura escolar o la violencia para entender de forma multivariada las características, el contexto y los efectos del problema. Así se podría tomar acciones que recojan no solo el diagnóstico descriptivo sino inferencial del asunto. Ahora bien, por el lado cualitativo se podría incurrir en volver a considerar al estudiante como unidad de análisis y cotejar una realidad doble basada en la experiencia tanto de los docentes como de los que reciben, o deberían recibir, la docencia.

Referencias

Camarotti, A., Kornblit, A., Di Leo, P. (2013). Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. *Interface (Botucatu) vol.17 no.46 Botucatu jul./set. 2013*

Carrasco Aguilar, C.L, Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Alvarez, J.P., Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., Smith-Quezada, D. y Valdivia, Henning. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2)*. pp. 1145-1159

De Vicenzi, A. y Bareilles, G. (2011). Promoción de la salud y prevención escolar del consumo de drogas en contextos de vulnerabilidad social. *Educación y Educadores, (14)*, 577-600.

Díaz, C., Martínez P., Roa I., y Sanhueza M. (2012, 24 de abril). *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso*. Polis.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Santiago de Compostela: Morata S.A.

Jiménez, L., Meireles Andrade, E. y Guimarães Batistella Bianchini, L. (2016). Uso de drogas e ato infracional: Revisão integrativa de artigos brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 939-955.

Kornblit, A., Camarotti, A., Di Leo, P. (2014). *Prevención del consumo problemático de las drogas*. Material de estudio. UNICEF: Buenos Aires. Recuperado de <https://infanciajuventudsc.files.wordpress.com/2011/05/3respuestas-legales-y-sociosanitarias-frente-a-los-usosproblematicos-de-drogas1.pdf>

Organización de los Estados Americanos. (2013). *El problema de drogas en las Américas: Drogas y salud pública*. Recuperado de <http://www.cicad.oas.org/drogas/>

Rigalt C., Ortúzar L., y Zúñiga V. (2013). *La relación docente estudiante frente a los problemas psicosociales en México. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Simposio llevado a cabo en IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Ciudad de México, México.

Saccone, I., Ryan, S. (2011). *Prevención del Consumo Problemático de las Drogas: desde el lugar del adulto en la comunidad educativa*. Ministerio de Educación de la Nación: Argentina.

Touzé, G. (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas*. 1era. Ed. Buenos Aires: Ed. Troquel

Velasco, M., Alvarez, S., Carrera, G., y Vascónez, A. (2014). *La Niñez y la Adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. Observatorio Social del Ecuador:

Quito Villalta, M., y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, (1), 67-78.

Zamorano - Cabrera, T. (2014). *Prácticas inclusivas de docentes de telesecundaria en un contexto de violencia y drogadicción*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana León, México.

Salud y cuidados

CAPÍTULO 30

Atención de Enfermería para la Detección del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Begoña Aranda Hernández, José Abad del Pino, e Isabel María Sáez Ruíz
Universidad de Almería (España)

Introducción

Según Rodillo (2015), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) “es un trastorno neurobiológico frecuente asociado a un importante impacto funcional, personal y social” (P. 52). Por otro lado, el TDAH se trata de un trastorno de la conducta manifestado por el aumento de la actividad motora e impulsividad y la falta de atención (Vélez, Talero-Gutiérrez, Zamora-Miramón, y Guzmán-Ramírez, 2015).

Sin embargo, Lora-Espinosa y Díaz-Aguilar (2011, p.116), nos habla de que el TDAH “es un trastorno de origen neurobiológico, resultado de una compleja interacción de factores genéticos, con otros ambientales pre-, peri- o post- natales que llevan a una alteración de la neurotransmisión dopaminérgica”.

El TDAH representa, el primer problema infantil en nuestro contexto (Cardoso-Moreno, Tomás-Aragón, y Rodríguez-Ledo, 2015; Fernández, y Gonzalvo, 2012; Salamanca, Naranjo, Laban, Castro, y Calle, 2015). A menudo, encontrándose en estos niños deficiencia en la motivación, el autocontrol emocional y la auto-regulación de la unidad (Cardoso-Moreno, et al., 2015).

La enfermera es la que se encarga de la atención a las familias de los niños con TDAH, teniendo en cuenta la importancia de las relaciones que se establecen entre ellos. Siendo una de las competencias de la enfermería la identificación de las necesidades tanto del paciente como de la familia (Luna, y Moriones, 2014).

Debido a la importante morbilidad, el 30-50% de los niños derivados a unidades de salud mental es debido al TDAH. Su prevalencia estimada es del 3-5% de los niños en edad escolar (Morán, Navarro-Mateu, Robles, y Concepción, 2008). La alta prevalencia de este trastorno, así como su relevancia negativa en el desarrollo de niño que padece el mismo, hacen necesaria una evaluación precoz y un abordaje del mismo adecuado en los niveles primarios de atención primaria y educación (Lora-Espinosa, y Díaz-Aguilar, 2011).

En cuanto al trastorno por déficit de atención, existen dos tipos: El subtipo predominantemente hiperactivo e impulsivo, que es el menos frecuente, y en porcentaje tiene 17.10% en promedio, y el subtipo combinado, que es el más frecuente en promedio, 58.72%. En éste, subtipo combinado, presenta un cuadro clínico en el que el niño siempre está en movimiento, es “verborreico” -no para de hablar-, se tuerce en el asiento, toca todo a su alrededor, no fija la atención, tiende a la mitomanía y la piromanía, es una molestia para todos los que están cerca, impulsivo, etc. (Araiza, 2014).

Debido a los numerosos tipos de trastorno por déficit de atención, es necesario, que el personal de enfermería conozca las variaciones, así como todas las diferentes manifestaciones, con el fin de poder identificar el trastorno de forma más eficaz (Gutiérrez, González, Ruiz, y Álvarez, 2009).

Hoy en día, se conoce que el déficit de atención con hiperactividad presenta una fuerte asociación genética, con una “heredabilidad” de hasta el 60-75% (Cortese, 2012; van-Meerbeke, et al., 2015). Los múltiples genes implicados para el desarrollo de este trastorno y la interacción con factores ambientales aumentan la susceptibilidad genética del TDAH (Cortese, 2012).

El personal de enfermería debe de participar en el diagnóstico precoz del trastorno, además de intervenir en actividades educativas o complementarias desde el inicio del proceso asistencial (Fernández, y Gonzalvo, 2012).

El diagnóstico de TDAH es complejo dada su alta heterogeneidad clínica y la ausencia de un marcador biológico (Morán, et al., 2008; Rodillo, 2015).

El diagnóstico de TDAH es totalmente clínico, que se fundamenta en una cuidadosa historia personal y familiar, que incluye hitos del desarrollo, enfermedad médica (tiroides), agudeza visual, audición, abuso de sustancias, entre otras (Cardoso-Moreno, et al., 2015; Rodillo, 2015).

Para el diagnóstico del TDAH, es imprescindible la historia de enfermería, así como de la valoración neurológica. La historia de enfermería puede revelar un estado de ánimo deprimido, también permite identificar el aumento de la actividad motriz del niño (Luna, y Moriones, 2014).

Todo esto, implica la necesidad de ampliar los conocimientos en este trastorno y una organización y una planificación de la asistencia, comenzando desde los elementos más básicos en el ámbito profesional y avanzando a niveles más interpersonales, con el fin de realizar un diagnóstico claro del trastorno (Lora-Espinosa, y Díaz-Aguilar, 2011).

El TDAH se caracteriza por una triada sintomática de inatención, hiperactividad e impulsividad, pudiendo aparecer incluso en niños normales o en otros niños con otras enfermedades psiquiátricas. Sin embargo, no todo aquello que contiene estos síntomas debe diagnosticarse como un TDAH (Cornellà, y Juárez, 2014).

Entre los problemas que sufren los niños con TDAH, se puede describir en primer lugar los problemas que están relacionados con la actividad motora, ya que se encuentra aumentada en diferentes ámbitos, el niño muestra dificultad para estar sentado, como por ejemplo para estar en clase, también estos niños son más activos que otros niños como por ejemplo cuando van al parque, parece estar siempre muy ocupado, inquieto, con prisa, corriendo y saltando. Por otro lado, los niños con TDAH muestran dificultad para prestar atención, es decir, no se concentran y son incapaces de modular su atención en respuesta a las exigencias del medio externo (Salamanca, et al., 2015).

El tratamiento para el trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH) incluye intervenciones padres-formación, intervenciones conductuales (demostrando efectos beneficiosos) y farmacoterapia. Las intervenciones centradas en la familia se basan en proporcionar a los padres la formación necesaria para manejar comportamientos difíciles. En referencia al tratamiento farmacológico específico para el TDAH, hemos encontrado que los tratamientos más ampliamente usados hoy en día en España se basan en la administración de metilfenidato o atomoxetina, cuyos efectos causan un aumento de dopamina en el cerebro (Cardoso-Moreno, et al., 2015).

La enfermera es la encargada de planificar y coordinar el tratamiento, ya que se trata del principal contacto con los familiares a lo largo del proceso del trastorno del niño (Luna, y Moriones, 2014).

Existen factores que causan retraso en el inicio de un tratamiento adecuado, que varían de una región a otra, dependiendo del sistema de creencias socioculturales, la conciencia y la actitud de la familia hacia el trastorno, la disponibilidad/accesibilidad de los servicios psiquiátricos, mitos, concepción erróneos y el estigma (Arya, Agarwal, Yadav, Gupta, y Agarwal, 2015).

El objetivo de este estudio, es determinar la importancia de la detección precoz del déficit de atención con hiperactividad debido a su prevalencia e incidencia.

Método/ Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica durante 3 meses, en la que se usaron las siguientes bases de datos: biblioteca Cochrane plus, Cuiden, Cinahl, Scielo, y Dialnet. A través de estas bases de datos se recopilaron unos 30 documentos en su mayoría artículos de revista, de los cuales se utilizaron 16 para la realización de este trabajo.

La mayoría de los artículos fueron limitados para los últimos cuatro años, pero también se utilizaron algunos un poco más antiguos para comparar datos con la actualidad.

Los criterios de exclusión han sido artículos con más de 4 años.

Los descriptores que se utilizaron fueron principalmente fueron: infancia, déficit de atención con hiperactividad, déficit de atención, TDAH, attention déficit hyperactive disorder, child.

Resultados

Según los resultados de Rivera-Flores (2013), se demuestra que los niños con antecedentes familiares de problemas con la atención, actividad e impulsividad infantil, puede predecir la existencia de TDAH en el niño. Por lo que se puede decir que el TDAH es un problema hereditario.

El TDAH es un trastorno que afecta a la infancia, afectando al desempeño motor del niño, presentando dificultades en la ejecución de actividades en la vida diaria y escolar (Salamanca et al., 2015).

Cunill y Castells (2015), considera que alrededor de 5% de la población de niños a nivel mundial presenta TDAH, y entre el 15% y el 50% de ellos mantendrá el mismo diagnóstico durante la edad adulta. Coincidiendo estos datos, con un metaanálisis reciente, que incluyó 86 estudios en niños, adolescentes y adultos, a pesar de la amplia variación en las cifras en los distintos estudios (Rodillo, 2015), en conjunto arrojaron una prevalencia de 5.9-7.1% en niños (Arya, et al., 2015; Rodillo, 2015) y adolescentes y 5% en adultos jóvenes (Rodillo, 2015).

Los niños varones tienen una prevalencia entre 3 y 6 veces mayor de padecer un TDAH que las mujeres, siendo este porcentaje entre el 3-7 % de los niños en edad escolar (Araiza, 2014; García, Serrano, Blanco, Huete, y Pérez, 2015; Guerra-Prado, Mardomingo-Sanz, Ortiz-Guerra, García-García, y Soler-López, 2015). En numerosas ocasiones este trastorno persiste hasta la adolescencia hasta en un 80% de los casos, y a veces este problema también continuo en la edad adulta (Araiza, 2014).

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, se trata de un trastorno que puede aparecer en cualquier momento de la infancia o bien en cualquier momento de la etapa adulta, por lo que se considerará que es un trastorno que puede aparecer en cualquier etapa de la vida (García, et al., 2015).

Los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad tienen las mismas conductas que los niños sin trastorno, sin embargo, las conductas de los niños con TDAH son más intensificadas, debido al trastorno. Este exceso de hiperactividad, debe de alarmar a la familia para que acudan a los servicios de psicología y se pueda detectar el trastorno lo más pronto posible (Rivera-Flores, 2013).

García et al. (2015) habla que, mediante el coaching o técnicas de relajación llevadas a cabo por el personal de enfermería, se activa las motivaciones de los pacientes con este trastorno, cambiando su actitud hacia el trastorno y facilitando la adherencia al tratamiento porque se trabaja sobre las necesidades y problemas que tienen estos pacientes. Esta intervención pretende que el paciente sea consciente y tenga necesidad de colaborar en su tratamiento.

Discusión/Conclusiones

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, como bien se ha comentado anteriormente, se trata de una condición que puede estar presente a lo largo de la vida, ya que puede comenzar en la infancia y continuar en la vida adulta. El inicio de este trastorno está relacionado con numerosos factores ambientales y genéticos (Van-Meerbeke, et al., 2015).

Los niños con TDAH presentan con frecuencia anomalías de comportamiento y trastorno de oposición desafiante, dificultades, trastorno de tics además de los trastornos emocionales y de ansiedad (Cunill, y Castells, 2015).

Para diagnosticar este trastorno, solo se puede recurrir mediante la clínica, ya que no existe una prueba analítica que pueda diagnosticarla, para ello es necesario mediante la colaboración de la enfermera de Atención Primaria junto con el profesorado del centro escolar en el que está matriculado el

niño y en caso necesario se contará con la colaboración de los profesionales de Salud Mental (Lora-Espinosa, 2011).

Una de las primeras implicaciones del personal de enfermería es la educación para la salud y las estrategias educativas, ya que permite implementar actividades dirigidas a los padres, con el fin de que estos conozcan las problemáticas actuales de los escolares y de su entorno familiar (Piedrahita, Henao, y Burgos, 2011).

El rol principal de la enfermera en el tratamiento es de aumentar el compromiso de la familia con el mismo y así facilitar su cumplimiento (Luna, y Moriones, 2014).

Este trastorno debe aparecer antes de los siete años y alcanzar al menos seis meses de evolución. Los síntomas han de presentarse en dos o más contextos, interfiriendo en la vida social y académica del niño y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno (Lora-Espinosa, 2011).

Se reconoce cada vez más que el TDAH es un trastorno de por vida y el enfoque de las intervenciones basadas en la escuela tiene que ser a largo plazo: la educación y los planes de comportamiento individualizados requieren de una evaluación, modificación, aplicación continua, durante meses y años (Cardoso-Moreno, et al., 2015). La educación para la salud, llevada a cabo por el personal de enfermería, permite una correcta adherencia al tratamiento (Luna, y Moriones, 2014).

El enfermero es el encargado de dar información tanto a los padres como a los profesores sobre este trastorno, también enseña actitudes que se deben de tener con los niños. La educación sanitaria no solo se le da a los profesores y a las familias, sino que también se deben dar algunas nociones al niño que pueden ayudar en su evolución, como, por ejemplo: mejorando su concentración, dormir bien, comer de manera adecuada, etc. (Gutiérrez, et al., 2009).

La evidencia sobre la efectividad del tratamiento farmacológico se limita a la mejora a corto plazo de los síntomas, con escasos datos sobre la eficacia a largo plazo y el efecto sobre las variables clínicamente relevantes (Cunill, y Castells, 2015).

Las calidades de vida de los niños son muy variables, hay niños con TDAH, con síntomas casi inexistentes, que toman su medicación por la mañana y llevan una vida con normalidad. En cambio, hay otros niños que presentan muchos síntomas y enfermedades asociadas como la depresión, ocasionando una calidad de vida disminuida o poco normal, en comparación con otros niños (Patros, et al., 2015). Por eso es necesario un buen seguimiento, por parte del personal sanitario, para garantizar la adherencia terapéutica y el compromiso familiar para que el niño tenga mejor calidad de vida (Gutiérrez et al., 2009).

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en la mayoría de las ocasiones está condicionado por un componente genético, sin embargo, existen numerosos factores que podrían estar implicados en el desarrollo del trastorno. Una detección precoz e intervención inmediata puede ayudar al niño a paliar muchos de los síntomas del TDAH.

La implicación del personal de enfermería permite una concienciación a los padres de los niños con TDAH para que se tome el tratamiento. Además, es necesario que el personal de enfermería informe tanto a los familiares como a los profesores de la escuela sobre todo lo que implica este trastorno, permitiendo una detección más rápida y una corrección del niño lo más rápida posible. De esta manera, si los profesionales de enfermería, así como los médicos de atención primaria, están informados sobre el TDAH, podrán informar a los padres sobre cómo trabajar con sus hijos.

También es importante, para una identificación temprana del problema, la presencia de una enfermera en el ámbito educativo, de manera que sea más fácil la identificación del problema, por lo tanto, sería necesario que todos los centros educativos tuvieran una enfermera en el centro educativo.

Referencias

Araiza, J. (2014). El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/H) y la violencia: Revisión de la bibliografía. *Salud Mental*, 37(1), 75-82.

Arya, A., Agarwal, V., Yadav, S., Gupta, P., y Agarwal, M. (2015). A study of pathway of care in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 17, 10-15. <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2015.07.013>

Cardoso-Moreno, M., Tomás-Aragónés, L., y Rodríguez-Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education*, 8, 53-59.

Cornellà, J., y Juárez, J. R. (2014). Sintomatología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad y su relación con el maltrato infantil: predictor y consecuencia. *Anales de Pediatría*, 81(6), 398.e1-398.e5. <http://doi.org/10.1016/j.anpedi.2014.05.022>

Cunill, R., y Castells, X. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. *Medicina Clínica*, 144(8), 370-375. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X)

Fernández-Pérez, M., y Gonzalvo-Rodríguez, C. (2012). Diagnóstico precoz del trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad mediante el cribado de la Academia Americana de Pediatría para la atención primaria en las cohortes de 8 años durante 4 años consecutivos. *Anales de Pediatría*, 76(5), 256-260. <http://doi.org/10.1016/j.anpedi.2011.10.004>

García, A., Serrano, R., Blanco, R., Huete, B., y Pérez, D. A. (2015). Estudio piloto de la eficacia de empoderar a pacientes mediante coaching como tratamiento asociado en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Neurología*, 1-6. <http://doi.org/10.1016/j.anpedi.2012.06.005>

Guero-Prado, D., Mardomingo-Sanz, M. L., Ortiz-Guerra, J. J., García-García, P., y Soler-López, B. (2015). Evolución del estrés familiar en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anales de Pediatría*, 83(5), 328-335. <http://doi.org/10.1016/j.anpedi.2014.12.004>

Gutiérrez, V., González, E., Ruiz, M., y Álvarez, J. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados. *Revista Parainfo Digital*, 80(4), 332-338. <http://doi.org/10.4067/S0370-41062009000400004>

Lora-Espinosa, A., y Díaz-Aguilar, M. (2011). Abordaje del trastorno por déficit de atención con / sin hiperactividad desde la visión del pediatra de cabecera. *Revista Pediatría Atención Primaria Supl.*, (20), 115-126.

Luna, L., y Moriones, O. (2014). Tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Implicaciones para enfermería. *Rol de Enfermería*, 37(9), 582-586.

Morán, I., Navarro-Mateu, F., Robles, F., y Concepción, A. (2008). Validez del diagnóstico clínico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en las derivaciones de pediatría a la consulta de psiquiatría infantil. *Atención Primaria*, 40(1), 29-33. <http://doi.org/10.1157/13114322>

Patros, C., Alderson, R., Kasper, L., Tarle, S., Lea, S., y Hudec, K. (2015). Choice-impulsivity in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 43, 162-174. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.001>

Piedrahita S., L., Henao, A., y Burgos, P. (2011). Intervención educativa para promover el conocimiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con padres de familia de una institución educativa. *Enfermería global*, (23), 140-146. <http://doi.org/10.4321/S1695-6142011000300009>

Rivera-Flores, G. (2013). Etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Características Asociadas en la Infancia y Niñez. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), 1079-1091. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Rodillo, B. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59. <http://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.005>

Salamanca, L., Naranjo, M., Laban, Á., Castro, A., y Calle, G. (2015). Artículo original Asociación de características de trastorno del desarrollo de la coordinación con síntomas de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños de la ciudad de Manizales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1-6.

Vélez-van-Meerbeke, A., Talero-Gutiérrez, C., y Zamora-Miramón, Guzmán-Ramírez, G. M. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: de padres a hijos. *Neurología*. <http://doi.org/10.1016/j.anpedi.2012.06.005>

CAPÍTULO 31

Observaciones del juego simbólico en el autismo desde una perspectiva artística

Laura Orellana Martín
Universitat Jaume I (España)

Introducción

Leo Kanner (1943) describió los primeros casos de niños/as con autismo. Según este autor la sintomatología básica que debía tener una persona para ser diagnosticada como autista es la siguiente:

- Incapacidad o grave dificultad para relacionarse normalmente, desde un principio, con los demás.
- Importantes alteraciones del lenguaje, que pueden ir desde la falta de desarrollo del lenguaje hablado al desarrollo de un lenguaje repetitivo, memorístico y no propositivo.
- Aversión a los cambios, que pueden producirle gran ansiedad.

Lorna Wing (1979) utilizó el término Trastorno de Espectro Autista (TEA), planteando lo que se conoce como la “triada de Wing”: trastorno de reciprocidad social, trastorno de comunicación verbal y no verbal y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa. Posteriormente, Wing añadió a su triada los patrones repetitivos de actividad e intereses. En 1988 planteó cuatro dimensiones fundamentales dentro de este concepto:

- Trastornos relacionados con el área social.
- Trastornos relacionados con la comunicación y el lenguaje.
- Trastornos relacionados con la imaginación.
- Trastornos relacionados con actividades repetitivas.

Dentro de estas dimensiones planteadas por Wing, se encuentra el trastorno en la imaginación. Esta autora afirmaba que la actividad imaginativa está afectada en niños/as con autismo. Esta limitada imaginación obstaculiza y limita su capacidad para entender las emociones y las intenciones de los demás. En la medida que carecen de la capacidad de imaginar el pensamiento o la mente de los demás, les resulta muy difícil anticipar lo que pueda suceder, y afrontar los acontecimientos pasados. Varios/as autores/as han seguido reafirmando esta característica: Wulff (1985) observó que los/as niños/as con autismo muestran alteraciones en la imaginación; Eycke y Müller (2015:213) también comentan que las “dificultades con la imaginación son generalmente asociadas con un criterio para el diagnóstico de TEA”. Estos/as autores/as relacionan este hecho con la característica dificultad para relacionarse de las personas con autismo y consideran que esta falta de imaginación puede ser debida a su limitación en el área social.

En cambio, según Lovecky (2004) las personas con autismo tienen mentes creativas y afirma que utilizan un pensamiento muy visual a la hora de dibujar. Visualizando un objeto y estudiándolo en todas sus dimensiones pueden conducir a ideas sobre cómo cambiar algo y ver cómo podría verse a distancia, rotándolo o invirtiéndolo.

“La imaginación creativa, la habilidad de ver otro aspecto o inusual conexión entre cosas (palabras, partes visuales, ideas), no es del todo carente, y puede que esté muy desarrollado en algunas personas con asperger” (Lovecky, 2004:221).

La propia Temple Grandin (1995) afirma que algunas personas con autismo realizan creaciones y tienen un gran catálogo de partes en su biblioteca mental visual, esto sucede con ella misma. La autora afirma que puede extraer cada parte del todo, rotarla o invertirla, cambiarla por otra parte, o cambiarle la forma, y comprobar como esa nueva parte queda en el total hasta que le sale la imagen mental correcta para su proyecto. De manera que añadiendo nuevas partes y alternando partes del total, ella consigue crear nuevas imágenes. Otro proceso a destacar que tiene relación con la percepción y se podría llegar a

relacionar con la capacidad imaginativa y de creación de las personas con autismo son las sinestesias. Estas son más habituales en personas con autismo que en personas sin este trastorno diagnosticado.

“La sinestesia puede ser 3 veces más común en los trastornos del espectro del autismo que en neurotípicos. La alta prevalencia de la sinestesia en el autismo puede ser un reflejo de los cambios en la conectividad evidenciadas en la sustancia blanca del cerebro.” (Casanova, 2015).

Las sinestesias implican que la estimulación de un sentido es percibida a través de otra modalidad sensorial añadida. Como una intersección entre modalidades sensoriales, pueden ocurrir múltiples combinaciones, los sentidos de la vista, el oído y el tacto suelen ser los más frecuentes. Hubbard y Ramachandran (2001), hacen referencia a que este fenómeno se ha relacionado a artistas y gente con mentalidad creativa. Son conocidos algunos en diferentes vertientes como la pintura: Kandinsky, compositores como Alexander Scriabin, escritores como Vladimir Nabokov, o poetas como Arthur Rimbaud. Según Singer y Singer (2013), el juego simbólico también se podría considerar un acto de imaginación, los/as niños/as mentalmente trascienden su entorno actual, ya que introducen personajes verosímiles, situaciones y acontecimientos en su juego. La investigación ha mostrado que los/as niños/as con autismo producen actos de juego simbólico en tasas más lentas que los/as niños/as sin autismo (Jarrod et al., 1996), y son menos propensos a producir el juego de ficción espontáneo (Baron-Cohen, 1987; Jarrod, et al., 1994; Ungerer, y Sigman, 1981; Wing, y Gould, 1979). Según Viadel (2003) la gran mayoría de personas incluidas en el espectro del autismo fallan en el desarrollo del juego normal de simulación, ficción o fantasía. Recientemente un psicólogo de la universidad de Oxford, llamado Paul Harris (2005), ha hecho un estudio en el que se demostraba que todos los/as niños/as con autismo tienen como característica una falta de juego de ficción espontánea, de juego simbólico espontáneo, o de juego de roles. Leslie (1987), propone que los/as niños/as con TEA tienen una gran dificultad en la formación de representaciones secundarias, es decir, la capacidad para utilizar un objeto como si fuera otro objeto, como se ve en el juego de simulación. Por ejemplo, usando un plátano como si fuera un teléfono o utilizando los dedos como cerditos o aves en las canciones infantiles. Emilio García (2007) afirma que los juegos de ficción implican atribuir a uno/a mismo/a, a los/as compañeros/as de juego o a los objetos del entorno, propiedades y características que no se corresponden con la realidad.

De modo que, existen en la actualidad diversas opiniones acerca de si las personas con autismo tienen la capacidad de imaginar o crear. Además de ello, ciertos/as autores/as han relacionado esta capacidad con el juego simbólico, el cual parece ser inexistente o muy poco frecuente en niños/as con TEA.

Desde mi experiencia con niños/as con autismo he tenido la oportunidad de observarlos dibujar en varias ocasiones y he podido detectar aspectos en sus dibujos que han llamado mi atención con respecto a lo que se conoce acerca del autismo. Por ello, decidí analizar en mi estudio de tesis doctoral los dibujos infantiles en el TEA. Esta comunicación, forma parte de este estudio que se está llevando a cabo en la Universitat Jaume I de Castellón y analiza, desde una perspectiva artística, si los/as niños/as con autismo, al dibujar de manera espontánea, pueden mostrar juego simbólico.

Método/Metodología

Participantes

El estudio se ha realizado con un total de 23 niños/as de edades comprendidas entre 4 y 12 años de edad. Todos/as los/as seleccionados/as han tenido experiencias similares con respecto a la actividad del dibujo, es decir, todos/as han tenido en sus clases alguna asignatura que les haya permitido dibujar en algún momento de su trayectoria académica, independientemente de si fuera de horas académicas dibuja de manera habitual o no.

El alumnado que ha participado se encuentra, en el momento de la investigación, matriculado/a en Aulas de Comunicación y Lenguaje de tres colegios ordinarios de la Provincia de Castellón.

Todos/as los/as participantes de este estudio cumplen con las características diagnósticas del Trastorno del Espectro del Autismo nivel 1 o 2 según el DSM-V, es decir, requieren soporte o soporte substancial ya que presentan déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en múltiples contextos y repertorio de comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

La evaluación se ha realizado, en la mayoría de casos por la orientadora de los centros donde se encuentran matriculados mediante herramientas elaboradas con este fin.

Instrumentos

Para este estudio se ha diseñado una plantilla de análisis que permite recoger datos y características esenciales acerca de los/as participantes y sus respectivos dibujos, tanto del proceso de realización del dibujo como del resultado final del mismo. Para la realización de este estudio se ha puesto en práctica únicamente una parte de este instrumento, la que tiene relación con la detección del juego simbólico en el dibujo espontáneo y algunas características personales de la muestra con las que se pretende analizar la relación.

La elaboración de este instrumento viene junto con un glosario, con la definición de cada concepto que aparece en la plantilla y sus posibles opciones de respuesta, de esta manera se garantiza la objetividad en la cumplimentación de la misma.

Tanto la plantilla como el glosario se han puesto a prueba por el alumnado del Grado de Maestro de Infantil de la Universitat Jaume I, en la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica para comprobar su funcionamiento y detectar posibles errores de comprensión en la misma. Docentes del área de la Universitat Jaume I y de la Universidad Politécnica de Valencia también han revisado el material, como profesionales en el área de las Bellas Artes, para garantizar una visión objetiva sobre la terminología utilizada.

Procedimiento

Para la obtención de los dibujos de niños y niñas con autismo fue necesario solicitar los permisos pertinentes de Consellería de Educación, una vez estos se consiguieron, se llevó a cabo el proceso para obtener los dibujos.

Tras varias reuniones con las orientadoras de los centros y con las maestras de las Aulas de Comunicación y Lenguaje, se concertó un horario en el que pude reunirme con cada niño/a de manera individual para que realizaran un dibujo, en este caso un dibujo espontáneo totalmente libre y sin indicaciones para que no hubiera interferencias de ningún tipo.

Al mismo tiempo, las orientadoras y maestras proporcionaron información acerca de cada niño/a, tanto a nivel de diagnóstico como de características personales, para poder cumplimentar los apartados de la plantilla del análisis del dibujo infantil que se requería para llevar a cabo el estudio. Los datos que se han tenido en cuenta para realizar este estudio han sido:

-El nivel de desarrollo del dibujo infantil, según Víctor Lowenfeld (1947), en el que se encuentra el alumno/a en el momento de realizar los dibujos. Se considera que un niño/a se encuentra en la etapa del garabato cuando utiliza el color para distinguir entre los garabatos y es en este momento cuando comienza a surgir el proceso imaginativo. En esta etapa no hay una auténtica motivación para representar objetos o personas sino simplemente una motivación hacia el movimiento. Los garabatos son movimientos que muestran la tensión muscular y no requieren control visual. La etapa pre-esquemática se caracteriza por el descubrimiento de relaciones entre la representación y el objeto representado, se busca un concepto acudiendo a diferentes símbolos, no hay un orden espacial, las relaciones se establecen en función del significado emocional. En este momento por primera vez intenta reflejar algo. La etapa del esquematismo se caracteriza por la repetición, la cual convierte los conceptos en esquemas, es decir, conceptos definidos, figura humana expresada por líneas geométricas, establecimiento de la línea de base como primer concepto espacial, se define la relación entre el color y el objeto. En esta fase

los dibujos representan el concepto del objeto para el niño. Aun así, algunos dibujos se asemejan más que otros a la realidad, esto dependerá, de entre otras cosas, de su experiencia personal. La etapa del realismo tiene una disminución en la utilización de representaciones de esquemas y de líneas geométricas. En esta etapa los/as niños/as intentan enriquecer su dibujo y adaptarlo a la realidad.

-La intención comunicativa del niño/a con las personas de su entorno y las dificultades en el lenguaje expresivo de los mismos. La clasificación que se ha hecho con respecto a las dificultades en el lenguaje ha sido: inexistencia de lenguaje: cuando el niño/a no tiene lenguaje funcional; dificultades de expresión: cuando el participante tiene serias dificultades a la hora de hacerse entender por los demás; y dificultades pragmáticas: en el caso de que el niño/a no tenga problemas a la hora de expresarse, pero sí con la pragmática del lenguaje.

-Por supuesto, la existencia de juego simbólico en la realización de dibujos espontáneos. Se ha interpretado como este el hecho de que el niño/a juegue con los dibujos que realiza e invente historias entre personajes, que en algunas ocasiones tienen que ver con la realidad y en otras no.

Todos los dibujos se han realizado en las mismas condiciones, con las mismas instrucciones e idénticos materiales. Estos últimos también los proporcionaba la investigadora en cuestión: folio formato A4, ceras de colores, lápiz de dureza media y goma de borrar.

Una vez obtenidos todos los dibujos, uno por cada niño o niña, se han analizado con la plantilla de análisis del dibujo infantil y se han trasladado los resultados a la base de datos creada para este fin.

Análisis de datos

Como se ha comentado con anterioridad, este estudio forma parte de una investigación de tesis doctoral más extensa acerca del análisis del dibujo infantil en niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo. La investigación se desarrolla como un estudio de casos, cuya particularidad más característica es el estudio profundo de varios casos o una situación con cierta intensidad, entendiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz, y Muñoz, 2001). En concreto el método que se ha utilizado es un estudio colectivo de casos, donde el interés se centra en indagar un fenómeno en una población general, es decir, el dibujo infantil en niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo, a partir del estudio intensivo de varios casos. En cuanto al enfoque utilizado para la realización del estudio, queda claro que tanto el instrumento de investigación como los dibujos obtenidos son bastante abiertos en cuanto a las posibilidades de acotación e interpretación. Por ello, se ha escogido utilizar para el estudio una metodología mixta, donde se combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, de manera que se han recogido los datos de una manera cuantitativa estadística, mediante el programa Excel y se han analizado de una manera cualitativa.

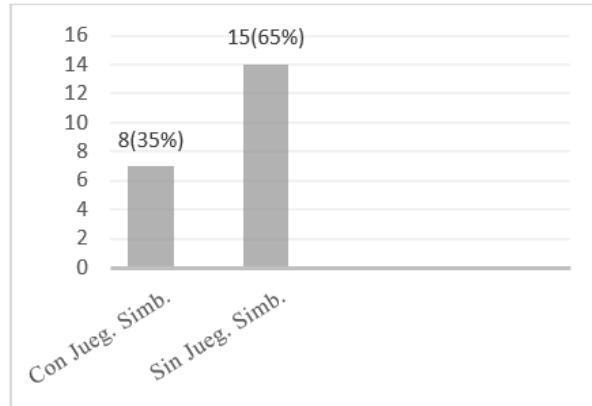
Para realizar la base de datos se volcó la información necesaria de la plantilla de análisis de los dibujos infantiles al Excel y se les proporcionó formato de variables. A cada variable se le asignaron unos niveles determinados. A las variables de “juego simbólico” e “intención comunicativa” se les asignaron los niveles de “sí” o “no”; a la variable de “dificultades en el lenguaje” se le asignaron los niveles de “sin lenguaje”, “dificultades de expresión” y “dificultades pragmáticas” y a la variable de “nivel de desarrollo del dibujo infantil”, se le asignaron los siguientes niveles: “garabato”, “pre-esquemático”, “esquemático” y “realista”. Posteriormente se llevaron a cabo análisis uni-variantes, mediante análisis de frecuencias y bi-variantes, mediante la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson, para conocer las relaciones entre dos variables, concretamente entre la del juego simbólico y el resto de las analizadas.

Resultados

La Gráfica 1 muestra la cantidad de niños y niñas que han mostrado algún tipo de juego simbólico en sus dibujos espontáneos. Como se puede observar en la misma, 8 de los 23 niños/as participantes en el

estudio (35%) han mostrado poseer juego simbólico en el proceso de realización de sus dibujos espontáneos.

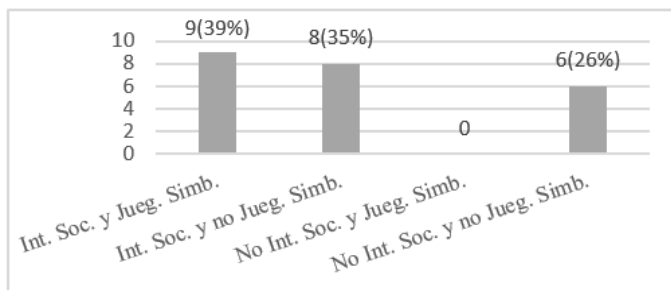
Gráfica 1. Participantes que han mostrado juego simbólico en su dibujo espontáneo.



En la siguiente gráfica (Gráfica 2), se ha relacionado la intención social de cada niño/a con el hecho de observar juego simbólico en los dibujos. Es sabido que los/as niños/as con autismo tienen dificultades para relacionarse socialmente, pues es uno de los criterios imprescindibles para el diagnóstico de TEA, pero, aun así, se ha preguntado a las orientadoras del centro si alguno/a de ellos/as tenía intención comunicativa, aunque no tuvieran las habilidades o capacidades para hacerlo adecuadamente y se han relacionado estos datos con el juego simbólico obtenido en los dibujos. Como se observa a continuación, en la mayoría de casos, en un 39%, cuando existe intención social existe también juego simbólico en el dibujo, pero en un porcentaje muy similar (35%) existe intención social y no juego simbólico en el dibujo. Al mismo tiempo el 26% de las veces sucede que no hay intención social ni tampoco juego simbólico en el dibujo. En ninguna ocasión se ha dado el caso de que un/a niño/a que no tenga intención social haya mostrado juego simbólico en sus dibujos.

A pesar de ellos el análisis estadístico Chi-Cuadrado de Pearson da como resultado un valor superior a 0,05 (0,278), de modo que según este análisis no son dos variables con relación significativa.

Gráfica 2. Relación entre la intención comunicativa y el juego simbólico en el dibujo espontáneo



En la siguiente tabla, Tabla 1, se ha analizado la relación entre el lenguaje de los/as participantes del estudio con la existencia de juego simbólico en el dibujo espontáneo. Como desvelan los resultados de la siguiente tabla, los/as participantes que han mostrado juego simbólico en sus dibujos tienen únicamente dificultades pragmáticas en el lenguaje y no en la expresión.

Tabla 1. Relación entre las dificultades en el lenguaje y el juego simbólico en el dibujo espontáneo

Lenguaje	Con juego simbólico en el dibujo	Sin juego simbólico en el dibujo	Total
Inexistencia lenguaje	0	1	1
Dificultades expresión	0	6	6
Dificultades pragmáticas	7	9	16
Total	7	16	23

En este caso, los análisis estadísticos Chi-Cuadrado de Pearson dan como resultado un valor muy cercano al 0,05 (0,068), de modo que se podría considerar que sí existe relación significativa entre estas dos variables.

También se ha puesto en relación el nivel de desarrollo del dibujo infantil y el juego simbólico en el dibujo. Para ello se ha clasificado a cada participante en una etapa del desarrollo del dibujo infantil, basadas en la Teoría de Victor Lowenfeld (1947). Según la tabla que se muestra a continuación, los/as niños/as que tienen juego simbólico en sus dibujos espontáneos se encuentran en las etapas de desarrollo del dibujo infantil superiores, es decir, o en la esquemática o en la realista. De 7 niños/as que tienen juego simbólico en sus dibujos, ninguno se encuentra en los niveles del garabato ni pre-esquemático, seis de ellos se encuentran en el nivel esquemático y uno en el realista.

Tabla 2. Relación entre el nivel de desarrollo del dibujo infantil y el juego simbólico en el dibujo espontáneo

Nivel de desarrollo dibujo infantil	Con juego simbólico en el dibujo	Sin juego simbólico en el dibujo	Total
Garabato	0	2	2
Pre-esquemático	0	6	6
Esquemático	6	5	11
Realista	1	3	4
Total	7	16	23

Los análisis estadísticos Chi-Cuadrado de Pearson dan como resultado un valor inferior a 0,05 (0,024), de manera que se puede afirmar la existencia de relación significativa entre el nivel de desarrollo del dibujo infantil y el juego simbólico en el dibujo espontáneo.

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos de los análisis muestran que el 35% de los/as participantes en el estudio tienen juego simbólico en sus dibujos espontáneos. Lo cual indica que aunque en la teoría clínica autores/as (Baron-Cohen, 1987; Jarrold, et al., 1994; Ungerer, y Sigman, 1981; Wing, y Gould, 1979), afirman que las personas con autismo tienen un juego simbólico muy limitado, a través de una perspectiva artística, en este caso mediante el dibujo espontáneo, se ha demostrado que es posible que niños y niñas con estas características puedan llegar a crear de objetos inanimados, como es en este caso el dibujo, propiedades y características que no siempre se corresponden con la realidad. Cassirer (1992: 248), consideraba el arte como “un lenguaje simbólico”, donde los símbolos pueden transmitir ideas, en este caso, 8 niños/as de entre 23 han mostrado mediante sus dibujos diversas historias. Además de ello, el juego simbólico también se podría considerar un acto de imaginación (Singer, y Singer, 2013), de modo que, según estos resultados, sería interesante replantearse la afirmación de que los/as niños/as con TEA no tienen imaginación ni creatividad.

Puesto que algunos/as autores/as, como Müller y Eycke (2015), relacionan la creatividad con las limitaciones en el área social de estos/as niños/as, en este estudio se ha pretendido analizar la relación entre los/as participantes que han mostrado juego simbólico en sus dibujos con la interacción social de los mismos y las dificultades en el lenguaje. Los resultados del análisis del Chi-Cuadrado de Pearson muestran que existe relación significativa entre ambas variables (0,278). En la mayoría de casos (39%),

cuando existe intención social existe también juego simbólico en el dibujo, y que en ningún caso ha sucedido lo contrario, es decir, que un/a niño/a sin intención social haya mostrado juego simbólico en sus dibujos. En cuanto a la relación entre este tipo de juego y las dificultades en el lenguaje, los/as participantes que han mostrado juego simbólico en sus dibujos no tienen dificultades graves de expresión en su lenguaje, si no que únicamente pragmáticas. Los resultados de los análisis de Chi-Cuadrado en esta ocasión son ligeramente superiores a 0,05, (0,068) de modo que podría entenderse algún tipo de relación entre las variables. De modo que se podría afirmar que los/as niños/as que juegan de manera simbólica durante el proceso de elaboración de sus dibujos poseen, en general, intención comunicativa y únicamente problemas pragmáticos en el lenguaje y no de expresión. Dichos resultados refuerzan la relación entre la intención social con la creatividad, concretamente parece que el hecho de no tener grandes limitaciones en el área social está relacionado de manera positiva con la creatividad.

También se ha puesto en relación el nivel de desarrollo del dibujo infantil con el juego simbólico en el dibujo y los resultados muestran que los/as niños/as que tienen juego simbólico en sus dibujos espontáneos se encuentran en las etapas de desarrollo del dibujo infantil superiores, es decir, o en la esquemática o en la realista. El análisis de Chi-Cuadrado también muestra de nuevo la existencia de una relación significativa (0,024) entre ambas variables. Esto puede deberse a que los/as niños/as únicamente tienen juego simbólico en sus dibujos cuando se encuentran con suficientes habilidades para representar los objetos que en ese momento quieren, de una forma natural y similar a la realidad. Es importante señalar que el Trastorno del Espectro del Autismo, como su nombre indica, abarca un espectro muy amplio que dificulta el hecho de generalizar afirmaciones, por tanto, aunque dentro de unos criterios diagnósticos básicos, resulta relevante tratar de particularizar cada caso como caso único y dar la oportunidad a cada niño/a de expresarse y mostrarse en todos los ámbitos. Para finalizar una cita de Attwood y Grandin, quienes describen el pensamiento asociativo de personas con autismo como “*diferente, potencialmente muy original, a veces incomprensible, pero no defectuoso*” (Attwood, y Grandin, 2000:126).

Referencias

- Attwood, T. and Grandin, T. (2000). Tony and Temple: Face to face. *Autism/ Asperger's Digest Magazine (Future Horizons)*, p. 8-12.
- Baron- Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), p. 139-148.
- Casanova, M. (2015). *La sinestesia y el autismo*. Recuperado de <http://autismodiario.org/2015/09/22/la-sinestesia-y-el-autismo/> el 27/03/2016.
- Cassirer, E. (1992). *Antropología filosófica, introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Eycke, K., Müller, U. (2015). Brief Report: New evidence for a social-specific imagination deficit in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 45 p. 213-221.
- Harris, P. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Fondo de cultura económica, Argentina.
- Hubbard, E.M., Ramachandran, V. S. (2001). Synaesthesia, a Window into Perception, Thought and Language. *Journal of Consciousness Studies*, 8, No. 12, 2001, p. 3-34.
- Jarrold, C., Boucher, J. and Smith, P. K., (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (3), p. 275-300.
- Jarrold, C., Smith, P., Boucher, J., and Harris, P. (1994) Comprehension of pretence in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, p.33-455.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, p. 217-250.
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers.
- Lowenfeld, V. 1947. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan
- Singer, J. L, and Singer, D. G. (2013). Historical overview of research on imagination in children. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the development of imagination*, p. 11-27. New York: Oxford University Press.

Ungerer, J and Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20, 3, p. 18-337.

Viadel, M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson Educación. España.

Wing, L. (1979). Mentally retarded children in Camberwell (London). In H. Hafner (Ed.), *Estimating Needs for Mental Health Care*, Berlin: SpringerVerlag. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, Volume-V, p.107-112.

Wing, L. and Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), p. 11-29.

Wing, L. (1988). *The continuum of autistic characteristics*. In E. Schopler and G. Mesibov (Eds).

Wulff, B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5, p. 39-148.

CAPÍTULO 32

Are teachers sad? A study in self-esteem and depressive symptoms in Education

Juan Pedro Martínez Ramón
University of Murcia (Spain)

Introducción

It is a fact that all living beings set in motion a series of alarm devices when they perceive a threat. In humans, these devices can be triggered not only when there is a physical potential risk, but also to other more subjective situations such as the conduct of examinations, the fear of failure or a commitment. In this line, Alhija (2015) claims Lazarus and Folkman's transactional model exposed in 1987 is used for explaining stress and the process followed by the subject to assess a situation as a threat. It is composed of two sequential phases whose result will cause the use of different kinds of coping strategies.

Obviously, teacher job requires concentration, taking into account the point of view of others, planning, the ability to plan, willingness and reflection capacity (McLaughlin, 2016). When teachers appreciate that they do not own the resources required to overcome a potentially threatening situation, stress arises. So, factors that surround the professional profile among teachers can produce stress and psychological problems (Martínez, 2015). Workload and student behaviour are widely related to depression among teachers. In fact, both of them are predictive variables of it. Consequently, the improvement of work conditions and behavioural aspects in students are also related to lower stress levels (Ferguson, Frost, y Hall, 2012). It has been also demonstrated that the behaviour of teachers influences on the emotions and motivations of the students (Urhahne, 2015). For this reason, variables such as self-esteem and depression among teachers must be studied. Besides, organization plays a really important role in health (Maslach, 2009).

In accordance with Hwang, Kang, Tak, y Lee (2015), self-esteem is an essential variable in predicting happiness among teachers. In fact, this is related to the ability to feel good about the past, present and future and how to foster the use of strengths and potentials in order to achieve personal fulfilment and vital meaning. Interestingly, in the educational field the effects of depression among teachers have been studied by analysing the relationship between this disease and score of students. Specifically, those students who have teachers with depressive symptoms obtained lower scores in Maths. Besides, depressive symptoms were negatively related to the quality of learning in the classroom (Jeon, Buettner, y Snyder, 2014; Mclean, y Connor, 2015). At this point, it is necessary to clarify that reporting depressive symptoms is not the same as having a depressive disorder. Depressive symptoms among teachers involve desire to mourn, being tired for no reason, to look ahead to future without hope, irritability, and so on (Zung, 1965). But these symptoms can appear separately so that it cannot be said that the teacher suffers from depression. In this line, a significant relationship between depression and burnout syndrome has also found through a longitudinal research by studying the phenomenon among middle and high schools teachers (Shin, Noh, Jang, Park, y Lee, 2013). It must be also considered depression is one of the most relevant diseases in developing countries in comparison with the rest of illnesses and its impact (Ruiz-Grosso, et al., 2012). Moreover, economic aspects should not be ignored. Cardila et al. (2015) claim that other authors (Valladares, Dilla, y Sacristán, 2009) declare depression in Spain is the main aim of the health system due to the fact this disease represents a high economic cost for society.

For all this, the overall objective of the research is to study the self-esteem and depression symptoms among secondary school teachers who teach in public or subsidized-private schools. Starting from this information, it has proposed the following specific objectives: (1) Analysing sociodemographic variables

in order to understand the reality of the educator; (2) evaluating the levels of self-esteem; (3) testing the presence of depressive symptoms; and (4) studying the relationship between self-esteem and depressive symptoms.

Method

Participants

The sample consisted of 221 teachers who worked in secondary schools in the municipality of Murcia; 123 females (55.7%). Regarding age variable, the most common range was 36 – 55 years old (52.5%). With regard to the type of centre, 73.3% of participants belonged to public schools. Concerning marital status, 63.3% were married, 24% single, 6.3% law partner, 3.6% separated, 1.4% widowed and .9% did not answer. The field of specialization of participants was diverse (18.3% belonged to the field of technical education, 20.5% are located in experimental sciences, 11.9% was formed in health sciences, 6.4% in social and legal sciences, and 42.9% humanities). When analysing the administrative category, 60.2% is civil servant, 14% hired and 25.8% temporary or in another situation. Teaching experience also has a wide range (from 1 to 42 years; $M=16.18$, $SD=11.909$). Average of students per classroom stands at around 25.98 ($SD=5.682$), having teachers with a minimum of 5 students (groups of support and reinforcement) and a maximum of 38.

Instruments

The Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) is a psychometric instrument composed of ten items with four answer choices, translated into 28 languages and cross-culturally validated in 53 countries, including Spain (Vázquez, Jiménez, y Vázquez-Morejón, 2004). In another research it was obtained a mean of 31.14 and a standard deviation of 4.55 on female and 32.53 and 3.92 on male in a Spanish version, being Cronbach's alpha .85 and .88 in the first and second administration (Martín-Albo, Núñez, Navarro, y Grijalvo, 2007). Scores above those values refers to high self-esteem, while scores below would be related to low self-esteem. In normal population, the levels of self-esteem are in the middle with very few extreme scores. Raw scores that are located within the range between 25 and 35 points are considered normal.

The Self-Rating Depression Scale (SDS) (Zung, 1965) consists of twenty items which are characterized by a strong focus on measuring the behavioural symptoms of depressive disorder. It is a widely used scale in clinical settings and has been translated and adapted to Spanish population. The frequency of symptoms is quantified by a Likert scale with four response options where "1" means "rarely or never" and 4 refers to "most of the time or always". Reliability indices range from .70 and .80, and Cronbach's alpha between .79 and .92. Raw scores that can be found, by using a scale of scores between 1 and 4, range from 20 to 80 points. In particular, the cut-off points are the following: Less than or equal to 28 (absence of depressive symptoms), from 29 to 41 (mild depressive symptoms), from 42 to 53 (moderate depressive symptoms) and more than 53 (severe depressive symptoms).

An ad hoc tool that collected information on 15 items was designed. It consists of a self-administered questionnaire composed of a series of multiple-choice items about sociodemographic characteristics which were considered likely to be involved in the day-to-day reality of teacher: name of the school, sex, age, marital status, qualification, degree, experience, field of specialization, administrative category, ratio, teacher-student relationship, student perceptions, peer relationships, teacher-board of governors relationship and pay satisfaction.

Procedure

Twenty public and state-private Secondary Schools of the municipality of Murcia were selected randomly. The aim of the research was explained to the schools. Questionnaires were available in Spanish and delivered with instructions to be completed. It was supplied to them enough questionnaires

to ensure that all stakeholders could participate. Once informed, participants completed the questionnaires anonymously and voluntarily. After being self-administered, collection of the questionnaires was performed by safeguarding the confidentiality of data.

Design and data analysis

This is an ex post facto study (Montero y León, 2007). This research consists of a descriptive study being carried out an analysis of frequency distribution and dispersion index. An inferential study was also conducted through ANOVA and Leven´s test. The database was carried out using SPSS 19.0.

Results

Sociodemographic and professional aspects

The study of the analysis of the main sociodemographic variables related to relationships in the workplace show that the satisfaction of the teacher changes depending on the kind of relationship. As it is possible to see in table 1, scores in “teacher-student relationship” ($M= 2.07, SD= .831$) and “student-teacher relationship” ($M=1.63, SD= .841$) are different. In the first case, it means the perception of the teacher about the relationship with pupils. In the second case, “student-teacher relationship” involves the belief of the teacher about the perception of students regarding their relationship with the teacher. The highest scores were found in the variable “relationship with the heads” ($M= 2.10, SD= .855$) which involves the interactions with management, head of studies and governing bodies. Smaller scores are related to positive feelings and grateful relationships.

Table 1. Descriptive analysis of the teacher relationship with students, partners and bosses

	<i>M</i>	Mode	<i>SD</i>	Variance	Minimum	Maximum
Teacher-student relationship	2.07	2	.831	.691	1	5
Students-teacher relationship	1.63	1	.841	.707	1	4
Co-workers relationship	1.86	2	.759	.576	1	5
Relationship with the heads	2.10	2	.855	.732	1	5

In table 2 it is shown the main sociodemographic variables selected for this study in order to describe the reality of the teaching profession.

Table 2. Frequencies and percentages found in administrative category and number of students

Variable	Level	Frequency	Mean	Standard deviation	Accumulated percentage
Administrative category	Civil servant	133	60.2	60.2	60.2
	Interims	31	14.0	14.0	74.2
	Contracted	49	22.2	22.2	96.4
	Others	8	3.6	3.6	100
Number of students	No response	18	8.1	8.1	8.1
	<10 students	3	1.4	1.4	9.5
	11 ≤ 20 students	33	14.9	14.9	24.4
	21 ≤ 30 students	144	65.2	65.2	89.6
	>30 students	23	10.4	10.4	100

Table 3. Descriptive statistics of the recorded variable “number of students”

Mean	Mode	<i>SD</i>	Variance	Min.	Max.
2.68	3	.972	.945	0	4

Self-esteem and depressive symptoms

Results show self-esteem fluctuates with the number of students. Concretely, there is a tendency to present higher levels of self-esteem with smaller groups though it is not mathematically significant. The recoded variable “number of students” is exposed in table 3.

In another vein, higher self-esteem scores have been found among teachers between 31 and 35 years and there are significant differences ($F(220) = 2179, p = .03$). In table 4 it is possible to see how the levels of self-esteem changes depending on the range.

Table 4. "Self-esteem" depending on professional experience

Professional experience	Self-esteem descriptors					
	Frequency	<i>M</i>	<i>SD</i>	Variance	Min.	Max.
<5 years	32	25.00	2.840	8.0656	21	35
6 ≤ 10 years	21	25.33	1.653	2.7324	20	27
11 ≤ 15 years	14	26.21	2.547	6.4872	20	31
16 ≤ 20 years	19	24.53	2.091	4.3722	21	28
21 ≤ 25 years	13	24.38	2.631	6.9221	20	30
26 ≤ 30 years	9	25.00	1.500	2.2500	23	27
31 ≤ 35 years	11	26.91	3.300	10.8900	21	35
>35 years	11	25.36	2.157	4.6526	21	28
No response	91	24.23	2.141	4.5838	16	29

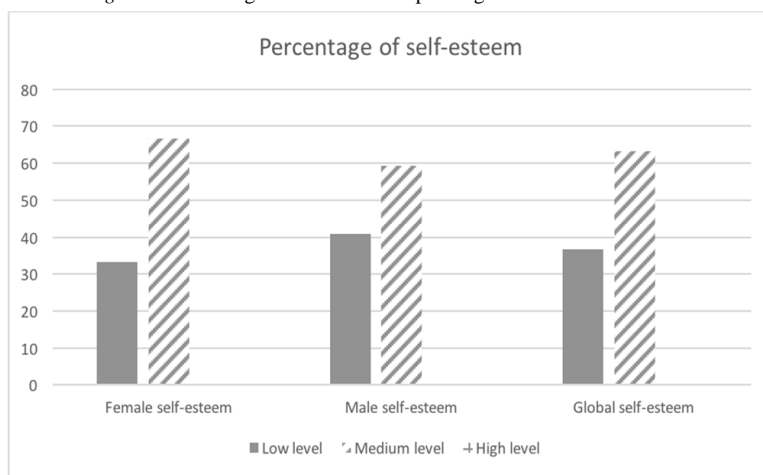
Besides, it has been found higher self-esteem among interims in comparison with civil servant and contracted staff though these relationships are not statistically significant. Moreover, it must be highlighted that the analysis of recoded scores shows higher marks among female (table 5).

Table 5. Comparison of the levels of self-esteem among female and male both raw and recoded scores

		<i>M</i>	Mode	<i>SD</i>	Variance	Min.	Max.	Percentile 33	Percentile 66
Female	Raw	24.95	25	2.446	5.981	16	36	24	26
	Recoded	1.67	2	.473	.224	1	2	1	2
Male	Raw	24.95	25	2.272	5.162	20	31	24	26
	Recoded	1.59	2	.494	.244	1	2	1	2
Global	Raw	24.95	25	2.365	5.593	16	35	24	26
	Recoded	1.63	2	.483	.233	1	2	1	2

Graphically, it is possible to analyse the level of self-esteem by sex. Concretely, it is observed that female teachers have got a higher percentage of medium level of self-esteem (figure 1). It must be underlying that both female and male do not obtain high level of self-esteem. Direct values between 25 and 35 are considered within the normal range.

Figure 1. Percentage of self-esteem depending on the variable sex



Concerning each distribution by gender, in figure 2 and figure 3 it can be seen how the scores are distributed.

With regard to depressive symptoms, it was calculated the raw scores through a descriptive study in the beginning. The main descriptors are shown in table 6. Regarding gender, although it cannot be claimed the existence of significant differences between male ($M=45.40$, $SD=4.109$) and female teachers ($M=46.08$, $SD=5.098$) on depressive symptoms, it is also true that different scores were found.

Figure 2. Percentages reported by female teachers in self-esteem

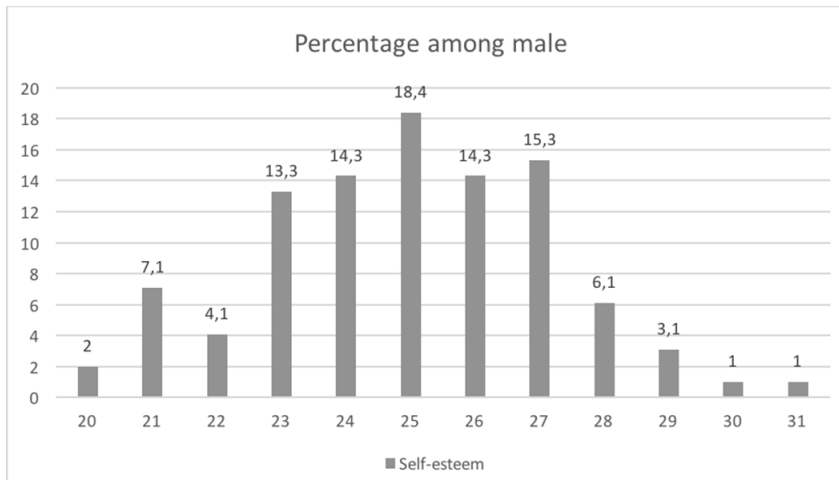
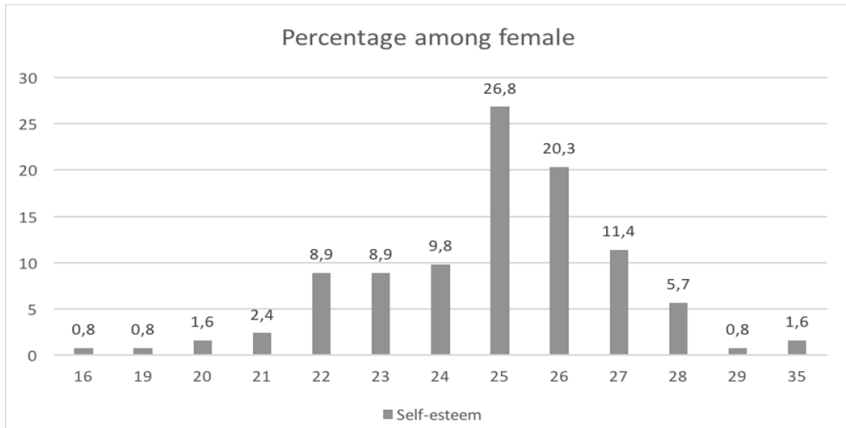


Figure 3. Percentages reported by male teachers in self-esteem

Table 6. Descriptive statistics of the variable “depressive symptoms”

		<i>M</i>	Mode	<i>SD</i>	Variance	Min.	Max.	Percentile 33	Percentile 66
DP	Raw	45.78	46	4.688	21.973	32	63	44	47
	Recoded	2.88	3	.452	.204	2	4	3	3

Note. DP: Depressive symptoms

After that, the variable “depressive symptoms” was recoded. So, it was obtained three levels: mild, moderate and severe (table 7). According to this, 78.3% showed moderate level of depressive symptoms.

Table 7. Recoded depressive symptoms: frequencies and percentages

Variable	Level	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
DP	Mild	37	16.7	16.7	16.7
	Moderate	173	78.3	78.3	95.0
	Severe	11	5.0	5.0	100

Similarly to self-esteem, the levels of depressive symptoms seem to be increased at the same time the number of students in the classroom does. Newly, it is found the highest levels on depressive symptoms among civil servants and contracted teaching staff thought the relationship is not statistically meaningful as it has happened in the case of studying the relationship between self-esteem and depression in which a negative tendency has been observed ($\rho(\text{rho})=.41$, $p=.546$, $N=221$).

Conclusions and Discussion

Concerning the analysis of sociodemographic variables (objective 1), female teachers have got a higher percentage of medium level of self-esteem though neither female nor male obtain high levels of self-esteem. Moreover, the relationships which exist inside the schools are widely different and are perceived in a different way by teachers. Co-workers relationships are better valued than relationships with the heads and bosses.

With regard to the study of self-esteem (objective 2), a series of tendencies have been detected concerning the number of students, administrative category and professional experience. Specifically, those teachers who teach smaller groups obtain higher levels of self-esteem. Obviously, teacher-student ratio is really relevant to explain these results. The higher is the number of student, the more resources teachers have to use to cope with them. Evidently, at the time of making up whether a situation is problematic reemerges the perception of each teacher to assess whether there is such a threat. This process is idiosyncratic and each one can make a different interpretation depending on personal factors (Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché, y Otero-López, 2015). Besides, the number of years in the profession can be a relevant variable thus those teachers between 31 and 35 years of experience obtain higher self-esteem scores than the rest. Maybe, the expectations to finish their professional careers or the huge amount of experience help them go up their levels of self-esteem. On the other hand, teachers who have been exposed to organizational stressors for a long time have learnt how to cope with problems and increase the levels of self-esteem. In fact, organizational stressor is one of the most important factor to understand chronic stress and burnout (Maslach, 2009). In another vein, interims seem to achieve higher self-esteem marks compared with civil servant and contracted staff. Moreover, it must be highlight that the one statistically significant relationship founded in self-esteem has been with professional experience. In general terms, it can be claimed there is low self-esteem levels among teachers agreeing with other authors (Martín-Albo, et al., 2007). The study of self-esteem is relevant due to the fact it is related to happiness among teachers (Hwang, et al., 2015)

Regarding depressive symptoms among teachers (objective 3), it has found high levels of depression among the group of teachers. In fact, about three out of four cases show moderate symptoms. The classroom situation is very relevant to understand these levels. Specifically, the number of students influences on the increase of depressive symptoms so that those teachers with more students in the group seem to show higher levels of symptoms although this fact should be considered more as a tendency than a statistically significant relationship. Moreover, depression affects the quality of education so it is an indicator to understand the teaching reality (Jeon et al., 2014; Mclean y Connor, 2015).

Finally, regarding the relationship between self-esteem and depressive symptoms among secondary teachers (objective 4), a slight negative tendency between both variables seems to be found. So, those

teachers with low levels of self-esteem tend to get higher levels of depressive symptoms without achieving a statistically significant difference.

Applicability, limitations and future research lines

This study may be useful to design intervention programs and retroactive and proactive strategies which are able to mitigate the negative effects and even prevent them. The last goal is to improve the quality of life and the social relationships among teachers. In this line, information and formation are essential. The more information they have about the situation, the more resources and tools they will be able to acquire in order to cope with their problems. The comments made by Gázquez et al. (2009) concerning the need for improving the quality of job through the training of the worker can be generalized to the teaching profession. So, training must be promoted by any means since it involves begging on success.

Looking ahead to future research, it might be useful to cross or mix variables such as self-esteem among teachers and emotional intelligence of students in order to find out whether there is any kind of transfer. In this line, it may be useful to introduce in future studies new scales as the G-TMMS (Aritzeta et al., 2016). At the same time, resilience is another concept which is gaining a great importance and it refers the way to cope with problems positively (Otero-López, Villardefrancos, Castro, y Santiago, 2015). Understandably, it seems to be logical to think about the existence of a relationship between resilience and self-esteem. For all the reasons mentioned, this research can be a starting point for other further research. Moreover, as it stated above, the improvement of job conditions is related to lower levels of depression (Ferguson, et al., 2012).

Concerning limitations of the study and future investigations, it could be interesting to extend the number of participants and include variables such as technology and how it affects to self-esteem, influence of schedule, and so on. Furthermore, due to the fact the objective of the research was the workplace, other variables which affect the subject were set aside such as the number of children, the relationships at home or family responsibilities so they should be taken into account in the future. It would be also remarkable to establish a longitudinal design to understand the processes which are involved (Shin, et al., 2013). Eventually, it would also be interesting to broaden the geographical area as Cardila et al. (2015) propose. To sum up, conclusions highlight the need for designing and implementing preventive and reactive programs in order to increase self-esteem and reduce depressive symptoms.

References

- Alhija, F. N.-A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 374–380. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.415>
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1–8. <http://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.001>
- Cardila, F., Martos, Á., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. del C., Molero, M. del M., y Gázquez, J. J. (2015). Prevalencia de la depresión en España: Análisis de los últimos 15 años. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(2), 267–279. <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i2.118>
- Ferguson, K., Frost, L., y Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*. Retrieved from <http://137.207.184.83/ojs/ledy/index.php/JTL/article/view/2896>
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Fernández, M., González, L., Ruiz, I., y Díaz, A. (2009). Old-age stereotypes to the gerontology education: an intergenerational study. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 263–273.
- Hwang, H., Kang, H., Tak, J., y Lee, S. (2015). Impact of Self-esteem and Gratitude Disposition on Happiness in Pre-service Early Childhood Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3447–3453. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1017>

Jeon, L., Buettner, C. K., y Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225–35. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24447005>

Martín-Albo, P. J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17210226>

Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 31(1), 1–9. <http://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia Y Trabajo*, 32, 37–43. Retrieved from www.cienciaytrabajo.cl

McLaughlin, T. H. (2016). Beyond the reflective teacher. In *In Search of Subjectivities: An Educational Philosophy and Theory Teacher Education Reader, Volume II* (pp. 94–111). <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x>

McLean, L., y Connor, C. M. (2015). Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Development*, 86(3), 945–954. <http://doi.org/10.1111/cdev.12344>

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. Retrieved from http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C., y Santiago, M. J. (2015). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95–106. <http://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.182>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ruiz-Grosso, P., Loret de Mola, C., Vega-Dienstmaier, J. M., Arevalo, J. M., Chavez, K., Vilela, A. ... Huapaya, J. (2012). Validation of the Spanish Center for Epidemiological Studies Depression and Zung Self-Rating Depression Scales: A Comparative Validation Study. *PLoS ONE*, 7(10).

Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., y Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 124–137.

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73–82. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>

Vázquez, A. J., Jiménez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247–255. Retrieved from <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53/55>

Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S., y Otero-López, J. M. (2015). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91–101. <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v2i3.16>

Zung, W. W. (1965). A self rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12, 63–70.

CAPÍTULO 33

Revisión de las publicaciones acerca de las características de los trastornos del espectro autista

Rubén Hernández Ballesteros*, Laura Gutiérrez Rodríguez**,
y Alberto José Gómez González**

**Diplomado Universitario en Enfermería (España), **Grado en Enfermería (España)*

Introducción

Leo Kanner fue una figura fundamental en los inicios del Autismo, siendo el primer individuo que lo describe allá por el año 1943. Ya por entonces sabían que se enfrentaban a unos de los trastornos más complicados dentro de la salud mental infantil. El deseo por encontrar un tratamiento curativo y métodos efectivos de intervención ha derivado en un intensivo proceso de investigaciones hasta el día de hoy. En ocasiones, se ha vuelto en contra, creando confusión y falsas promesas (Balbuena, 2007; Hernández, Risquet, y León, 2015).

Los trastornos del espectro Autista (TEA, en adelante), son un grupo de trastornos mentales que comprometen el desarrollo cerebral de un individuo. Están englobados dentro de los Trastornos generales del Desarrollo (TGD, desde ahora). El Autismo (Trastorno Autista de manera oficial) está englobado dentro de los TEA en la actualidad, aunque dan su nombre de cara a la sociedad a éstos dado que son los más comunes en cuanto a incidencia (De Lara, 2012; Bravo, et al., 2012; López, y Rivas, 2014).

Están considerados como un problema de salud importante de enorme visibilidad social. Su definición integra el término "espectro" debido a los numerosos síntomas y niveles de discapacidad que engloba.

Se diagnostica en la niñez (normalmente anterior a los 3 años) y dura toda la vida. Esta enfermedad repercutirá en el comportamiento, socialización, comunicación verbal y no verbal e interacción de la persona afectada con los demás (Trastorno del espectro autista, sin fecha; Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista, sin fecha).

Encuadrando el tema en la escuela y la sociedad, los niños diagnosticados con esta enfermedad, desde un principio están señalados y estigmatizados y con riesgo de exclusión social y escolar (Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria, 2009; Seguí, Ortiz-Tallo, y De Diego, 2008) pudiendo elevar la categoría de los síntomas y aumentar la gravedad de la enfermedad.

No sólo repercute en el paciente, sino también en familiares y sobre todo en los cuidadores principales. Ellos sufrirán, desde el inicio del diagnóstico del problema, un gran impacto físico y emocional. El cuidador se someterá a largas sesiones de cuidados con el niño, lo que derivará, además de una carga de trabajo elevada, a un cambio en su rutina de vida con respecto al trabajo, ocio... perjudicando su propio bienestar (Baña, 2015).

Puesto que las enfermeras son gestoras de los cuidados, surge una necesidad de formación sobre este trastorno evitando cualquier problemática derivada de la falta de información. Se elabora una pregunta, diseñada a través del modelo FINER, el cual pretende una conexión entre lo factible, interesante, novedoso, ético y relevante: "¿Qué conocimientos deben tener las enfermeras sobre el TEA y qué labor pueden llegar a realizar?".

Objetivos

- Analizar y corroborar la literatura existente para instruir sobre el diagnóstico, la detección precoz y el tratamiento de la enfermedad.
- Identificar la calidad de los cuidados enfermeros en estos pacientes, de cara a su mejora.

Metodología

Tras una búsqueda bibliográfica exhaustiva en metabuscadores como Gerión (buscador de la Biblioteca Virtual del Sistema Sanitario Público de Andalucía) y en bases de datos de reconocido prestigio (nombradas más adelante), se recaba una literatura extensa en general, pero no se arrojan muchos datos sobre la temática de estudio desde la disciplina enfermera.

Se realiza una primera búsqueda bibliográfica en Gerión introduciendo en el buscador "Autistic Disorder", "Mental Health" y "Nursing" como Medical Subject Headings (en adelante términos Mesh). Por "Autistic Disorder" se obtienen 12.399 resultados, por "Mental Health" se recuperan 12.399 resultados e introduciendo "Nursing" se rescatan 608.639 resultados.

Tras él, se realiza un segundo ciclo de investigación, también en Gerión, ejecutando una búsqueda avanzada de dichos términos Mesh unidos por el operador booleano AND. Insertando "Autistic Disorder" AND "Mental Health" AND "Nursing" se logran 657 resultados.

Posteriormente, pudiéndose destacar como tercera fase de búsqueda, se aplica el filtro enfermería al total de resultados obtenidos en el segundo ciclo de investigación, con el fin de cosechar una literatura más concreta, adquiriendo definitivamente 23 resultados.

Se consultan también bases de datos de reconocido prestigio como Biblioteca Cochrane Plus, Cochrane Library, Enfispo, MEDLINE, PubMed, PubPsych y SciELO, con el objetivo de cosechar una literatura más enriquecida.

A continuación, se describe la maniobra de extracción de datos realizada. Entre los 23 artículos que se recogen en la tercera fase de búsqueda realizada en Gerión y la búsqueda en las bases de datos anteriormente citadas, se seleccionan 14 artículos, por resultar trascendentales para la elaboración del trabajo. Además, se hace uso de la técnica de bola de nieve para la extracción de algunos artículos significativos, los cuales se han incluido dentro de los 14 artículos elegidos.

Se establecen unos criterios de inclusión para la literatura como son: idioma castellano e inglés, período de publicación desde 2011 hasta la actualidad y orientación enfermera.

Los artículos que no incluyan los criterios primarios de inclusión y los artículos de opinión quedan excluidos. Los autores se reservan unos criterios excepcionales de inclusión, los cuales no son más que artículos que, aunque no cumplan los criterios primarios de inclusión, se consideran trascendentales para la comprensión y realización de esta revisión bibliográfica.

Resultados

Se comenzó a hablar de Autismo gracias al trabajo pionero de Leo Kanner. Este autor, fue la primera persona que, tras una muestra de 11 niños, con edades comprendidas entre 2 y 8 años, reunió unas características propias y únicas que definían al Autismo. Éstas eran: alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos (Balbuena, 2007; Hernández, Risquet, y León, 2015).

La clasificación de los TEA se basa en los dos grandes manuales existentes: CIE-10 (Codificación Internacional de Enfermedades, elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS)) y el DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders o Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA)). Según la CIE-10 en los TEA se engloban: A) Autismo Infantil, B) Autismo Atípico, C) Síndrome de Rett, D) Síndrome de Asperger, E) Otros trastornos invasores del desarrollo, F) Otro trastorno "desintegrativo" de la infancia, G) Hiperactividad asociada a un retraso mental y a movimientos estereotipados y H) Otros trastornos invasores del desarrollo no precisados. Según el DSM-IV, dentro de los TEA tenemos: A) Trastorno

autístico, B. Trastorno “desintegrativo” de la infancia, C) Síndrome de Rett, D) Síndrome de Asperger, y E) Otros trastornos invasores del desarrollo no especificados en otro lugar. Todos comparten alteraciones sociales, comunicativas y de comportamiento (De Lara, 2012; López, y Rivas, 2014).

En 2013, la APA creó el DSM-V y se realizó una nueva clasificación. Aparece el TEA abarcando: Trastorno Autista, Trastorno “desintegrativo” Infantil, Trastorno de Asperger y el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, desapareciendo el trastorno de Rett en esta organización. Por otro lado, para realizar el diagnóstico de TEA por el DSM-V, se deben cumplir dos únicos criterios sintomáticos: déficits en la comunicación y la interacción social y patrón de comportamientos, intereses o actividades fijos y repetitivos. El primero de los anteriores se caracteriza por la presencia de déficits sociales o de comunicación. El segundo de los criterios engloba: rutinas, monotonía, intereses fijos y obsesivos, híper o “hiposensibilidad” sensorial y movimientos estereotipados y/o repetitivos. También define tres niveles de gravedad para los síntomas, basado en el grado de apoyo que reciben según el déficit que muestre el individuo (Nivel 1 “Requiere apoyo” (Deterioro social y alteraciones notables si no se usan los apoyos adecuados, dificultades para el inicio de la interacción social, respuestas atípicas o sin respuesta a las proposiciones sociales de los demás. Aparentan tener menos interés en las interacciones sociales), Nivel 2 “ Requiere un apoyo importante ”(alteraciones marcadas en la comunicación verbal y no verbal, deterioro social incluso con los apoyos adecuados, limitada la iniciación de la interacción social y respuesta reducida social), Nivel 3 “ Requiere un apoyo muy importante ” (alteraciones severas en la comunicación verbal y no verbal, graves alteraciones en el funcionamiento, muy limitada la iniciación de la interacción social y mínima respuesta social). (López y Rivas, 2014).

Se destaca la detección precoz como puntal fundamental para el posterior desarrollo del niño (Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria, 2009).

Palomo, en su literatura, mencionó que las manifestaciones clínicas al final del primer año se perciben como una disminución del interés por los estímulos sociales. A partir del año van prosperando otras dificultades sociales y comunicativas. Tras cumplir 2 años, se distinguen limitaciones muy acentuadas a la hora de compartir intereses (Palomo, 2011).

A través de otro estudio, se da un paso más allá y, se asegura que, las primeras manifestaciones se refieren a los 12 meses y que el diagnóstico se establecerá entre los 2 y 3 años. Asimismo, se averiguó en él que, el Autismo, es la forma más habitual de TEA y que los síntomas iniciales más habituales en los niños con TEA eran trastornos del lenguaje, pudiéndose extrapolar a la población. (Bravo, et al., 2012).

Se ratificó la efectividad de tratamiento cognitivo-conductual (basado en técnicas de relajación, escritura, lectura comprensiva, entrenamientos en atención y auto-instrucciones, cumplimiento de normas etc.) aplicado a un niño de 7 años con TEA e impulsividad (que poseía también problemas de concentración, autocontrol y falta de obediencia), consiguiéndose los objetivos propuestos (Carratalá, y Arjalaguer, 2015).

También se destaca las aportaciones de la revisión llamada " Tratamientos para los niños con trastorno del espectro autista" aceptada por la Agency for Healthcare Research and Quality y válida para niños entre 0 y 12 años de edad. De ella destacamos la pieza dedicada al tratamiento. Predominan 4 tipos de procedimientos: a través de programas conductuales (dotados por terapeutas), programas de educación y aprendizaje (en la escuela y otros centros de enseñanza), medicamentos y los que ellos denominan como otros tratamientos y terapias. Los programas conductuales están basados en destrezas sociales, juegos, manejo de la ansiedad, atención e interacción con los padres. Los programas de enseñanza y aprendizaje se fundamentan en las destrezas del aprendizaje y razonamiento. Como ejemplo de estos últimos, el TEACCH (A Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) resultó favorable en la mejoría del razonamiento, pensamiento, coordinación ojo-mano y destrezas motoras (caminar, correr...). El tratamiento farmacológico es amplio: Antipsicóticos (Risperidona y Aripiprazol), Inhibidores de la re-captación de serotonina (antidepresivos). Estimulantes

y otros medicamentos para la hiperactividad, Secretina (usado también en problemas digestivos), Quelación (tratamiento a base de sustancias para retirar del organismo metales pesados, los cuales, según algunos autores, pueden actuar como agentes etiológicos del Autismo) (Tratamientos para los niños con trastorno del espectro autista, 2014).

Discusión

Se cita en un artículo de revisión histórica, a Kanner como precursor del Autismo. Este autor recopiló unas características propias para este problema. Son muchos los términos usados a través de los años debido al intensivo estudio que ha sufrido esta patología. En los últimos 20 años, es realmente cuando se produce el mejor entendimiento de este trastorno. (Balbuena, 2007; Hernández, Risquet, y León, 2015).

Se pretende resaltar que las numerosas manifestaciones clínicas que presentan los TEA eleva la dificultad de realizar una correcta detección precoz. Se cita a la detección precoz como fundamental para el posterior tratamiento y desarrollo del niño y cobra también importancia en cuanto a prevención de errores, además de influir en la familia y el cuidador principal reduciendo la ansiedad. Se sugieren nuevos estudios al respecto para elaborar mejores procedimientos de detección, debido a la importancia que posee (Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria, 2009).

Se posicionan letras previas a los trastornos (por decisión de los autores de esta revisión bibliográfica, con el objetivo de facilitar la comprensión de los lectores) para realizar una correspondencia de ellos entre las dos clasificaciones. A modo de ejemplo podemos citar que el trastorno con letra A de la CIE-10 coincide con el que contiene la letra A en el DSM-IV, y así sucesivamente, quedando, las dolencias etiquetadas con las letras F G H de la CIE-10, sin correspondencia con ningún otro del DSM-IV. (De Lara, 2012; López, y Rivas, 2014).

En el DSM-IV se presentaban tres síntomas que tenían que existir para el diagnóstico, la conocida como “tríada autística” (intereses y actividades restringido y repetitivos, deficiencias en la interacción social, y deficiencias en el lenguaje o la comunicación). Sin embargo, esta tríada, en el DSM-V, se sustituye únicamente por 2 síntomas (nombrados en los resultados del estudio). En el DSM-IV, los TGD engloban cinco subtipos: el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno “desintegrativo” infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el síndrome de Rett. El DSM-5 sustituye los subtipos como tal, por la categoría universal “Trastornos del Espectro Autista” (TEA) que comprende el síndrome de Asperger, trastorno autista, trastorno “desintegrativo” infantil y TGD no especificado, quedando fuera el síndrome de Rett. Para referirnos al autismo en la actualidad, esta categoría de TEA es la única válida y ratificada. El DSM-V también define los niveles de gravedad para los síntomas a diferencia del DSM-IV.

EL DSM-V se renueva de forma beneficiosa en muchos aspectos, como por ejemplo la definición de niveles de gravedad que supondría una mejor precisión a la hora de satisfacer una necesidad concreta, pero también genera mucha controversia. Los nuevos requisitos sintomáticos para el diagnóstico, pueden derivar en el descarte de forma errónea de algunos individuos con TEA, con las graves consecuencias que ello supondría. Por todo ello, se recalca la importancia de la realización nuevos estudios de seguimiento para medir el futuro impacto de la nueva clasificación (López, y Rivas, 2014).

Diversos autores afirman que la edad de inicio de los primeros síntomas y la edad de diagnóstico son a los 12 meses y a los 2-3 años respectivamente. Citan en su artículo, tras una experiencia con 393 casos en un centro neurológico infantil, que los primeros síntomas que se desarrollan con más claridad son la ausencia, trastorno, retraso o regresión del lenguaje. Se recalca la necesidad de aumentar los estudios y las dotaciones de recursos para equipararnos a otros territorios y poder reducir la edad de diagnóstico al mínimo, lo que permitirá el establecimiento temprano e inmediato del tratamiento, viéndose aumentada la salud y seguridad del paciente (Bravo, et al., 2012).

La terapia cognitivo-conductual aplicada por Carratalá et al. precisa de un estudio más profundo. El paciente presentaba unas características muy concretas. Estos autores deberían aportar más datos sobre el grado o nivel de impulsividad, de falta de concentración y de otras características del sujeto, para especificar de forma clara y trasparente la gravedad real que presentaba del paciente en el tiempo que duró el estudio. Para determinar si ésta se podría utilizar como terapia universal en todos los niños con TEA, independientemente de la gravedad del trastorno, se debería de probar esa misma terapia en niños en circunstancias y características distintas y comprobar si siguen siendo efectivas. Aun así, se puede captar dicha intervención para actuar como piloto en la realización de futuras y novedosas guías de actuaciones y futuras terapias. (Carratalá, y Arjalaguer, 2015).

Respecto al escrito denominado "Tratamientos para los niños con trastorno del espectro autista" se subraya que las intervenciones conductuales son beneficiosas en cuanto a reducción de ansiedad, mejora de interacción con los padres, y mejora de su desarrollo general. Los programas de enseñanza y aprendizaje, necesitan de más dedicación y estudio para afirmar si son o no productivos, excepto el TEACCH, que se comprobó que si lo fué, por lo que éste último podría utilizarse para como modelo para la elaboración de futuras intervenciones. El tratamiento farmacológico es beneficioso para controlar ciertos síntomas como la ansiedad, agresividad, hiperactividad... pero no existe medicación alguna para la cura de la enfermedad. Los Inhibidores de la receptación de serotonina y el Ritalin (englobado dentro de los estimulantes y otros medicamentos para la hiperactividad) precisan de más estudios para conocer si ayudan a tratar los síntomas del TEA. Se confirma que la secretina no es eficaz y el uso de Quelación tampoco está respaldado por la literatura como tratamiento. A modo de apunte, recordar que establecimiento de un tratamiento con medicamentos adoptaría el calificativo de procedimiento secundario o complementario a los programas de intervención (no sería elegido como primera opción) y dependerá del nivel de complejidad de la enfermedad que sufra cada persona. El uso de fármacos implica responsabilidad y conocimientos que, unidos a la carga de trabajo de los padres o cuidadores pueden originar en errores en cuanto a confusión entre ellos, dosis o frecuencia de administración, con los perjuicios que ello acarrearía. Por último, destacar que los costos del tratamiento de esta patología, sobre todo los programas que realizan los terapeutas, y su seguimiento, son ríguosamente caros y no están al alcance de todos los padres o tutores legales. Se pretende destacar la importancia de la existencia de ayudas a las familias tanto económicas como de recursos de cualquier otra índole, puesto que del tratamiento inmediato dependerá el pronóstico de la enfermedad (Tratamientos para los niños con trastorno del espectro autista, 2014).

Conclusiones

Para referirnos al Autismo (el cual estaba englobado en los "antiguos" subtipos de TGD) las clasificaciones actuales existentes (DSM-V) nos llevan a hablar de TEA como categoría universal.

Aunque el tratamiento específico de los TEA es complejo y nunca curativo, está demostrado que se puede mejorar la calidad de vida de estos sujetos y que la aplicación inmediata del tratamiento influirá de forma beneficiosa en el desarrollo del niño.

Cabe destacar que no sería una función propia de enfermería el diagnóstico de la enfermedad, pero sí, la detección precoz y derivación del paciente, y la colaboración con el tratamiento.

Con esta tarea de reciclaje las enfermeras ampliarán sus conocimientos, mejorarán la atención a estos pacientes y su calidad de vida, y prevendrán o evitarán la marginación a la que se ven sometidos los pacientes con TEA.

Las enfermeras, además, ejercerán como figura principal de apoyo y de fuente de información para la familia, con el fin de reducir el estrés mental y físico y disminuir la sobrecarga familiar, mejorando su salud, bienestar y confort. Se les hará participe del proceso de recuperación y tratamiento, si lo desean, actuando como activos en salud.

El colectivo enfermero, además de ejecutar actividades delegadas y/o en colaboración con otras categorías o disciplinas, actuará mediante intervenciones propias, obteniendo un papel fundamental en el abordaje multidisciplinar de esta afección, mejorando su identidad profesional.

Referencias

- Balbuena R.F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (10).
- Baña C. M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*. 9 (2): 323 - 336.
- Bravo O. A., Vázquez B.J., Cuello G.C.A., Calderón S. R. F, Hernández V. A. M, Esmer S. C. (2012). Manifestaciones iniciales de los trastornos del espectro autista. Experiencia en 393 casos atendidos en un centro neurológico infantil. *Neurología*, 27 (7): 414-420
- Carratalá H. E., Arjalaguer G. M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de un niño con trastorno del espectro autista e impulsividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 2 (1): 37- 44.
- De Lara G. J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Ment*, 35(3).
- Fortea S. M^a. S, Escandell B. M^a.O y Castro S. J. J. (2013). Detección temprana del autismo: profesionales implicados. *Revista Española de Salud Pública*, 87 (2).
- Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria. (2009). *Ministerio de Sanidad y política social*. Recuperado de: http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_462_Autismo_Lain_Entr_resum.pdf
- Hernández R.O., Risquet Á. D & León Á. M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro Electrónica*. 19 (3).
- Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano. (Sin fecha) Trastorno del espectro autista. *Medline Plus*. Recuperado de: <https://medlineplus.gov/spanish/autismspectrumdisorder.html>
- López G. S., Rivas T. M^a. R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*. 14 (2).
- National Institute of Mental Health (NIMH) (Sin fecha). Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista. *National Institutes of Health (NIH)*. Recuperado de: <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/index.shtml>
- Palomo S.R. (2011). Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos. *An Pediatr*, 76(1): 1-10.
- Seguí J. D., Ortiz-Tallo M., De Diego Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de psicología*, 24 (1), 100-105.
- Tratamientos para los niños con trastorno del espectro autista. (2014) *AHRQ*. Recuperado de: <http://effectivehealthcare.ahrq.gov/index.cfm/search-for-guides-reviews-and-reports/?pageaction=displayproduct&productid=2014>

CAPÍTULO 34

Análisis conductual de la Teoría de la Mente en niños de 5 años

Maria M. Montoya-Rodríguez*, y Francisco J. Molina Cobos**

*Universidad Católica del Uruguay (Uruguay), **Universidad de Almería (España)

Introducción

La Teoría de la Mente (ToM, por sus siglas en inglés Theory of Mind) representa la habilidad humana para inferir estados mentales, tanto a uno mismo como a otros, incluyendo pensamientos, creencias, percepciones, intenciones, deseos y emociones (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, y Cohen, 1994; Wimmer, y Perner, 1983). El término ToM fue introducido por primera vez por Premack y Woodruff (1978), quienes lo definieron como la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás. Este trabajo supuso el comienzo de un amplio cuerpo de conocimiento y la inspiración para psicólogos que estudian el desarrollo cognitivo tanto en niños con un desarrollo normalizado como aquellos que presentan retraso.

De acuerdo a la perspectiva adoptada por ToM, el desarrollo de las habilidades para inferir estados mentales sigue un orden progresivo y consecutivo de cinco niveles de comprensión, siendo el Nivel 1 el más simple y el Nivel 5 el más complejo (Howlin, Baron-Cohen, y Hadwin, 1999). El Nivel 1 corresponde a la toma de perspectiva visual simple y se refiere al hecho de que diferentes personas pueden ver diferentes cosas. El Nivel 2 hace referencia a la toma de perspectiva visual compleja por la cual los niños pueden comprender que diferentes personas pueden ver los mismos objetos de diferente forma. Desde un punto de vista evolutivo, algunos autores señalan que los niños con un desarrollo típico a los 3 años ya han adquirido el primer nivel (Gjerde, Block, y Block, 1986; Poulin-Dubois, Sodian, Metz, Tilden, y Schoeppner, 2007), pero no el segundo, el cual no se alcanzará hasta los 4 años (Bigelow, y Dugas, 2008; Flavell, 1978). El Nivel 3 implica comprender el principio de ver conduce a saber y en el Nivel 4 los niños empiezan a predecir acciones en base a lo que otra persona conoce. Estos dos niveles suelen emerger en el desarrollo típico entre los 3 y 4 años (Baron-Cohen, 2001; Pratt, y Bryan, 1990; Wellman, y Bartsch, 1988, Wellman, y Liu, 2004). Finalmente, el Nivel 5 se corresponde con el nivel más alto de conocimiento e implica predecir las acciones de otra persona en base a falsas creencias. Algunos estudios apuntan que este nivel se desarrolla entre los 4 y 6 años (Astigon, y Gopnick, 1991; Wellman, Cross, y Watson, 2001). No obstante, otros autores han señalado que esta comprensión podría darse antes de los 4 años (He, Bolz, y Baillargeon, 2012; Onishi, y Baillargeon, 2005).

La guía de intervención desarrollada por Howlin et al. (1999) para enseñar habilidades de ToM a niños con autismo asume la visión cognitiva del modelo secuencial de etapas del desarrollo y estos autores exponen que ‘estas etapas de enseñanza se basan en lo que se conoce sobre el desarrollo de la comprensión de los estados mentales en los niños normales, lo cual asegura que las tareas siguen una secuencia de desarrollo’ (Howlin, et al., 1999, p.14). Por tanto, para algunos investigadores la edad cronológica es entendida como una variable determinante del éxito en estas tareas. Sin embargo, esta conceptualización no explica por qué, por ejemplo, unos niños pueden superar las pruebas cuando tienen 4 años y otros los hacen cuando tienen 5.

Además del déficit que conllevan asumir explicaciones basadas en edades cronológicas o mentales, desde una perspectiva conductual-funcional, hay temas fundamentales que la corriente de corte cognitivo no aborda y que son claves para la utilidad práctica de la investigación generada. Por ejemplo, los entrenamientos en ToM no especifican las variables ambientales que hay que manipular ni enseñan

patrones de respuesta que permitan generalizar las habilidades aprendidas a otras tareas similares o a contextos de la vida diaria (McHugh, Stewart, y Hooper, 2012; Schlinger, 2009).

Algunos analistas conductuales han prestado atención al desarrollo de habilidades cognitivas complejas como la ToM (Salzinger, 2006; Schlinger, 2009; Spradlin, y Brady, 2008). Por ejemplo, el análisis realizado por Schlinger (2009) propone la necesidad de atender al papel de la conducta verbal y de la función ejercida por el control de estímulo para explicar el desempeño en tareas que impliquen inferir lo que otra persona puede estar pensando. Además, el éxito en tareas de falsa creencia va a depender de la historia previa del niño en situaciones similares (Spradlin, y Brady, 2008). En línea con los análisis teóricos hechos desde estos estudios, el presente trabajo evalúa los cinco niveles propuestos por la corriente de la ToM en una muestra de niños sin problemas en el desarrollo. A partir de los datos empíricos obtenidos, el estudio que se describe a continuación se propone analizar, desde un punto de vista analítico-conductual lejos de constructos mentalistas de difícil manipulación, el desempeño de niños de 5 años de edad en tareas de ToM.

Método/ Metodología

Para el estudio se contó con una muestra de 35 niños (19 niñas y 16 niños) de edades comprendidas entre los 5 años y 2 meses hasta los 5 años y 10 meses. Todos los participantes estaban escolarizados según edad en un colegio de educación infantil y primaria y ninguno de ellos presentaba problemas de desarrollo. Tanto el consentimiento de los padres como el de los maestros fueron requisitos necesarios para participar. El criterio de participación fue que ni el tutor académico ni los padres informasen de problemas de aprendizaje en la/el niño/a.

Instrumentos

Para evaluar las habilidades de ToM se utilizó la guía diseñada por Hawlin et al. (1999). Esta guía está dividida en cinco niveles consecutivos:

Nivel 1. Toma de perspectiva visual simple. Este nivel requiere comprender que diferentes personas pueden ver diferentes cosas dependiendo de su posición.

Nivel 2. Toma de perspectiva visual compleja. Este nivel requiere comprender no sólo lo que otra persona puede ver sino también cómo lo ve.

Nivel 3. Comprender el principio 'ver conduce a saber'. Comprender este principio implica comprender que la gente sólo conoce las cosas con las que ha tenido experiencia (directa o indirectamente). Este nivel consta de dos tareas: test para evaluar el juicio propio y test para evaluar el juicio de otro.

Nivel 4. Predecir acciones sobre la base del conocimiento de otra persona. Aquí se evalúa la capacidad para comprender que otra persona puede tener creencias verdaderas debido a la experiencia previa y además predecir las acciones de esa persona en base a su creencia.

Nivel 5. Comprender las falsas creencias. Frente al nivel anterior, en este último se evalúa la capacidad para comprender las falsas creencias que pueda tener otra persona y en base a ello predecir su comportamiento. Consta de dos test: test de transferencia inesperada y test de contenido inesperado.

Procedimiento

Las sesiones se llevaron a cabo individualmente en el colegio al que los participantes asistían. Dado que las tareas se presentaron como tareas de evaluación, en ningún momento se reforzó las respuestas de los participantes ni se proporcionaron ayudas que facilitarían la respuesta correcta. Se presentaron un total de 10 ensayos (dos por cada nivel). A continuación, se ejemplifica la manera de presentar las tareas en cada nivel:

Nivel 1. Toma de perspectiva visual simple. El participante se sentaba en frente del experimentador y, entre ambos, se colocaba una tarjeta con dos dibujos, uno en cada lado (p. ej., un perro y un árbol), de

tal manera que cada uno sólo podía ver un lado de la tarjeta. Entonces el experimentador formulaba dos preguntas:

- Pregunta de percepción propia: '¿Qué puedes ver tú?'
- Pregunta sobre la percepción de otro: '¿Qué puedo ver yo?'

La respuesta correcta dependía del dibujo mostrado al participante o al experimentador. Se requería responder a las dos preguntas correctamente para calificar el nivel superado con 1 punto.

Nivel 2. Toma de perspectiva visual compleja. Experimentador y participante se sentaban frente a frente y se colocaba en medio de los dos una tarjeta con un dibujo (Mickey Mouse®). Se formulaban entonces dos preguntas referidas a si el participante y el experimentador (percepción propia y percepción del otro) veían el dibujo al derecho o al revés.

- Pregunta de percepción propia: 'Cuando tú miras el dibujo, ¿Mickey está bocarriba o bocabajo?'
- Pregunta sobre la percepción de otro: 'Cuando yo miro el dibujo, ¿Mickey está bocarriba o bocabajo?'

El participante debía responder correctamente a ambas preguntas para calificarlo con 1 punto.

Nivel 3. Comprender el principio 'ver conduce a saber'. Para esta tarea se requirió un par de objetos idénticos en todo menos en una característica (dos rotuladores: uno rosa y otro verde) y una caja donde esconderlos. Durante el test de juicio propio, el experimentador pedía al participante que cerrara los ojos mientras él escondía un rotulador. Seguidamente se le preguntaba:

- Pregunta de conocimiento: '¿Sabes que rotulador he escondido en la caja?' (el participante mantenía los ojos cerrados)
- Pregunta de justificación: '¿Por qué sabes/no sabes que rotulador hay dentro?'

Durante el test del juicio de otro, se procedió de manera similar, siendo ahora el experimentador el que cerraba los ojos y el participante el que guardaba el objeto. Cuando el participante informaba de que ya había guardado uno de los objetos, se le preguntaba:

- Pregunta de conocimiento: '¿Yo sé que rotulador has escondido en la caja?' (el experimentador mantenía los ojos cerrados).
- Pregunta de justificación: '¿Por qué sé/ no sé qué rotulador hay dentro?'

Los dos test fueron corregidos de manera independiente. Para superar cada uno de los test el participante debía responder correctamente todas las preguntas, obteniendo 1 punto en ese caso.

Nivel 4. Predecir acciones sobre la base del conocimiento de otra persona. Para evaluar este nivel se utilizó un muñeco, una casa de muñecas con dos habitaciones coloreadas en diferente color (una roja y otra verde) y un par de objetos idénticos (dos pelotas pequeñas). El experimentador representaba la siguiente historia:

'Vamos a jugar con Jose (el muñeco) y su casa. ¿De qué color es esta habitación? ¿Y esta? (para comprobar que el participante conocía los colores utilizados). Mira hay una pelota en la habitación roja y otra en la verde. Esta mañana Jose (situado de espaldas a la casa mirando al participante y al experimentador) vio la pelota en la habitación verde, pero él no vio la que hay en la habitación roja.'

A continuación, se le preguntaba al participante las siguientes cuestiones:

- Pregunta de creencia: '¿Dónde piensa Jose que está la pelota?'
- Pregunta de justificación: '¿Por qué piensa que está en la habitación roja/verde?'
- Pregunta de acción: '¿Dónde buscará Jose la pelota?'
- Pregunta de justificación: '¿Por qué la buscará en la habitación roja/verde?'

Responder correctamente a todas las preguntas de este nivel era puntuado con 1 punto. Si fallaba en alguna, se puntuaba con 0 puntos.

Nivel 5. Comprender las falsas creencias. Durante el test de transferencia inesperada, el experimentador representaba la siguiente historia utilizando otro muñeco:

'Ahora vamos a jugar con Pablo (muñeco). Pablo tienen una naranja (se enseñaba la naranja). Aquí hay tres cajas de colores. ¿De qué color es esta caja? (se preguntaba el color de cada una de las tres cajas

para asegurar que el participante conocía los colores). Mira, Pablo pone la naranja en la caja rosa (el muñeco mete la naranja dentro de la caja y la cierra). Ahora él tiene que irse al colegio (se saca al muñeco de escena). Él no puede ver lo que va a pasar. ¡Vamos a hacerle una broma! Vamos a cambiarle la naranja de sitio. La vamos a cambiar de la caja rosa y la ponemos en la blanca (se cambia la naranja y se vuelven a cerrar las cajas). Oh, mira, Pablo vuelve (el muñeco vuelve a entrar en escena)*.

Tras esto se le formulaban las siguientes preguntas:

- Pregunta de creencia: ‘¿Dónde piensa Pablo que está la naranja?’
- Pregunta de justificación: ‘¿Por qué piensa él que la naranja está en la caja rosa/ otro lugar que haya mencionado el/la niño/a?’
- Pregunta de acción: ‘¿A dónde crees que va a ir Pablo a buscar la naranja?’
- Pregunta de justificación: ‘¿Por qué va a ir ahí a buscarla?’

Se puntuaba con 1 un punto si respondía correctamente las cuatro preguntas y 0 puntos si fallaba en alguna.

En el test de contenido inesperado se utilizó una caja en apariencia de contenido familiar (p. ej., una caja de galletas), en la que previamente, y sin el conocimiento del participante, el experimentador había metido dentro otra cosa (p.ej., algodón). El experimentador mostraba la caja al participante y preguntaba:

- Pregunta de creencia inicial: ‘¿Qué crees que hay dentro de esta caja?’

‘Vamos a ver lo que hay dentro. Ábrela. ¡Mira, hay algodón! (el participante mira dentro y ve el algodón) Vamos a cerrarla de nuevo’

- Pregunta de falsa creencia: ‘Antes de abrir la caja ¿qué pensabas que había?’
- Pregunta de realidad: ‘¿Y qué hay en realidad?’

• Pregunta de creencia de otro: ‘Si tu amigo viene ahora y ve esta caja de galletas, ¿qué pensará él que hay dentro?’

Para considerar superado este test y calificarlo con 1 punto, el participante debía responder correctamente todas las preguntas. En caso contrario, se puntuaba con un 0.

Todos los niveles fueron evaluados en una sola sesión de unos 30 minutos aproximadamente con cada participante. Antes de empezar se informó al participante que podía pedir un descanso o volver a clase en cualquier momento, aunque ningún participante lo solicitó. Una vez que se finalizaba la evaluación, el/la niño/a volvía a su aula.

Análisis de datos

Se planteó un estudio descriptivo. Un segundo experimentador actuó como observador independiente registrando las respuestas de los/as niños/as en el 60% de las sesiones e igualmente comprobó que el experimentador encargado de aplicar las tareas se ajustaba al protocolo previamente establecido. El observador disponía de una hoja de registro donde venía detallada la secuencia de cada tarea, así como las respuestas correctas para cada pregunta. El total de ensayos correctos se calculó dentro de cada nivel. El porcentaje de acuerdo entre el observador y lo registrado por el experimentador alcanzó el 100% en todos los participantes.

Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados de cada participante en cada uno de los niveles. Como se observa, los Niveles 1, 2 y el test del contenido inesperado del Nivel 5 fueron superados por todos los participantes.

El nivel que fue superado por un menor número de participantes fue el 4 (Predecir acciones sobre la base del conocimiento de otra persona), a pesar de ser un nivel considerado menos complejo desde un punto teórico y que, por lo tanto, emerge más tarde en el desarrollo que el Nivel 5 (Comprender las falsas creencias). Dentro de este último nivel, el test de transferencia inesperada obtuvo peores resultados que el de contenido inesperado.

Atendiendo a los resultados de la Tabla 1, se observa que 14 participantes (40%) consiguieron resolver completamente niveles superiores sin haber superado niveles previos. Así el 11.43% de los participantes (participantes 1, 20, 21 y 34) consiguió resolver el Nivel 4 sin haber resuelto el 3. Otro 11.43% (participantes 2, 19, 32 y 33) resolvió el Nivel 5 sin haber alcanzado el 4 y el mismo porcentaje (participantes 12, 22, 24 y 29) superó el Nivel 5 sin haber superado ni el 3 y ni el 4. Finalmente, un 5.71% (participantes 15 y 35) consiguió resolver los Niveles 4 y 5 sin superar el 3. Además hay que tener en cuenta que el 100% de los participantes resolvieron correctamente un test del último nivel (test del contenido inesperado) y ninguno de ellos llegó a este nivel con todos los demás anteriores puntuados correctamente.

Tabla 1. Puntuaciones individuales y totales obtenidas en cada nivel de ToM

Participante	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3		Nivel 4	Nivel 5	
			Juicio propio	Juicio de otro		Transferencia inesperada	Contenido inesperado
1	2/2	2/2	0	1/2	2/2	0	2/2
2	2/2	2/2	2/2	2/2	0	2/2	2/2
3	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
4	2/2	2/2	2/2	2/2	1/2	0	2/2
5	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
6	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
7	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
8	2/2	2/2	0	0	0	0	2/2
9	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
10	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
11	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
12	2/2	2/2	0	2/2	0	2/2	2/2
13	2/2	2/2	0	1/2	0	1/2	2/2
14	2/2	2/2	0	2/2	0	1/2	2/2
15	2/2	2/2	1/2	2/2	2/2	2/2	2/2
16	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
17	2/2	2/2	2/2	2/2	0	1/2	2/2
18	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
19	2/2	2/2	2/2	2/2	1/2	2/2	2/2
20	2/2	2/2	0	1/2	2/2	1/2	2/2
21	2/2	2/2	2/2	0	2/2	0	2/2
22	2/2	2/2	2/2	1/2	1/2	2/2	2/2
23	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
24	2/2	2/2	0	2/2	0	2/2	2/2
25	2/2	2/2	0	0	0	0	2/2
26	2/2	2/2	0	2/2	0	0	2/2
27	2/2	2/2	0	1/2	0	0	2/2
28	2/2	2/2	0	1/2	0	1/2	2/2
29	2/2	2/2	0	2/2	0	2/2	2/2
30	2/2	2/2	2/2	2/2	1/2	0	2/2
31	2/2	2/2	2/2	2/2	0	0	2/2
32	2/2	2/2	2/2	2/2	0	2/2	2/2
33	2/2	2/2	2/2	2/2	1/2	2/2	2/2
34	2/2	2/2	0	0	2/2	0	2/2
35	2/2	2/2	0	2/2	2/2	2/2	2/2
Total N (%)	35 (100%)	35 (100%)	15 (42.86%)	25 (71.43%)	6 (17.14%)	10 (28.57%)	35 (100%)

Nota: las casillas sombreadas corresponden a ejecuciones en las que se alcanzó la puntuación máxima

Discusión/Conclusiones

Los resultados de este estudio apuntan en una dirección: los niveles de información de los estados mentales defendidos por la ToM parecen no estar ordenados en niveles de complejidad. Frente a las posturas teóricas que abogan por una secuenciación invariante y universal en etapas de desarrollo cognoscitivo, los datos que aquí se presentan muestran inconsistencia entre niveles.

Una visión analítico-conductual, atendiendo a la historia de aprendizaje del niño y a las contingencias que están funcionando durante la realización de la tarea, podría resultar apropiada para explicar los resultados encontrados. Por ejemplo, durante el test de juicio propio del Nivel 3, cuando se

le preguntaba al participante ‘¿tú sabes qué rotulador he escondido yo?’, 14 participantes (56%) respondieron incorrectamente ‘sí’. En un contexto de libre respuesta como han sido las sesiones en este estudio, donde conteste lo que se conteste no va a haber contingencias de castigo, y frente a una posible historia previa donde responder ‘sí lo sé’ ha sido la respuesta más reforzada (piénsese en un/a niño/a donde se le premia cuando sabe las respuestas y se le instiga a que sepa responder), responder ‘no lo sé’ en la pregunta de este nivel puede que sea la opción menos probable. Con el objetivo de comprobar esta explicación, podría informarse al participante previamente de que debe responder lo que él crea haciendo hincapié en que no va pasar nada malo si en alguna ocasión no sabe las respuestas.

Por otra parte, al evaluar el Nivel 4 algunos participantes justificaban su respuesta incorrecta diciendo que el muñeco buscaría el objeto en las dos habitaciones porque había un objeto en cada una de ellas (p.ej., ‘buscará aquí en la roja y en la verde porque hay una pelota aquí y aquí’ –mientras señalaba las pelotas-). Es decir, el participante estaba respondiendo en base a lo que estaba viendo. Analizando el contexto de la tarea se podría plantear de acuerdo con algunos autores (Salzinger, 2006; Schlinger, 2009), que la respuesta del participante estaba determinada por los estímulos presentes. Una manera de evaluar esta hipótesis sería presentar la tarea colocando los dos objetos en sitios escondidos en los cuales en niño no tenga acceso visual a la hora de responder.

En línea con la diferencia en los resultados entre los test del Nivel 5, algunos estudios sugieren que las tareas de contenido inesperado implican una demanda cognitiva menor que las tareas de cambio de localización (Hogrefe, Wimmer, y Perner, 1986; Perner, Leekam, y Wimmer, 1987). Durante la evaluación del test de contenido inesperado, cuando se les preguntaba a los participantes ‘si un amigo tuyo viniera ahora y viera la caja de galletas, ¿qué pensaría él que hay dentro?’, ellos respondían ‘galletas, porque es una caja de galletas. Mira la foto, está aquí dibujada la galleta’. Analizando esta tarea desde un punto de vista conductual, las ayudas visuales en los estímulos (esto es, galletas dibujadas en la caja de galletas ó patatas fritas cuando se presentaba la caja de patatas) y la ayuda verbal al formular la pregunta (‘si tu amigo viene y ve esta caja de galletas’) pudieran estar controlando y facilitando la respuesta del niño/a. Esta explicación iría en la línea de la propuesta por algunos autores (Salzinger, 2006; Schlinger, 2009) según los cuales fallar en una tarea de falsa creencia (Nivel 5) podría ser un problema de control de estímulos. En este sentido, desde una perspectiva conductual, la respuesta del niño/a en el test de transferencia inesperada podría estar controlada por la nueva localización donde ahora está el objeto. En efecto, el hecho de que todos los participantes fuesen capaces de responder correctamente cuando estaban viendo el dibujo (que es lo que ocurre durante el test de contenido inesperado) y no sucediera lo mismo cuando tenían que responder en contra de donde estaba el objeto (como ocurre en el test transferencia inesperada) apoyaría esta hipótesis. Otra posible explicación a tener en cuenta es que, en el test de contenido inesperado, la atribución de una falsa creencia se hace a una persona en lugar de un muñeco, sucediendo esto último en el test de transferencia inesperada. Es posible que la mayor similitud del participante con otra persona, en este caso su amigo, frente a un muñeco ayude a contestar correctamente que la otra persona pensará que dentro de la caja habrá lo que aparenta por fuera. Además, en test de contenido inesperado el participante ha experimentado antes la experiencia de creencia falsa al preguntar ‘Antes de abrir la caja, ¿qué pensabas que había?’. Esta experiencia previa podría estar moldeando la respuesta correcta a la hora de tener que atribuir a otra persona una falsa creencia.

A pesar de que estos hallazgos deben ser confirmados en muestras más amplias, deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar intervenciones dirigidas a establecer habilidades de ToM en poblaciones con déficits, como pueden ser niños con autismo o retraso en el desarrollo. Analizar pormenorizadamente lo que está ocurriendo en el momento de presentar la tarea permite descifrar las variables que están en juego y facilita la manipulación de las mismas, frente a explicaciones de corte cognitivo que asuman constructos mentalistas que se desarrollan de manera universal a lo largo del desarrollo infantil, como es el caso de sistemas representacionales. En relación con esto, la propuesta sostenida desde la perspectiva

conductual-funcional de apelar a una historia de aprendizaje pone el foco de atención en el comportamiento necesario para poder desempeñar las tareas de ToM, atendiendo a patrones de respuesta necesarios y no a edades cronológicas.

Referencias

- Astington, J.W. y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology, Special Issue on Children's Theories of Mind*, 9, 7-31
- Baron-Cohen, S. (2001) Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. y Cohen, D. J. (1994). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford University Press, New York, NY.
- Bigelow, A. E. y Dugas, K. (2008). Relations among preschool children's understanding of visual perspective taking, false belief, and lying. *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 411-433.
- Flavell, J. H. (1978). The development of knowledge about visual perception. En C. B. Keasey (Ed.), *The Nebraska symposium on motivation: Vol. 25*. (pp. 43-76). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gjerde, P. F., Block, J., y Block, J. H. (1986). Egocentrism and ego resiliency: Personality characteristics associated with perspective-taking from early childhood to adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 423-434
- He, Z., Bolz., M., y Baillargeon, R. (2011). False-belief understanding in 2.5-year-olds: Evidence from change of-location and unexpected-contents violation-of-expectation tasks. *Developmental Science*, 14, 292-305
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-read: A Practical Guide for Teachers and Parents*. Chichester: Wiley
- McHugh, L., Stewart, I., y Hopper, N. (2012). A contemporary functional analytic account of perspective taking. En L. McHugh y I. Stewart (Eds.). *The self and perspective taking* (pp. 55-71). Oakland, CA: Context Press
- Onishi, K.H., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Perner, J., Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty understanding false belief: Representational limitation, lack of knowledge or pragmatic misunderstanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137
- Poulin-Dubois, D., Sodian, B., Metz, U., Tilden, J. y Schoeppner, B. (2007). Out of sight is not out of mind: Developmental changes in infants' understanding of visual perception during the second year. *Journal of Cognition and Development*, 8, 401-425.
- Pratt, C. y Bryant P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-982.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'Theory of Mind'? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Salzinger, K. (2006). The mystery of mind reading: Review of the book *Why language matters for theory of mind*. *PsycCRITIQUES- Contemporary Psychology: APA Review of Books*, 51 (8), Article 9
- Schlinger, H. D. (2009). Theory of mind: An overview and behavioral perspective. *The Psychological Record*, 59, 435-448.
- Spradlin, J. E., y Brady, N. (2008). A behavior analytic interpretation of Theory of Mind. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 335-350.
- Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory of Mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684
- Wellman, H. W. y Bartsch, K. 1988. Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

CAPÍTULO 35

Actividad física-deportiva y hábitos de vida saludables asociados a la autoestima adolescente

Marta Martínez-Vicente

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Internacional Isabel I (España)

Introducción

Las investigaciones sobre sedentarismo-salud, especialmente relevantes en los años 90 del pasado siglo, evidencian la necesidad de instaurar medidas impulsoras de estilos de vida activos y saludables. La constatación de una creciente práctica físico-deportiva -mayor en la población femenina (Vázquez, 1992)- y una actitud positiva de los escolares en relación al deporte hacen cuestionar seriamente la posibilidad de alcanzar un futuro con niveles más elevados de participación y rendimiento (Solar, 1993). Pronóstico cumplido: inmersos en pleno siglo XXI, constituye un motivo de enorme preocupación el porcentaje de alumnos que no realiza una actividad física suficiente para mejorar o mantener su salud, ni para crear o consolidar siquiera hábitos de práctica física. Valores menores a los recomendables en orden a la obtención de beneficios en la salud física y psicológica de niños y adolescentes -tanto en población europea como americana- que se asocian a problemas de sedentarismo e inactividad física (Cantera, y Devís, 2002). Además, los avances tecnológicos han dado paso a actividades de ocio pasivas, relegando a un segundo plano la actividad física (García-Ferrando, 2006). Desde el punto de vista sanitario la situación es alarmante: la obesidad, por ejemplo, se presenta como una barrera ante la vida activa vinculada a la salud (Martínez-López, Lozano, Zagalaz, y Romero, 2009).

Muchos de los hábitos de la vida adulta se adquieren durante la etapa crítica adolescente (García-Carrasco, 2002), en la que se consolidan factores personales y sociales precursores del propio bienestar (Esnaola, 2005). A partir de la consideración de una visión multidisciplinar de la salud, el bienestar psicológico adquiere mayor transcendencia al estudiar elementos positivos adheridos a este constructo y no solo otros perjudiciales, como la depresión, la ansiedad o el estrés (Reina, Oliva, y Parra, 2010). Según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) el autoconcepto es esencial, su dimensión física -definida como el conjunto de percepciones sobre la habilidad y apariencia física que una persona tiene de sí misma (Stein, 1996)- cimienta el nivel de adaptación (Cardenal, 1999), proyectando hacia el exterior los cambios físicos producidos a partir de determinadas conductas saludables (una alimentación correcta o la práctica de ejercicio físico) optimizando al tiempo otros ámbitos vitales como el académico, social o deportivo (Guillén, y Ramírez, 2011).

El grado de bienestar -condicionado por la percepción que cada uno tiene de su salud- puede verse comprometido por ciertas circunstancias, valorándose y comparándose subjetivamente con otras mejores (Barrientos, 2005; Testa, y Simonson, 1996). Uno de sus componentes cognitivos es la satisfacción vital, que implica una autovaloración sobre diferentes cuestiones personales (Tarazona, 2005) en correspondencia a un ideal marcado previamente: capacidad, relación social, salud o autonomía (Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010).

El abandono o desinterés hacia el deporte parece presentarse como una fatal realidad que no se ve compensada por la creciente oferta -tanto pública como privada- de instalaciones ni por el atractivo del deporte espectáculo o de alta competición. Los jóvenes inician las prácticas físico-deportivas por mera diversión o, simplemente, estar con los amigos (Castillo, Balaguer, y Duda, 2000)- sin que, en general, parezcan motivados ni preocupados por proteger su salud o mantener su imagen corporal (Nuviala, Ruiz, y García, 2003). Son factores condicionantes el género y la edad: las chicas practican menos deporte y los índices decrecen con la edad, siendo menor el afán competitivo durante la adolescencia, con mayor

tasa de abandono (García Ferrando, 2001) a consecuencia de la falta de tiempo libre y motivación o, sencillamente, por aburrimiento, coincidiendo muchas veces con el inicio de conductas nocivas para la salud. Estudios recientes informan de correlaciones positivas entre la práctica física-deportiva y hábitos de alimentación saludables y, por el contrario, otras negativas en relación a la adopción de conductas tóxicas, como el consumo de alcohol y tabaco, entre la población juvenil (Castillo, 1995; Castillo, y Balaguer, 2002; Castillo, Balaguer, y García-Merita, 2007). Constatada esa pereza o desgana manifiesta resulta necesario profundizar sobre el proceso de motivación subyacente a la participación y adherencia al ejercicio (Llorens, Castillo, y Balaguer, 1999), de importancia crucial en orden a conseguir los beneficios físicos y psicológicos probados en las personas activas físicamente (Mollá Serrano, 2007). No en vano, la práctica extraescolar se muestra incluso predictora de una alimentación equilibrada (Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2006; Jiménez, Cervelló, García-Calvo, Santos-Rosa, e Iglesias-Gallego, 2007).

El ocio y el deporte -realidades diferentes asociadas de manera inseparable- se han constituido en motores del desarrollo personal. Con el incremento del tiempo libre a consecuencia de la tendencia actual de agrupar la jornada escolar, la escuela se hace responsable de proporcionar una intervención educativa capaz de concienciar acerca del valor e importancia de manejar el tiempo libre activa y positivamente (Guardia, 2000). Así, las actividades extraescolares se convierten en instrumento educativo que fomenta las relaciones interpersonales, los valores sociales, el enriquecimiento personal y una formación personal a través del multideporte. La mayoría de las investigaciones que asocian hábitos saludables y práctica físico-deportiva se han realizado fuera del horario escolar, considerando éste insuficiente para promover beneficios saludables (Guillén, Castro, y Guillén, 1997). Actividad física y deporte, constituyen dos formas distintas de estar activos que, en ocasiones, se llegan a identificar. Difieren las acciones que producen movimientos corporales y comportan esfuerzo físico de la actividad física (andar en bici, caminar o nadar) y el carácter competitivo del deporte regido por reglas institucionales (fútbol o baloncesto). Crucial es la influencia de padres y madres respecto al fomento del interés y la participación de dichas prácticas, actuando como modelos o creando las oportunidades pertinentes. Una mayoría cree conveniente realizar deporte extraescolarmente (Guerrero, 2000) y promover desde el ámbito escolar la actividad física hasta el punto de llegar a convertirse en uno de los principales objetivos en aras a fomentar hábitos saludables.

El objetivo de este trabajo, dentro del proyecto “Red Cantabra de Escuelas Promotoras de Salud”, fue conocer los hábitos asociados al tiempo libre de los adolescentes directamente relacionados con la práctica de ejercicio físico y deporte. Además analizamos su percepción de la salud, autoestima (frente al deporte, física y social) y las razones por las que practican deporte, considerando estas variables en función del sexo, la edad y curso.

Metodología

Participantes

Muestra no probabilística de conveniencia. Participan en el estudio 45 estudiantes de Educación Secundaria (cursos de 1º a 4º), 27 chicos (60 %) y 18 Chicas (40 %) con edades entre los 12 y 17 años (M=13,91; DT=1,27).

Instrumento

Cuestionario “Hábitos y conductas físico-deportivas” de Pierón (Ramos-Jiménez, Wall, Esparza y Hernández, 2010), explora el grado y las razones de participación en actividades deportivas y recreativas, aportando información relevante sobre la percepción de las actividades de tiempo libre, estado de salud, autoestima física y social. Comprende 87 ítems distribuidos en 23 preguntas, con una consistencia interna adecuada (α de Cronbach entre .70-.85).

Las cuestiones seleccionadas para nuestro estudio fueron: Actividades realizadas regularmente, frecuencia de participación en actividades deportivas (AcD) y recreativas/físicas al aire libre (AcR) fuera del horario escolar, estado de salud (S), autoestima física (AF), autoestima durante la práctica del deporte (AD), autoestima social (AS) y razones de participación en los deportes (RP). Todas ellas de respuesta Likert de 3, 4 y 5 puntos. Además se obtuvo la medida del IFAF –Índice de Actividad Física- que mide el grado participación en las actividades físico-deportivas, como resultado del sumatorio y promedio de cinco preguntas. Valores entre 1 y 5 (desde muy leve a muy alto).

Procedimiento

Se recogió la información por los investigadores en cada curso durante la jornada escolar. Los adolescentes recibieron instrucciones sobre la importancia de la sinceridad en las respuestas, indicándoles que pidieran ayuda en caso necesario, asegurando el anonimato.

Análisis de datos

Estudio ex post facto de metodología no experimental, transversal, descriptiva y correlacional. Las técnicas estadísticas utilizadas para analizar los datos son descriptivas, t de Student y análisis de varianza (ANOVA) para comparar puntuaciones medias de las variables consideradas por género, edad y curso; así como correlaciones de Pearson para observar las relaciones entre las variables. Programa estadístico SPSS versión 20.0 para Windows.

Resultados

Análisis descriptivo. De las actividades de tiempo libre incluidas en el cuestionario, los alumnos consideran como más importantes la música (33,3 %), estar con los amigos (53,3 %), leer (33,3 %), participar en deportes competitivos (35,6 %), ayudar en las tareas de casa (42,2 %), visitar a los familiares (57,8 %), y en mayor porcentaje (66,7 %) hacer las tareas escolares.

Fuera del horario escolar, los alumnos escuchan música (82,2 %), ven televisión y/o vídeos (77,8 %), están con los amigos (86,7 %), juegan a las cartas, o videojuegos (62,2 %), participan en deportes de competición (60 %), hacen las tareas escolares (86,7 %), van de compras (57,8 %), visitan a familiares (84,4 %) y un mayor porcentaje (95,6 %) ayudan en las tareas de casa.

En cuanto a las actividades deportivas (tabla 1), un alto porcentaje participa 2-3 veces a la semana (46,7 %) y casi todos los días (26,7 %), siendo los valores superiores para las actividades recreativas o físicas como caminar, correr, andar en bici o nadar, realizadas por los alumnos 2-3 veces por semana (55,6 %) y casi todos los días (31,1 %).

Tabla 1. Participación en actividades deportivas y físicas.

Actividad		Deportiva	Recreativa/física
Nunca	N	4	4
	%	8,9%	8,9%
Una vez/semana	N	8	2
	%	17,8%	4,4%
2-3 veces/semana	N	21	25
	%	46,7%	55,6%
Casi todos los días	N	12	14
	%	26,7%	31,1%

Un 55,6 % de los alumnos perciben su estado de salud como “muy sano” y un 33,3 % “sano” (tabla 2).

Tabla 2. Percepción del estado de salud

		Muy sano	Sano	No muy sano
Percepción de salud	N	25	15	5
	%	55,6%	33,3%	11,1%

Al analizar la autoestima (tablas 3 y 4), los valores son normales y altos tanto para la física (44,4%), frente al deporte (64,4%) como social (46,7%).

Tabla 3. Autoestima física

		Muy alta	Alta	Normal	Baja
Autoestima física	N	2	20	20	3
	%	4,4%	44,4%	44,4%	6,7%

Tabla 4. Autoestima frente al deporte y social.

	Autoestima		
	Frente al deporte		
	Social		
Totalmente de acuerdo	N	4	7
	%	8,9%	15,6%
De acuerdo	N	29	21
	%	64,4%	46,7%
En desacuerdo	N	7	15
	%	15,6%	33,3%
Totalmente en desacuerdo	N	0	2
	%	0%	4,4%

La mayoría de los alumnos (60 %) considera que la participación en actividades deportivas es importante y muy importante (15,6 %). Tan solo 5 alumnos del total valoran la participación como poco o muy poco importante (tabla 5).

Tabla 5. Grado de importancia de las razones de participación en actividades deportivas

Razones de participación	N	Muy importante	Importante	Poco importante	Muy poco importante
		%	7	27	4
		15,6%	60,0%	8,9%	2,2%

En cuanto al índice de actividad física (IFAF), los resultados revelan puntuaciones moderadas (44,4 %) y altas (31,1 %) en dicha variable (tabla 6).

Tabla 6. Índice de actividad física (IFAF).

	IFAF	
	Frecuencia	Porcentaje
Muy leve	4	8,9%
Leve	6	13,3%
Moderado	20	44,4%
Alto	14	31,1%
Muy alto	1	2,2%

Tabla 7. Correlaciones entre las diferentes variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
AcD	1								
Curso	-.131	1							
AcR	.130	-.151	1						
IFAF	.641**	-.146	.192	1					
S	-.174	-.197	-.279	-.073	1				
AF	-.359*	.312*	-.198	-.449**	.126	1			
AD	-.045	.206	-.106	.169	-.088	.275	1		
AS	-.224	.066	.066	.045	.014	.151	.341*	1	
RP	.107	.224	.111	.301	-.344*	.214	.662**	.221	1

**p<0,01 *p<0,05

Análisis de correlaciones. Las intercorrelaciones entre las variables aparecen en la Tabla 7. Se observan correlaciones altas entre la práctica de actividades deportivas (AcD) y el índice de actividad física (IFAF); la autoestima física (AF) correlaciona positivamente con el curso y, negativamente, con la participación en actividades deportivas (AcD) y el índice de actividad física (IFAF). La autoestima social (AS) correlaciona positivamente con la autoestima frente al deporte (AD) y, por último, razones para la

práctica del deporte (RP) correlaciona negativamente con la variable salud (S) y, positivamente y de manera significativa, con la autoestima frente al deporte (AD).

Diferencias de medias en función del sexo y la edad. Antes de analizar los resultados de la prueba t de Student se examinó el cumplimiento de los supuestos de normalidad de las variables y de homogeneidad de las varianzas (homocedasticidad) de los grupos a comparar. Para el examen de la normalidad utilizamos la prueba de Kolgomorov-Smirnov y para la homocedasticidad la prueba de Levene. El supuesto de normalidad ($p>0.05$) se cumplió para todas las variables examinadas. En cuanto a la homogeneidad de las varianzas no se cumplía el supuesto teniendo en cuenta el sexo para *actividades deportivas* ($F=6.618$, $p=0.014$) y, en función de la edad, ni para *actividades deportivas* ($F=4.764$, $p=0.035$) ni para *autoestima frente al deporte* ($F=11.039$, $p=0.002$). Aunque en estos casos de incumplimiento de homocedasticidad podría haberse elegido como alternativa una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney, por ejemplo), utilizamos la t de Student “sin asumir varianzas iguales”, pues existen estudios que confirman resultados equivalentes en pruebas paramétricas y no paramétricas cuando se utilizan escalas tipo Likert (Sánchez-Delgado, Bodoque, y Jornet, 2015).

El estadístico t de Student indica diferencias significativas en función del sexo (tabla 8) en las variables actividades deportivas, IFAF y autoestima física. Los chicos participan en mayor grado en actividades deportivas y su índice de actividad física es mayor también, mientras que las chicas tienen una mejor valoración de su autoestima física en relación a ellos.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y análisis de las diferencias en función del sexo

	Hombre M(DT)	Mujer M(DT)	t
AcD	3.18(.68)	2.5(1.04)	2.459**
AcR	3.22(.69)	2.88(1.02)	1.302
IFAF	3.33(.83)	2.66(.97)	2.658*
S	1.55(.75)	1.55(.61)	0.000
AF	2.25(.65)	2.94(.53)	-3.677***
AD	2.00(.55)	2.23(.43)	-1.313
AS	2.22(.89)	2.33(.59)	-.464
RP	1.88(.69)	2.16(.38)	-1.286

* $p\leq 0.05$; ** $p\leq 0.05$ (varianzas no iguales), *** $p\leq 0.01$

Teniendo en cuenta la edad, consideramos dos grupos de edad. Uno formado por los alumnos menores de 14 años ($N=20$) y el otro por los de 14 años o más ($N=25$). Las diferencias entre ambos son significativas, con mejores valoraciones para el segundo de ellos, en las variables autoestima física, autoestima frente al deporte y razones de participación en actividades deportivas (tabla 9), no encontrándose diferencias para el resto de variables estudiadas.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos y análisis de las diferencias en función de la edad.

	$\geq 14,00$ M(DT)	$< 14,00$ M(DT)	t
AcD	2.72(1.02)	3.15(.67)	-1.697
AcR	2.92(.90)	3.30(0.73)	-1.515
IFAF	2.84(.98)	3.30(.86)	-1.641
S	1.44(.65)	1.70(.73)	-1.259
AF	2.72(.73)	2.30(.57)	2.093*
AD	2.23(.62)	1.89(.31)	2.224**
AS	2.32(.80)	2.20(0.76)	.508
RP	2.20(.69)	1.73(.45)	2.450*

* $p\leq 0.05$; ** $p\leq 0.05$ (varianzas no iguales)

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado para comprobar las diferencias en función del curso, indican diferencias significativas en la variable *razones de participación en actividades deportivas* (RP) ($F=3.680$; $p<0.05$). No para el resto de variables. Para realizar comparaciones múltiples, la prueba de Levene indica que hay homogeneidad de varianza entre cursos para *AcD* ($F=.943$; $p>0.05$), *IFAF* ($F= 1.014$; $p>0.05$), *AF* ($F=1.217$; $p>0.05$) y *AcR* ($F=0.641$; $p>0.05$) no ocurriendo lo mismo con las

variables *salud* ($F=3.26$; $p<.05$), *AD* ($F=8.85$; $p<.05$), *AS* ($F=3.78$; $p<.05$) y *RP* ($F=3.62$; $p<.05$). Al efectuar el análisis en el primer caso utilizamos los estadísticos Bonferroni y Scheffé -no encontrando resultados estadísticamente significativos en ninguna de las variables- y el estadístico T2 de Tamhane, para el resto, cuyos resultados informaron de diferencias significativas en *RP* con puntuaciones más altas de los alumnos de 4º respecto a los de 1º ($p<.05$).

Discusión/Conclusiones

Los resultados de nuestro trabajo informan de que los adolescentes, en su tiempo libre, juegan, están con los amigos, hacen tareas escolares y de casa, dedicando un tiempo considerable a practicar deporte al que, en general, dan mucha importancia. Su percepción de la salud, la autoestima y la participación deportiva es muy buena, encontrándose diferencias significativas -en cuanto a esta última variable- en función del sexo. Resultados coincidentes con otros en los que se demuestra que ellos están más interesados en ganar y demostrar su capacidad en contextos competitivos, considerando las razones más importantes para la práctica deportiva la aprobación social, afiliación y demostración de su capacidad (Castillo, Balaguer, y Duda, 2000).

Un alto porcentaje de alumnos y alumnas practican actividad física o deportiva al menos 2-3 veces a la semana, siendo las niñas menos activas, resultados coincidentes con los encontrados por Mollá y Serrano (2007), así como Nuviala, Ruiz y García (2003). Los valores de autoestima física son mayores para las chicas, lo que puede justificarse por las razones -también diferentes- por las que ambos se involucran en actividades físico-deportivas. Las chicas lo hacen por una mayor preocupación por la salud y su aspecto físico, mientras que ellos lo hacen por aspectos lúdicos, recreativos y de relación social (García-Ferrando, 2006). Motivos que pueden explicar las relaciones entre la frecuencia de práctica de deporte y consumo de sustancias nocivas para la salud no significativas en el caso de ellos y sí para las chicas (Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007).

La relación entre estilos de vida saludables y autoconcepto físico e indicadores de bienestar psicológico (Goñi, e Infante, 2010), así como la frecuencia de práctica física son elementos que informan de diferencias significativas a favor de los más activos (Moreno, 2008; Moreno, Moreno y Cervelló, 2007). En una edad tan crítica, la práctica física continuada ayuda a desarrollar habilidades y competencias físicas asociadas a autopercepciones positivas vinculadas a las mismas. La calidad de vida puede condicionarse por el impacto de algunas dimensiones del autoconcepto físico (Rodríguez, y Fernández, 2005). Cuando la percepción de salud física y mental es positiva los niveles de satisfacción vital y social también son mayores (Castro, y Sánchez, 2000; Huebner, 2004). Una mayor frecuencia de práctica física mejora el autoconcepto físico en algunas de sus dimensiones, como condición y habilidad física, atractivo y fuerza, influyendo al mismo tiempo en la percepción del estado de salud (Moreno, et al., 2007; Moreno, 2008; Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012). Así lo confirman nuestros resultados.

Estos datos permiten afirmar la repercusión que la práctica de ejercicio físico por parte de los escolares tiene en el desarrollo de sus capacidades y su consolidación como hábito saludable. La inclusión de la práctica física es un ingrediente indispensable en un estilo de vida adecuado que mejora la calidad y es sinónimo de salud. Convertido en hábito, implica confianza y seguridad para afrontar un espectro de acciones más amplio disponiendo de las destrezas para ello. A su vez, aumenta el estado de bienestar en general dado que repercute favorablemente en las interacciones interpersonales, consolidándose una mayor red de apoyo social (Abril, y Musitu, 2000; Gutiérrez, 2000; Olivari, y Urra, 2007).

El área curricular de "Educación Física", revalorizada durante los últimos años, se propone como objetivo principal la formación integral de la persona. Nos preguntamos si ello es capaz de provocar en nuestros alumnos el deseo de aumentar la actividad físico-deportiva y suficiente para alcanzar beneficios saludables como medio de promover estilos de vida activos en el futuro adulto. Uno de los inconvenientes que responde a esta cuestión es el tiempo real e insuficiente dedicado a las clases, que no

permite conseguir esos efectos positivos deseados en lo que se refiere a la condición física-salud. Desde las escuelas deberían promocionarse actividades complementarias y extraescolares reforzando los aprendizajes en ambientes más distendidos, recreativos y lúdicos (Mollá Serrano, 2007). La formación inicial y deportiva de todos los responsables (directivos, técnicos, padres y madres) es trascendental. Además, la escasa oferta y cultura deportiva -limitada al modelo competitivo- y el hecho de que las familias no antepongan la decisión y motivación para la actividad física a sus propios hijos, implica que las actividades de tiempo libre se reduzcan a las deportivas (Nuviala, Ruiz, y García, 2003). En cuanto a la influencia positiva de los padres en la configuración de estos hábitos físicos y deportivos, resulta determinante en los primeros años de vida de los niños interesarse, animarles, facilitarles tales prácticas, ayudándoles a convertirlo en hábitos permanentes contribuyendo así, en fin, a la mejora del bienestar físico y psicológico, fundamental en su desarrollo.

Referencias

- Abril, V.J., y Musitu, G. (2000). Un estudio comunitario sobre salud mental en poblaciones de alto riesgo: Determinantes sociales, físicos y psicológicos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 10(2), 1-25.
- Barrientos, J. (2005). *Calidad de vida, Bienestar subjetivo, una mirada psicosocial*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cantera, M.A., y Devís, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado con adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 67, 54-62.
- Cardenal, V. (1999). El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga: Aljibe.
- Castillo, I. (1995). *Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos*. Tesis de Licenciatura: Universitat de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 201-210.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2002). Relaciones entre las conductas del estilo de vida en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 209-227). Valencia: Promolibro.
- Castro, A., y Sánchez, P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-91.
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte. Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: C.S.D.
- García, J.M.A., y Carrasco, A.M. (2002). Consumo de alcohol y factores relacionados con el tiempo libre en los jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(1), 61-78.
- García-Ferrando, M. (2006). *Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Goñi, E., y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Guardia, F.J. (2000). El abordaje de la salud en la práctica educativa de la Educación Física. En Fete-UGT (Ed.), *Educación Física y Salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física* (pp.133-149). Cádiz: Publicaciones del Sur.
- Guerrero, A. (2000). Evolución del Deporte en edad escolar en España, antecedentes, situación actual. En VV.AA. (2000) *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp.21-62). Dos hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Guillén, F., Castro, J.J., y Guillén, M.A. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: Una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 91-107.

- Guillén, F., y Ramírez, M. (2011). Relación entre autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Huebner, E.S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F.J., e Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.
- Lloréns, A., Castillo, I., y Balaguer, I. (1999). Motivos de práctica deportiva de las chicas adolescentes: Análisis de las diferencias según la edad y la participación en competiciones. En I. Balaguer y Y. Moreno (Coord.), *Rendimiento y Bienestar en los Deportistas de Élite. Resúmenes* (pp.33-34). Valencia: Cristóbal Serrano.
- Martínez-López, E.J., Lozano, L.M., Zagalaz, M.L., y Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17(5), 44-59.
- Mollá Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 241-252.
- Moreno, J.A. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J.A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Revista de Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Núñez, J.L., Martín-Albo., y Domínguez, E. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en sujetos practicantes de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 291-304.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F., y García Montes, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13(1), 9-15.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Ramos-Jiménez, A., Wall, A., Esparza, O., y Hernández, R. (2010). Validez del cuestionario de hábitos y conductas físico-deportivas de Pierón en jóvenes del norte de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2).
- Reigal Garrido, R., Videra García, A., Parra Flores, J.L., y Juárez Ruiz de Mier, R. (2012). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Reina, C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 47-59.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J.A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp.465-480). Badajoz: Psicoex.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque Osma, A.R., y Jornet Meliá, J.M. (2015) Patrones diferenciales entre padres y profesorado en la detección de TDAH. *Bordón*, 67(3), 143-166.
- Solar, L. (1993). El Deporte en la edad escolar. En VV.AA. (Eds.). *El deporte en la edad escolar. Actas de las VII Jornadas de Deporte y Corporaciones Locales* (pp.119-126). Madrid: F.E.M.P.
- Stein, R.J. (1996). Physical self-concept. En B.A. Braken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration* (pp.374-394). New York: Wiley.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Testa, M.A., y Simonson, D.C. (1996). Assesment of quality of life outcomes. *New England Journal of Medicine*, 334(13), 835-840.
- Vázquez, B. (1992). El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer. *Serie debate*, 12, 9-15.

CAPÍTULO 36

Herramientas para la mejora del aprendizaje y la memoria de niños con Síndrome de Down en contextos educativos

Victoria Plaza
Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Introducción

En el año 1958, el doctor Jérôme Lejeune y sus colaboradores, descubrieron que las personas con Síndrome de Down (SD) presentaban una anomalía cromosómica común, que consistía en la presencia de tres copias del cromosoma 21 en lugar de dos (Lejeune, Gautier, y Turpin, 1959). Este exceso de material genético, ocasiona un desequilibrio en distintos sistemas biológicos que se asocia con la presencia de discapacidad intelectual en mayor o menor grado; así, en la actualidad, el SD es considerado como la forma más común de discapacidad intelectual de origen genético (Sherman, Allen, Bean, y Freeman, 2007). Las personas que presentan esta condición, suelen tener dificultades en diferentes tipos de tareas cognitivas como el procesamiento lingüístico, la atención selectiva y dividida, el procesamiento secuencial de información, la resolución de problemas, la memoria visuoespacial y la memoria operativa (e.g., Carreti, Lanfranchi, y Mammarella, 2013; Lanfranchi, Carretti, Spano, y Cornoldi, 2009; Visu-Petra, Benga, Tincas, y Miclea, 2007). Estas dificultades, suelen obstaculizar los procesos de aprendizaje en el contexto educativo, un contexto fundamental para la creación de entornos inclusivos que atiendan a la diversidad, donde todo el alumnado pueda realizarse en diferentes aspectos que les permitan alcanzar un óptimo nivel de autonomía. Por este motivo, es necesario el diseño de programas educativos que incluyan en sus metodologías aquellas herramientas que hayan demostrado ser eficaces en la mejora de las dificultades que presentan las personas con SD. Una de esas herramientas podría ser el procedimiento de consecuencias diferenciales (PCD), un procedimiento de refuerzo que consiste en asignar consecuencias específicas para cada una de las asociaciones que han de ser recordadas. El procedimiento fue descrito por primera vez en 1970 por Trapold, quien diseñó un estudio donde un grupo de ratas debían de aprender dos asociaciones estímulo-respuesta: tono-palanca derecha y 'click'-palanca izquierda. Este investigador observó que las ratas aprendían más rápidamente las asociaciones, cuando cada una de ellas iba seguida de un refuerzo específico, en lugar de cuando estos refuerzos se administraban aleatoriamente. Tras estas investigaciones, el funcionamiento del PCD ha sido demostrado en una amplia variedad de procedimientos y refuerzos, tanto en tareas de aprendizaje como de memoria de humanos y animales (ver Goeters, Blakely, y Poling, 1992; López-Crespo, y Estévez, 2013; Urcuioli, 2005, para una revisión). En la literatura se pueden encontrar varias investigaciones sobre el PCD en poblaciones con discapacidad intelectual, algunas de ellas en personas con SD.

El objetivo de este capítulo es estudiar y profundizar sobre la mejora, a través de este procedimiento, de algunas de las tareas cognitivas en las que las personas con Síndrome de Down muestran dificultades, como por ejemplo tareas de memoria de trabajo y memoria visuoespacial.

Metodología

Bases de datos

Fueron consultadas las bases de datos Web of Science, Scopus, Pubmed y Dialnet.

Descriptorios

Los descriptorios utilizaros fueron “procedimiento de consecuencias diferenciales”, “differential outcomes procedure”, “Síndrome de Down”, “Down Syndrome”, “aprendizaje”, “learning”, “memoria” y “memory”.

Fórmulas de búsqueda

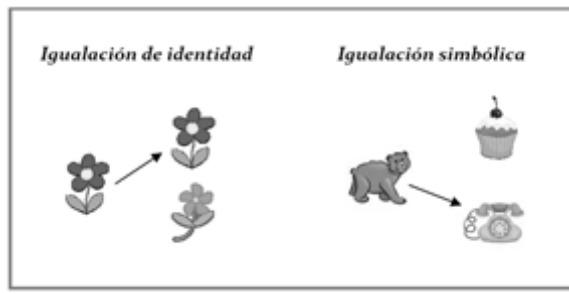
En general la estrategia utilizada fue la búsqueda estándar sin límite temporal a través de los descriptorios anteriormente mencionados. También se utilizó el operador “AND”. No fueron utilizados operadores de truncamiento ni de proximidad. El tipo de fuente utilizada fue revista científica.

Tras una revisión sistemática, se seleccionaron un total de 20 artículos y 2 capítulos de libro, en inglés y en español, relacionados con la prevalencia del Síndrome de Down, las dificultades comunes que se encuentran en las personas con esta condición y el funcionamiento del PCD en poblaciones similares.

Resultados

En la mayoría de los estudios sobre el PCD revisados en humanos, los investigadores utilizan tareas de igualdad simbólica, demorada o no, a la muestra. A diferencia de las tareas de igualdad de identidad, donde tanto el estímulo muestra como el estímulo comparación correcto son idénticos entre sí, en este tipo de tareas el estímulo muestra y el de comparación no mantienen una relación ni física ni conceptual, estableciéndose entre ellos una relación arbitraria (ver Figura 1). En las tareas de igualdad demorada a la muestra, se introduce, además, un tiempo de demora que puede ser variable o no, entre la desaparición del estímulo muestra y la aparición de los estímulos comparación.

Figura 1. Ejemplos de igualdad de identidad y de igualdad simbólica. La flecha indica el estímulo comparación correcto (Plaza, 2012)



Los primeros datos sobre la utilidad de la administración de consecuencias específicas para la mejora de aprendizajes discriminativos, fueron aportados por Shepp (1962), quien encontró que un grupo de niños con discapacidad intelectual mejoraba el aprendizaje de una tarea de asociación de diferentes estímulos-posiciones, cuando cada asociación iba seguida de refuerzos específicos.

Años más tarde, Saunders y Sailor (1979) se plantearon estudiar el efecto del PCD en la adquisición de las habilidades del lenguaje receptivo de tres niños con discapacidad intelectual. Estos niños debían asociar unas sílabas carentes de significado con un juguete. Por ejemplo, si escuchaban la sílaba “Tar”, debían señalar un peluche, mientras que si escuchaban la sílaba “Nur” debían señalar una pelota. En la condición de consecuencias diferenciales (CD), las respuestas correctas fueron seguidas del acceso al juguete específico, mientras que en la condición de consecuencias no diferenciales (CND), se les asignó un juguete de manera aleatoria. Los resultados revelaron que la asociación de cada sílaba con su juguete se consiguió más rápido en la CD en comparación a la CND.

Por su parte, Malanga y Poling (1992) utilizaron una tarea de discriminación sucesiva de dos elecciones. En dicha tarea, cuatro adultos con discapacidad intelectual debían de diferenciar entre pares de letras similares. Se utilizaron dos tipos de reforzadores (comida o refuerzo verbal), que fueron administrados de forma específica en la CD y de forma aleatoria en la CND. Los participantes mostraron una mejor ejecución en la CD que en la CND (85% vs. 57% de respuestas correctas, respectivamente).

Otras patologías de poblaciones con discapacidad intelectual también han mostrado beneficiarse de los efectos positivos del PCD, como es el caso de adultos con Síndrome de Prader-Willi, que suelen presentar, entre otras dificultades, un déficit en la memoria a corto plazo. Concretamente, Joseph, Overmier, y Thompson (1997) diseñaron una tarea de igualdad demorada a la muestra donde los participantes debían de aprender un conjunto de relaciones condicionales arbitrarias que formaban dos clases de equivalencias. Los resultados de este estudio mostraron que cuando se utilizan CD en el entrenamiento de las discriminaciones condicionales, los adultos con síndrome de Prader-Willi forman clases de equivalencias significativamente mejor que cuando se emplean CND.

Con el objetivo de comprobar si el PCD podría mejorar el aprendizaje discriminativo en niños y adultos con SD, Estévez, Fuentes, Overmier y González (2003) llevaron a cabo un estudio de igualdad simbólica demorada a la muestra donde participaron 24 niños y adultos con SD, de edades comprendidas entre los 6 y los 37 años. La presentación de los diferentes estímulos se realizó de forma manual a través de un cuaderno. Al lado izquierdo del experimentador se colocaron dos recipientes, uno rojo y otro verde con fichas rojas y verdes respectivamente. Al lado derecho del participante, se colocaron otros dos recipientes (uno rojo y otro verde), de manera que tras cada respuesta correcta, los participantes recibían una ficha roja o verde (que se colocaba en el recipiente que correspondía al color de la ficha). Finalizadas la totalidad de las sesiones del programa, los participantes podían canjear sus fichas rojas por alimentos (galletas, caramelos, triskys y glublins) y las fichas verdes por juguetes (lápices de colores, pegatinas, máscaras y globos en los niños menores de 10 años; lápices de varios colores, block de notas, papel decorado y borradores en los mayores de 10 años). Cada participante realizó dos sesiones experimentales. Las tareas de ambas sesiones eran las mismas, pero los estímulos muestra y comparación fueron diferentes para evitar que el efecto del aprendizaje influyera en la ejecución de la tarea. En la primera sesión, los participantes fueron asignados aleatoriamente a uno de los experimentos, de manera que la mitad de ellos recibió CD y la otra mitad CND tras sus respuestas correctas. En la segunda sesión, se contrabalancearon las condiciones, de manera que los participantes que recibieron CD en la primera sesión, en la segunda realizarían la tarea bajo CND. De igual manera, aquellos que en la primera sesión recibieron CND, en la segunda sesión los refuerzos eran administrados bajo CD. En la CD los participantes recibieron una ficha verde después de la elección correcta de uno de los estímulos de comparación, y una ficha roja después de la correcta elección de la otra. Sin embargo, en la CND, recibieron las recompensas al azar, es decir, podían recibir cualquiera de las dos fichas. Las respuestas incorrectas no fueron seguidas de ninguna ficha, continuando con otro ensayo después de un tiempo aproximado de 3 segundos. Los resultados mostraron que, independientemente de su edad, cuando los niños y adultos con SD recibieron CD tras sus respuestas correctas pudieron aprender la tarea. Por el contrario, cuando el refuerzo era administrado de forma no diferencial, la tarea les resultaba tan complicada que la ejecución se situaba próxima al nivel de azar (84% vs. 54% en la CD y en la CND, respectivamente).

Recientemente et al. (2014) realizaron otro estudio, cuyo objetivo fue probar la eficacia del PCD en la mejora del reconocimiento demorado de caras en niños sin SD y adultos con SD. Para ello, llevaron a cabo un experimento donde participaron un grupo de 7 adultos con SD, con edades comprendidas entre los 36 y los 46 años, y un grupo de 7 niños con desarrollo típico, con edades comprendidas entre los 4 y los 7 años. Ambos grupos de participantes presentaban una edad mental similar. La tarea consistió en la presentación mediante una pantalla táctil, de 18 fotografías de rostros neutros de varones desde una perspectiva frontal (de 5x5 cm aproximadamente). Las fotografías se agruparon en dos grupos de nueve

fotografías, de manera que sirvieron de estímulo muestra y estímulo de comparación para las dos versiones de la tarea de reconocimiento (CD y CND). Como reforzadores se utilizaron tres fotografías (piruletas, caramelos y dulces), de aproximadamente 10x13 cm, que se mostraban en el centro de la pantalla. Al finalizar el estudio, todos los participantes recibían al menos dos de los refuerzos, junto con una evaluación verbal. El análisis de las respuestas correctas reveló un efecto significativo de las consecuencias; concretamente, los participantes realizaban un mejor reconocimiento demorado de caras cuando se administraron CD tras sus respuestas correctas en comparación a cuando se administraron CND (75% vs. 70% de respuestas correctas, respectivamente). Además, el grupo con SD mostró un rendimiento significativamente menor que el grupo control en las tareas de memoria visuoespacial a corto plazo y memoria verbal de los test, encontrándose una correlación significativamente negativa entre magnitud del efecto de CD y el rendimiento en la prueba de memoria visuoespacial a corto plazo, lo que significaría, no solamente que el PCD facilita el recuerdo de rostros en personas con SD, sino que además, cuanto menor es el rendimiento en esta prueba, mayor es la magnitud del efecto de las CD, de manera que las personas con mayores dificultades son las que se benefician de los efectos positivos del procedimiento.

En la actualidad, se está llevando a cabo un estudio que tiene por objetivo explorar el efecto de la utilización del PCD sobre la memoria visuoespacial en niños y adultos con SD. Los participantes deben de identificar en la pantalla de un ordenador, la imagen de una figura que se les ha presentado previamente como estímulo muestra, pero que se encuentra rotada. Tras las respuestas correctas aparece la imagen de uno de los premios que podrán conseguir una vez finalizado el experimento. Por el contrario, si la respuesta es incorrecta, la pantalla permanece en blanco por 2000 ms y comienza el siguiente ensayo. Se han diseñado dos versiones de la tarea, una diferencial (donde se administran CD tras las respuestas correctas) y otra no diferencial (donde las respuestas correctas van seguidas de una consecuencia aleatoria). Los resultados preliminares muestran que en general, el grupo de adultos con SD presenta una dificultad mayor para la realización de la tarea (menos aciertos y mayores tiempos de reacción que el grupo de niños sin SD). Sin embargo, cuando se administran CD tras las respuestas correctas, la ejecución de la tarea mejora significativamente en ambos grupos, especialmente en el grupo de adultos con SD (Plaza, y Estévez, en preparación).

Discusión/Conclusiones

La revisión llevada a cabo en este capítulo, evidencia que la utilización del PCD mejora el aprendizaje y la memoria de diferentes tareas en personas con discapacidad intelectual y, más específicamente en Síndrome de Down (Esteban, et al., 2014; Estévez, et al., 2003; Joseph, et al., 1997; Malanga, y Poling, 1992; Saunders, y Sailor, 1979).

Las teorías explicativas que han recibido un mayor apoyo de la comunidad científica y que pueden explicar estas mejoras son la Teoría de la Expectativa y el Modelo de memoria dual (e.g., Overmier, Savage, y Sweeney, 1999; Ramirez, Buzzetti, y Savage, 2005; Savage, 2001). De acuerdo con ellas, la administración de CD activa un sistema de memoria distinto a cuando las consecuencias se administran aleatoriamente. Esta disociación viene respaldada por la activación de distintas áreas cerebrales bajo CD y CND (para una revisión de los estudios realizados en animales, ver Savage y Ramos, 2009; para una revisión de los estudios en humanos, ver Mok, Thomas, Lungu, y Overmier, 2009).

Los estudios revisados sugieren que el PCD puede ser una herramienta muy útil para reforzar el aprendizaje de tareas en contextos escolares. Por ejemplo, en el área de educación física, se podría mejorar la estructuración espacial a través de la discriminación entre derecha-izquierda, arriba-abajo, alto-bajo, delante-detrás, dentro-fuera y grande-pequeño. En el área de matemáticas puede ayudar a discriminar mejor entre distintos símbolos matemáticos: “+” y “-”, “÷” y “x”. En el área de lenguaje podría ser útil en la discriminación de letras con forma similar: “p” vs. “d”, “b” vs. “d” o “v” vs. “n” o letras con el mismo fonema: “b” vs. “v”, “c” vs. “z”. En el área de ciencias naturales, puede ayudar a

discriminar la localización espacial de los huesos, músculos y órganos en el cuerpo humano y en el área de música, podría facilitar el aprendizaje de los diferentes símbolos musicales, la asociación de la nota musical con el tono correspondiente, etc. Además, dependiendo de la contextualización de cada aprendizaje, el PCD puede aplicarse tanto manualmente como de manera informatizada, ya que de ambas formas ha mostrado su efectividad (Estévez, Carmona, Esteban, y Plaza, 2016).

Los hallazgos evidenciados tienen importantes implicaciones para los profesionales de la educación, ya que una técnica sencilla y no invasiva como el PCD puede mejorar diferentes tareas en niños con dificultades de aprendizaje o memoria, como por ejemplo Síndrome de Down. El procedimiento podría ser una herramienta muy fácil de implementar dentro del aula, o como parte de programas de refuerzo educativo que busquen mejorar el aprendizaje y la memoria, en particular de aquellas personas que presentan dificultades como es el caso del Síndrome de Down.

Referencias

- Carretti, B., Lanfranchi, S., y Mammarella, I. (2013). Spatial-simultaneous and spatial-sequential working memory in individuals with Down syndrome: The effect of configuration. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 669-675.
- Esteban, L., Plaza, V., López-Crespo, G., Vivas, A.B., y Estévez, A.F. (2014) Differential outcomes training improves face recognition memory in children and in adults with Down syndrome. *Developmental Disabilities, 35*, 1384-1392.
- Estévez, A.F., Carmona, I., Esteban, L., y Plaza, V. (2016). Mejora del aprendizaje discriminativo en niños: administración manual de diferentes formas de refuerzo bajo el procedimiento de consecuencias diferenciales. *Anales de Psicología, 32*(3), 783-792.
- Estévez, A.F., Overmier, J.B., Fuentes L.J., y González, C. (2003). Efecto de consecuencias diferenciales en niños y adultos con síndrome de Down. *American Journal of Mental Retardation, 108*(2), 108-116.
- Goeters, S., Blakely, F., y Poling, A. (1992). The differential outcomes effect. *The Psychological Record, 42*, 389-411.
- Joseph, B., Overmier, J.B., y Thompson, T. (1997). Food and non-food related differential outcomes in equivalence learning by adults with Prader-Willi syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 4*, 374-386.
- Lanfranchi, S., Carretti, B., Spano, G., y Cornoldi, C. (2009). A specific deficit in visuospatial simultaneous working memory in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(5), 474-483.
- Lejeune, J., Gautier, M., y Turpin, R. (1959). Les chromosomes humains en culture de tissus. *Comptes Rendus Hebdomadaires des Seances del Academie des Sciences, 248*, 602-603.
- López-Crespo, G. y Estévez, A.F. (2013). Working memory improvement by the differential outcomes procedure. En S.H. Clair-Thompson (Ed.), *Working memory: Developmental differences, component processes, and improvement mechanism* (pp. 145-157). New-York: Nova Publishers.
- Malanga, P. y Poling, A. (1992). Letter recognition by adults with mental handicaps: Improving performance through differential outcomes. *Developmental Disabilities Bulletin, 20*, 39-48.
- Mok, L.W., Thomas, K.M., Lungu, O.V., y Overmier, J.B. (2009). Neural correlates of cue unique outcome expectations under differential outcomes training: An fMRI study. *Brain Research, 1265*, 111-127.
- Overmier, J.B., Savage, L.M., y Sweeney, W.A. (1999). Behavioral and pharmacological analyses of memory: new behavioural options for remediation. En M. Haug y R.E. Whalen (Eds.), *Animal models of human emotion and cognition* (pp. 231-245). Washington, DC: American Psychological Association.
- Plaza, V. (2012). *Consecuencias diferenciales: mejorando el reconocimiento demorado de caras en adultos, envejecimiento normal y demencia tipo Alzheimer* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería, España.
- Plaza, V. y Estévez, A.F. (en preparación). Training with differential outcomes enhances visuospatial recognition memory in people with mild intellectual disability and Down Syndrome.
- Ramirez, D.R., Buzzetti, R.A., y Savage, L.M. (2005). The role of the GABAA agonist muscimol on memory performance: Reward contingencies determine the nature of the deficit. *Neurobiology of Learning and Memory, 84*, 184-191.
- Saunders, R.R. y Sailor, W. (1979). A comparison of three strategies of reinforcement on two-choice learning problems with severely retarded children. *AAESPH Review, 4*, 323-333.

Savage, L.M. (2001). In search of the neurobiological underpinnings of the differential outcomes effect. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 36, 182-195.

Savage, L.M. y Ramos, R.L. (2009). Reward expectation alters learning and memory: The impact of the amygdala on appetitive-driven behaviors. *Behavioural Brain Research*, 198, 1-12.

Shepp, B.E. (1962). Some cue properties of anticipated rewards in discrimination learning of retardates. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55, 856-859.

Sherman, S.L., Allen, E.G., Bean, L.H., y Freeman, S.B. (2007). Epidemiology of Down Syndrome. *Mental Retardation Developmental Disabilities Research Review*, 13(3), 221-227.

Trapold, M.A. (1970). Are expectancies based upon different positive reinforcing events discriminably different? *Learning and Motivation*, 1, 129-140.

Urcuioli, P.J. (1990). Differential outcomes and many-to-one matching: Effects of correlation with correct choice. *Animal Learning y Behavior*, 18, 410-422.

Visu-Petra, L., Benga, O., Tincas, I., y Miclea, M. (2007). Visual-spatial processing in children and adolescents with Down's syndrome: A computerized assessment of memory skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(12), 942-952.

CAPÍTULO 37

Anorexia nerviosa en la actualidad: Perspectiva del equipo de enfermería

Patricia Sánchez Alonso*, Lidia Ruiz Calatrava**, y Juan Marcos Hernández López**

*Hospital El Escorial (España), **Watford General Hospital (Reino Unido)

Introducción

La anorexia nerviosa es un trastorno de carácter biopsicosocial (Álvarez-Malé, Bautista, y Serra, 2015) y origen multifactorial (Ibarzábal-Ávila, et al., 2015; Portela, da Costa, Mora, y Raich, 2012; Ruiz, Vázquez, Mancilla, Viladrich y Halley, 2013) que surge frecuentemente entre las adolescentes del sexo femenino, en concreto en una proporción 10:1 con respecto al sexo masculino (Ibarzábal-Ávila, et al., 2015; Ruiz, et al., 2013). Es un trastorno poco prevalente pero con consecuencias nefastas en la salud física, aumentando la morbilidad (Benjet, Méndez, Borges, y Medina-Mora, 2012; Santiago, Bolaños, y Jáuregui, 2010) y la mortalidad en multitud de ocasiones (Marques et al., 2011; Ohlmer, Jacobi y Taylor, 2013; Rosling, Sparen, Norring, y Von Korrning, 2011; Swason, Crow, Le Grange, Swendsen, y Merikangas, 2011).

La gravedad de la situación actual radica en el difícil tratamiento de esta patología sumado al elevado riesgo de cronicidad y recaídas frecuentes (Ibarzábal-Ávila, et al., 2015; Pamies-Aubalat, Quiles, y Bernabé, 2011; Rosling, et al., 2011; Stice, Becker, y Yokum, 2013). A estos factores hay que sumarle las presiones sociales y culturales a las que se ven sometidas las adolescentes de las sociedades occidentales en las que se fomenta el culto al cuerpo y la figura de delgadez como sinónimo de perfección, lo que hacen de esta etapa de la vida la gran vulnerable para la aparición de la patología (Ortega, et al., 2013). Además, hay que destacar como un gran factor de riesgo la facilidad de acceso a los nuevos medios de la información e Internet, donde existen multitud de páginas que defienden la extrema delgadez como forma de vida (Bermejo, Saul, y Jenaro, 2011; Lago, Carrera, Bermúdez, y Seijas, 2012), que unido a una personalidad aún en desarrollo y cambios en los roles sociales de esta etapa aumentan el peligro de aparición de conductas de riesgo (González, Penelo, Gutiérrez, y Raich, 2010; Núñez-Chaves, 2016; Portela, et al., 2012). En la actualidad existen un elevado número de adolescentes que llevan a cabo conductas de riesgo como realización de una dieta, hecho preocupante que indica insatisfacción con la propia imagen corporal (Benjet, et al., 2012; Pamies-Aubalat, et al., 2011; Peláez-Fernández, Raich, y Labrador, 2010).

Por tanto, los objetivos que se plantean en el presente trabajo son identificar los factores de riesgo y las consecuencias de la anorexia nerviosa en los adolescentes, así como su tratamiento y cuidados.

Metodología

Bases de datos

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases de datos de ciencias de la salud Medline, Cuiden, Scielo y Pubmed y en el buscador científico Google Scholar.

Descriptores

Se han utilizado los descriptores trastorno de la conducta alimentaria, anorexia, adolescencia, adolescentes, tratamiento, factores de riesgo, cuidados y enfermería.

Fórmulas de búsqueda

Los descriptores se han combinado entre sí con el operador booleano ADN.

Finalmente se seleccionaron 42 textos científicos con publicación posterior a 2010, escritos en castellano o inglés.

Resultados

Características:

La anorexia nerviosa es una patología de origen psiquiátrico que consiste en la negación a mantener un peso dentro de los límites de la normalidad, obsesión por la extrema delgadez y miedo a engordar, donde las adolescentes realizan una restricción de alimentos, realización de ejercicio físico intenso (Calado, 2011; Ibarzábal-Ávila, et al., 2015, Portela, et al., 2012), o llevan a cabo medidas compensatorias como la provocación del vómito, el uso de laxantes y diuréticos (Benjet, et al., 2012; Madruga, Azevedo, Araújo, Menezes, y Hallal, 2010). La no conciencia de enfermedad dificulta el tratamiento (Camarillo, Cabada, Gómez, y Munguía, 2013).

Es una enfermedad poco prevalente aunque son muchas las adolescentes con riesgo de padecerla (Álvarez-Malé, et al., 2015; Peláez-Fernández, et al., 2010) y cada vez en edades más tempranas (Trujano, et al., 2010).

Factores de riesgo:

Puesto que la anorexia nerviosa es una patología de origen multifactorial existen diversos factores de riesgo que conducen a ella. La adolescencia en sí misma es considerada un factor de riesgo debido a las peculiaridades de esta etapa donde la personalidad está aún en proceso de desarrollo y donde los jóvenes buscan continuamente la aceptación entre sus iguales (Portela et al., 2012). A este hecho hay que sumar la influencia de la cultura occidental donde predomina el culto al cuerpo y se entiende la delgadez como sinónimo de belleza, éxito y aceptación, lo que provoca en los adolescentes, sobretudo del sexo femenino, preocupación por la imagen corporal y la alimentación (Ortega et al., 2013; Stice y Shaw, 2010).

Además, los medios de comunicación son fuerzas influyentes, mediante los cuales los adolescentes se sienten presionados (García, Solbes, Expósito, y Navarro, 2012), debido a que fomentan la belleza y estigmatizan la obesidad a través de televisión, revistas, redes sociales, etc. (Portela et al., 2012). En los medios de comunicación se exponen y divulgan prototipos de belleza y figuras ideales además de promover patrones estéticos que son seguidos por las adolescentes lo que las conduce a adoptar hábitos no saludables. La particularidad de estos medios es el gran alcance que tienen, invadiendo todos los niveles sociales (Plaza, 2010).

Estos motivos entre otros contribuyen a la percepción que tienen los adolescentes de su propio cuerpo, y es que en el estudio realizado por Ortega et al. (2013), un 77,7% de la muestra de estudio presentaba una alteración en la percepción de su imagen corporal, en concreto las chicas, que se ven más gordas de lo que en realidad son. La sensación de insatisfacción que tienen los adolescentes de su cuerpo es un factor de riesgo para la adopción de medidas no saludables y aparición de anorexia, y el problema es que estos trastornos surgen a edades cada vez más tempranas (García et al., 2012; Stice, Marti y Durant, 2011). La insatisfacción corporal, además de conducir a trastornos de la conducta alimentaria afectan al pensamiento y las emociones (Gasco, Briñol, y Horcajo, 2010).

La obesidad se considera otro factor de riesgo, es decir, a mayor IMC, más presionados se sienten los adolescentes por la sociedad para adelgazar (Álvarez-Malé, et al., 2015; Pamies-Aubalat, et al., 2011). Un mayor IMC es indicativo de insatisfacción corporal, depresión y adopción de medidas de riesgo (Espinoza, Penelo y Raich, 2010; Ortega, et al., 2013).

Por esta razón, en la actualidad se ha producido un aumento en los adolescentes que realizan alguna dieta, que sienten preocupación extrema por la delgadez y el control de peso o que se provocan vómitos de manera frecuente (Benjet, et al., 2012; García, et al., 2012; Pamies-Aubalat, et al., 2011).

Otro factor de riesgo es el consumo de sustancia adictivas como el tabaco para reducir la sensación de hambre (Quiles-Marcos, et al., 2011).

Ambientes familiares desfavorecidos y con problemas de comunicación favorecen la aparición de trastornos de la conducta alimentaria (Ruiz, et al., 2013), donde existe un control riguroso con la comida o burlas de la familia con respecto al peso (Portela et al., 2012). Además se han encontrado relaciones positivas entre trastorno de la conducta alimentaria con nivel socioeconómico, grado de escolaridad y ocupación laboral de los padres (Cruz-Sáez, Pascual, Etxebarria y Echeburúa, 2013).

Además la dificultad para el manejo de las emociones se considera otro factor de riesgo, destacando la ansiedad (Buckner, Silgado, y Lewinsohn, 2010) y la alexitimia (Pascual, Etxebarria, Cruz-Sáez, y Echeburúa, 2011), entre otros.

Finalmente hay que hacer mención a la facilidad de acceder a Internet desde cualquier lugar, que unido a la multitud de páginas a favor de la anorexia que se pueden consultar, sin criterio de verificación de la información por los adolescentes que, además, no tienen conciencia de enfermedad, facilita que éstos adopten conductas de riesgo (Bermejo, et al., 2011; Lago, et al., 2012).

Consecuencias

Esta enfermedad ocasiona graves complicaciones físicas (Santiago, et al., 2010), con secuelas a nivel de sistema gastrointestinal, endocrino, dermatológico, cardiovascular y pulmonar (Marques et al., 2011; Swanson et al., 2011), llegando incluso a concluir en la muerte del paciente (Benjet, et al., 2012). Las chicas suelen presentar un aspecto caquéxico, con la piel anaranjada, intolerancia al frío, hipotensión ortostática, aparición de lanugo en sus extremidades superiores, pelo seco y quebradizo, edemas en piernas, pérdida del esmalte como consecuencia de los vómitos frecuentes, interrupción del crecimiento, osteopenia y osteoporosis (Benjet, et al., 2012), lipotimias, bradicardia, síncope, arritmias e incluso fallo cardíaco (Keel y Brown, 2010), ruptura del estómago y retraso en el vaciamiento gástrico, pancreatitis, disminución de la motilidad intestinal, estreñimiento (Ibarzábal-Ávila et al., 2015), anemia, leucopenia, hipopotasemia e hipoalbuminemia y amenorrea (Camarillo et al., 2013).

En la esfera psicológica las pacientes con anorexia presentan alteración en el autoconcepto y baja autoestima lo que conduce a alteración de la imagen corporal, ansiedad, depresión y alteraciones en el pensamiento (Mehler, 2011), inseguridad personal, sentimientos de culpa y de rechazo, competitividad, rigidez, tristeza, irritabilidad, aislamiento social, disminución en la calidad de vida e intento de autolisis (Benjet et al., 2012; Claes, Mitchell, y Vandereycken, 2012; Ibarzábal-Ávila, et al., 2015). Suelen presentar tendencia al perfeccionismo, dificultad para concentrarse y conductas autodestructivas (Camarillo, et al., 2013). La alexitimia se asocia con este tipo de pacientes (Chunga, 2015).

Tratamiento

Puesto que se define la anorexia como una patología de origen multifactorial, requiere tratamiento por parte de un equipo multidisciplinar (Álvarez-Malé, et al., 2015; Ibarzábal-Ávila, et al., 2015). Se brindará atención médica, terapia familiar, psiquiátrica, así como de cualquier especialidad en función de las complicaciones que presenten los pacientes (Camarillo, et al., 2013).

Es una enfermedad de larga evolución, resistente al cambio y con recaídas frecuentes (Calvo, Gallego, García y Mateos, 2012) por lo que el tratamiento más eficaz es la actuación para el desarrollo de programas de prevención tanto primaria como secundaria y terciaria (Álvarez-Malé, et al., 2015; Ruiz-Lázaro, et al., 2010) enfocados a la población diana para, mediante educación para la salud, fomentar hábitos saludables, educación nutricional, y fomento del ejercicio para mantener un peso óptimo (Camarillo, et al., 2013; Cruz-Sáez, et al., 2013), así como fomento de la autoestima y el autoconcepto y así desarrollar estrategias educativas que prevengan la enfermedad (Núñez-Chávez, 2016).

Enfermería es una pieza útil y fundamental por sus funciones propias de prevención de la enfermedad y promoción de la salud (Camarillo et al., 2013). Es importante la coordinación dentro de un

equipo tanto de salud como en el ámbito de la educación, formando a los profesores en materia de prevención (García et al., 2012). Se puede destacar por tanto la consideración de la enfermera escolar.

Dentro de la prevención, hay que resaltar el control parental del uso que hacen los hijos de Internet, puesto que es un gran factor de riesgo para llevar a cabo conductas no saludables (Bermejo, et al., 2011).

Una vez instaurada la enfermedad el tratamiento consiste en renutrición y normalización de los patrones alimentarios para conseguir restauración del peso, corrección de las secuelas y complicaciones, administración de antipsicóticos con el fin de disminuir la ansiedad, la depresión y los sentimientos de angustia de las pacientes (Bodell, y Keel, 2010). Es imprescindible un tratamiento psiquiátrico y apoyo psicológico para fomentar la autoestima y mejorar el autoconcepto, modificando de este modo las distorsiones cognitivas (Watson, y Bulik, 2013), enseñando técnicas de control de las emociones (Cruz-Sáez et al., 2013). Todo ello se lleva a cabo mediante una psicoeducación en terapias tanto individuales como grupales (Franco, y Puertas, 2016; Ibarzábal-Ávila, et al., 2015). Diferentes estudios han corroborado el factor protector de la familia en la recuperación; Mediante el desarrollo de terapia familiar se mejoran los resultados de manera considerable (Ruiz, et al., 2010; Watson, et al., 2013).

Discusión/Conclusiones

La recuperación de las afectadas a este trastorno es tiempo dependiente por lo que se hace preciso y necesario un diagnóstico precoz que mejore los resultados y evite la cronicación (Álvarez-Malé et al., 2015; Ibarzábal-Ávila et al., 2015). Por tanto, hay que fomentar la prevención de conductas de riesgo en la población más vulnerable para una detección temprana (Benjet, et al., 2012; Pamies-Aubalat, et al., 2011).

Enfermería es una pieza clave por su cercanía con la población, que mediante la creación de programas de salud puede promocionar estilos de vida saludable en esta etapa de la vida. Por tanto, se identifica una función más de la enfermera escolar para que trabaje junto al equipo docente desde la prevención, haciéndose necesaria esta figura en todos los colegios.

Referencias

- Álvarez-Malé, M.L., Bautista Castaño, I., y Serra Majem, L. (2015). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Gran Canaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 2283-2288.
- Benjet, C., Mendez, E., Borges, G., y Medina-Mora, M.E. (2012). Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria en una muestra representativa de adolescentes. *Salud Mental*, 35(6), 483-490.
- Bermejo, B.G., Saul, L.A., y Jenaro, C. (2011). La anorexia y la bulimia en la red: ana y mia dos “malas compañías” para las jóvenes de hoy. *Acción psicológica*, 8(1), 71-84.
- Bodell, L.P., y Keel, P.K. (2010). Current treatment for anorexia nervosa: efficacy, safety, and adherence. *Psychology Reserch and Behavior Management*, 3, 91-108.
- Buckner, J.D., Silgado, J., y Lewinsohn, P.M. (2010). Delincation of differential temporal relations between specific eating and anxiety disorders. *European Journal of Psychiatric Research*, 44(12), 781-787.
- Calado, M. (2011). Incidencia y prevalencia de los Trastornos de la Conducta alimentaria en España: Hacia DSM-V. *Sociedad Iberoamericana de Información Científica*, 13(4), 4-9.
- Calvo Sagardoy, R., Gallego Morales, L.T., García de Lorenzo y Mateos, A. (2012). Modelo de capacitación para el tratamiento integral de pacientes con trastornos de la conducta alimentaria resistentes al cambio. *Nutrición Hospitalaria*, 27(3), 763-770.
- Camarillo Ochoa, N., Cabada Ramos, E., Gómez Méndez, A. J., y Munguía Alamilla, E. K. (2013). Prevalencia de los trastornos de la alimentación en adolescentes. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 18(1), 51-55.
- Chunga, L. (2015). Trastornos de la conducta alimentaria y alexitimia en adolescentes femeninas escolares. *Revista de Psicología*, 17(2), 116-127.
- Claes, L., Mitchell, J.E., y Vandereycken, W. (2012). Out of control? Inhibition processes in eating disorders from a personality and cognitive perspective. *International Journal of Eating Disorders*, 45(3), 407-414.

Cruz-Sáez, M. S., Pascual, A., Etxebarria, I., y Echeburua, E. (2013). Riesgo de trastorno de la conducta alimentaria, consumo de sustancias adictivas y dificultades emocionales en chicas adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(3), 724-733.

Espinoza, P., Penelo, E., y Raich, R.M. (2010). Disorderer eating behaviors and body image in a longitudinal pilot study of adolescent girls: What happens 2 years later? *Body Image*, 7(1), 70-73.

Franco Vicario, R., y Puertas Tejedor, P. (2016). Las dos caras del trastorno alimentario: el sufimiento psíquico y somático. *Gaceta Médica de Bilbao*, 113(2), 81-85.

García Alba, J., Solbes Canales, I., Expósito Casas, E., y Navarro Asencio, E. (2012). Imagen corporal y riesgo de trastornos de la conducta alimentaria en población universitaria española: diferencias de género. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 31-46.

Gasco, M., Briñol, P., y Horcajo, J. (2010). Cambio de actitudes hacia la imagen corporal: el efecto de la elaboración sobre la fuerza de las actitudes. *Psicothema*, 22(1), 77-82.

González, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., y Raich, R.M. (2010). Seguimiento a los 30 meses de un programa de prevención: el IMC como predictor de sintomatología alimentaria en chicas escolarizadas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 95, 35-43.

Ibarzal-Ávila, M.E.A., Hernández-Martínez, J.A., Luna-Domínguez, D., Vélez-Escalante, J.E., Delgadillo-Díaz, M., Manassero-Baeza, V., Bernal-Espinoza, E., González-Macias, L., Ortiz-Fernández, A.G., Moguel-Gloria, A., Córdova-Esquivel, A.L., y Ramos-Ostos, M.H. (2015). Anorexia nerviosa: revisión de las consideraciones generales. *Revista de Investigación Médica Sur*, 22(3), 112-117.

Keel, P.K., Brown, T.A. (2010). Update on course and outcome in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 43(3), 195-204.

Lago Blanco, E., Carrera, M., Bermúdez, C., Y Seijas, R. (2012). Influencia de las páginas pro-anorexia y pro-bulimia en un grupo de pacientes con trastornos de la conducta alimentaria. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 16, 1775-1793.

Madrugá, S.W., Azevedo, M.R., Araújo, C.L., Menezes, A.M. B., y Hallal, P.C. (2010). Factor associated with weight loss dieting among adolescents: the 11-year-follow-up of the 1993 Pelotas (Brazil) birth cohort study. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(10), 1912-1920.

Marques, L., Alegria, M., Becker, A. E., Chen, C. N., Fang, A., Chosak, A., y Diniz, J.B. (2011). Comparative prevalence, correlatos of impairment, and service utilization for eating disorders across US ethnic groups: implications for reducing ethnic disparities in health care access for eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 44(5), 412-420.

Mehler, P.S. (2011). Medical complications of bulimia nervosa and their treatments. *International Journal of Eating Disorders*, 44(2), 95-104.

Núñez-Chaves, A. (2016). Trastornos de la alimentación: un verdadero problema en adolescentes. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 2(1), 110-111.

Ohlmer, R., Jacobi, C., y Taylor, C.B. (2013). Preventing symptom progression in women at risk for AN: Results of a pilot study. *European Eating Disorders Review*, 21(4), 323-329.

Ortega Becerra, M. A., Zurita Ortega, F., Cepero González, M., Torres Campos, B., Ortega Becerra, M. A., y Torres Guerrero, J. (2013). La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 123-139.

Pamies-Aubal, L., Quiles Marcos, Y., y Bernabé Castaño, M. (2011). Conductas alimentarias de riesgo en una muestra de 2142 adolescentes. *Medicina Clínica*, 136(4), 139-143.

Pascual, A., Etxebarria, I., Cruz-Sáez, M., y Echeburua, E. (2011). Las variables emocionales como factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 229-247.

Peláez-Fernández, M.A., Raich Escursell, R.M., y Labrador Encinas, F.J. (2010). Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos. *Revista Mexicana de Trastornos Aliementarios*, 1(1), 62-75.

Plaza, J.F. (2010). Medios de comunicación, anorexia y bulimia. La difusión mediática del "anhelo de delgadez": un análisis con perspectiva de género. *Revista Icono*, 14, 62-83.

Portela de Santana, M.L., da Costa Ribeiro Junior, H., Mora Giral, M. y Raich, R. M. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia; una revisión. *Nutrición Hospitalaria*, 27(2), 391-401.

Quiles-Marcos, Y., Balaguer-Solá, I., Pamies-Aubalat, L., Quiles-Sebastian, M.J., Marzo-Campos, J.C. y Rodríguez-Marín, J. (2011). Eating habits, physical activity, consumption of substances and eating disorders in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 712-723.

Rosling, A. M., Sparen, P., Norring, C., y Von Knorring, A.L. (2011). Mortality of eating disorders: a follow-up study of treatment in a specialist unit 1974-2000. *International Journal of Eating Disorders*, 44(4), 304-310.

Ruiz- Lázaro, P.M., Comet, M.P., Calvo, A.L., Zapata, M, Cebollada, M., Trébol, L., y Lobo, A. (2010). Prevalencia de trastornos alimentarios en estudiantes adolescentes tempranos. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(4), 204-2011.

Ruiz Martínez, A. O., Vázquez Arévalo, R., Mancilla Díaz, J. M., López Aguilar, X., Álvarez Rayón, G., y Tena-Suck, A. (2010). Funcionamiento familiar en el riesgo y la protección de trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Psychologica Panamerican Journal of Psychology*, 9(2), 447-455.

Ruiz Martínez, A.O., Vázquez Arévalo, R., Mancilla Díaz, J.M., Viladrich i Segué, C., y Hallay Castillo, M.E. (2013). Factores familiares asociados a los trastornos alimentarios: una revisión. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 4(1), 45-57.

Santiago Fernández, M.J. Bolaños Ríos, P., y Jáuregui Lobera, I. (2010). Anemias nutricionales en los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 16(4), 187,193.

Stice, E., Becker, C.B., y Yokum, S. (2013). Eating disorder prevention: Current evidence-base and future directions. *International Journal of Eating Disorders*, 46(5), 478-485.

Stice, E., Marti, C.N., y Durant, S. (2011). Risk factors for onset of eating disorders: evidence of multile risk pathways from an 8-year prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(10): 622-627.

Stice, F., y Shaw, H. (2010). Risk factors and prodromal eating pathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 518-525.

Swason, S.A., Crow, S.J., Le Grange, D., Swendsen, J., y Merikangas, K.R. (2011). Prevalence and correlates of eating disorders in adolescents results from the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of General Psychiatry Journal*, 68(7), 714-723.

Trujano, P., Nava, C., de Gracia, M., Limón, G., Alariste, A. L., y Merino, M. T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26(2), 279-287.

Watson, H.J., y Bulik, C.M. (2013). Update on the treatment of anorexia nervosa: review of clinical trials, practice guidelines and emerging interventions. *Psychol Med*, 43(12), 2477-2500.

CAPÍTULO 38

El lenguaje como instrumento terapéutico para la construcción del pensamiento, en la adolescencia y desde la sordera

M^a de los Ángeles Alonso Gil

Maestra de Audición y Lenguaje e Intérprete de Lengua de Signos (España)

Introducción

Citando a Francis Bacon, usado por Vygotsky, "ni la mente sola, ni la mano sola, pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan. Y una de las principales herramientas es el lenguaje y las reglas de su uso. Según Jerome Bruner: la mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son encuentros directos, hay que saber interpretar ideas que se atribuyen a una causa y una consecuencia, el mundo aparece a nuestros ojos como un mundo conceptual y cuando no entendemos lo que nos rodea renegociamos su significado de manera que nos concuerde con lo que creemos que creen los que tenemos más cercanos.

La educación, la escuela, es un foro para negociar y renegociar significados, donde los estudiantes deben participar de forma activa. Estos procesos siempre van acompañados de normas y deben ser conocidos por los docentes y el alumnado. El niño participa en la cultura desde muy pequeño y la educación, entre otras cosas, los prepara para la vida.

Es necesario detenernos en las funciones del lenguaje. Michel Hallida y las divide en dos: pragmática y *matética*. En la primera se encuentran funciones como la instrumental, la reguladora,...y en la segunda la imaginativa y la informativa. Las funciones pragmáticas se refieren a nuestra orientación hacia los demás y al uso del instrumento del lenguaje para lograr los fines buscados, influyendo en las actitudes y las acciones de los demás hacia nosotros y hacia el mundo. El conjunto de las funciones matéticas ve en el lenguaje un medio con el que creamos mundos posibles y viendo el lenguaje como herramienta de intercambio de conocimientos. Estas funciones son muy útiles para examinar el lenguaje de la educación, el habla de los profesores y sus actitudes serán fundamental en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, según Carol Feldman las actitudes de los docentes invitan en diferente medida a seguir pensando, las actitudes en el lenguaje de los demás nos da un indicio para usar nuestra mente.

Compartir y negociar significados ayudará en la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso para ser un miembro de la sociedad adulta. El lenguaje ayudará a reconocer un tema, un conflicto, algo esencial para la condición humana, reflexionar, poner nombre a lo que sentimos y pensamos.

Según Jerome Bruner, el lenguaje de la educación ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, expresar actitudes y debe invitar a la contractitud, dejar margen para la reflexión. El lenguaje cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo. La manera en la que uno habla, llega a ser con el tiempo, la manera en la que uno representa aquello de lo que habla.

Todo esto está relacionado con el tema objeto de nuestra ponencia, un pensamiento tiene la capacidad de interactuar con el medio que nos rodea, el ser humano en condiciones normales, es el dueño de su pensamiento, luego es capaz de manejar e ir creando su existencia. Cada uno vive en una realidad diferente, dependiendo de cómo enfoquemos nuestro pensamiento hacia lo que nos rodea. Una persona es lo que piensa que es. Su carácter es la suma de todos sus pensamientos y del estado de sus vidas y su entorno, una construcción permanente de su ser a través del pensamiento, consciente o inconscientemente. Estamos influyendo constantemente en nuestras circunstancias de vida.

Como argumenta Lakoff y Johnson," los procesos de pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Es en la experiencia donde se establece un modo de conocimiento del mundo."

Son muchos también los estudios sobre los procesos de construcción del conocimiento en relación con las particularidades socio-familiares de los sujetos con capacidades auditivas diferentes, entre ellos los elaborados por Andrew Fontal González y César Mejía Zuluaga, donde profundizan en los procesos cognitivos de los sujetos sordos y las condiciones sociales provistas por su entorno familiar, siendo la familia el primer ambiente que interviene en la historia de vida de un sujeto.

Debemos tener presente que muchos de los sujetos con capacidades auditivas diferentes, son usuarios de la lengua de signos, adentrándonos en estudios, encontramos autores que defienden que la lengua de signos es la lengua que otorga a las personas sordas de su identidad, entre ellos destacar a Massone, Orri Castorino y Castro. La mayoría de sus estudios, tienen como base la idea anteriormente citada, la identidad sorda ligada a la lengua de signos.

Continuando con el párrafo anterior, hacer referencia a Skliar "los sordos forman una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos o modos de socialización propios"

Cada día que abrimos nuestros ojos, la vida se nos presenta con un nuevo guion donde la escena real que se va a representar no siempre nos toca ser actor o actriz protagonista. Lo que sí es seguro es que tendremos un papel y será fundamental entender los estímulos que nos lleguen para generar nuestra respuesta.

Desde que nacemos entramos en interacción con el medio y el medio con nosotros, pero no todos conectamos de la misma forma y eso nos irá configurando, gesto a gesto, sonido a sonido, imagen a imagen, letra a letra, palabra a palabra y frase a frase.

En el caso de los chicos y chicas con capacidades diferentes a nivel auditivo, su desarrollo lingüístico en comparación con una persona oyente, seguirá caminos diferentes aunque la meta será la misma: la comunicación. El período de 0-3 será muy importante, pero el que le sigue, de 3-6 aún más, "llegamos al cole", es aquí cuando como maestra de Audición y Lenguaje, comenzamos a trabajar con ellos y ellas, estimulando el desarrollo del lenguaje desde una visión holística en busca de la comunicación total. En la etapa de primaria, rehabilitamos las alteraciones de dicho lenguaje, pero es en Secundaria donde hay un gran salto, aparece la gran metamorfosis del cuerpo, la carrera sin descanso de las hormonas y los subidones de adrenalina. Todo ello hará que el lenguaje y la lengua se conviertan en sus mejores aliados o en sus peores enemigos. Es aquí, en esta etapa, donde trabajamos la optimización del lenguaje en pro del tránsito a la vida adulta comunicativa, la mayoría de edad y la formación para la incorporación al mercado laboral.

El proceso educativo, los docentes y los compañeros del instituto jugarán un papel muy importante a muchos niveles y por supuesto, a nivel lingüístico aún más. El buen trabajo desarrollado en infantil y primaria, facilitará la etapa de secundaria y la posobligatoria. Ya en Secundaria será necesario tener instalado un lenguaje bien estructurado, oral y/o signado o escrito.

No podemos aparcir el gran protagonismo que tendrá en todo momento el manejo de las emociones, las cuales como ya diremos más adelante, desempeñan un papel fundamental en la vida, son muchísimos los trabajos de investigación existentes al tema, un autor que hemos seguido es Rafael Bisquera y sus propuestas de educación emocional ofreciendo estrategias a educadores y familias.

Elegimos como objeto de análisis y reflexión, la vivencia comunicativa del alumnado con diferentes capacidades auditivas, sordera profunda, severa y cofosis, en la adolescencia. Viajemos juntos al mundo del silencio y del ruido para encontrar la contraseña, que les deje entrar como usuarios del sonido, de la lectura labial, del signo, de la palabra con significado, de escuchar, de hablar, de signar, de usar sus bocas, oídos, ojos y sus manos.

Objetivos

- Analizar las dificultades con las que se encuentra el alumnado con capacidades auditivas diferentes, ante el aprendizaje y madurez del desarrollo lingüístico.
- Reflexionar sobre sordera y adolescencia.
- Proponer pautas que ayuden a minimizar los hándicaps por los que pasa el alumnado en cuestión.
- Detallar características del alumnado con capacidades auditivas diferentes.
- Describir el trabajo en el aula de Audición y Lenguaje.

Metodología

Hace algo más de 24 años, cuando empecé a tomar contacto con la escuela y alumnado con capacidades auditivas distintas, pude ver como se ataban manos para estimular voces. Como maestra de Audición y Lenguaje y como miembro activo de la comunidad sorda, he sido testigo en las últimas décadas de cambios muy grandes dentro del mundo de la sordera. La revolución ha sido de altura, tanto para la evolución de la medicina y la cirugía, audífonos e implantes cocleares como por el reconocimiento estatal y por comunidades, de la lengua de signos y establecer el protocolo de actuación y planificación de la respuesta educativa de dicho alumnado.

La experiencia de trabajo en el aula hace que señalemos los siguientes aspectos:

- Anonimia en sus labios (mentes llenas de pensamientos pero carencias a nivel lingüístico)
 - Labios del otro ilegibles ante la ausencia de lectura labial.
 - Telaraña de la polisemia, hace una verdadera locura y una ruta laberíntica a la hora de encontrar la puerta del significado concreto a cada contexto comunicativo.
 - Puzzle sintáctico, convirtiendo la escritura en una actividad de examen constante de agilidad mental, la cual desemboca en numerosas ocasiones en falta de interés por escribir, dificultades a nivel gramatical, léxico, semántico...
 - Obstáculos de comprensión que conllevan tiempo extra y duda de recepción y ejecución.
 - Dificultad de conciencia emocional y de la propia autoconciencia, careciendo en muchas ocasiones de entrenamiento para identificar, controlar y gestionar con inteligencia las emociones propias y la de los otros.
- Cuesta gestionar el tiempo a la hora de planificar el estudio, tarea y exámenes.
- Diferencia entre el centro educativo con recursos variados para apoyar y reforzar y la soledad en sus casas para estudiar.
 - Las adaptaciones curriculares significativas les ayudan pero también les afecta "recortes de contenidos "y efecto inmediato, menos léxico entre otras cosas.
 - "Amigas falsas", palabras que se escriben igual o tienen el mismo movimiento de labios para pronunciarla, provocando la incomprensión del receptor y la duda de otorgar el significado adecuado.
- Todo ello hace que la adolescencia se convierta en una necesidad dolorosa en muchas ocasiones a la hora de exteriorizar lo que llevan dentro. El currículo oculto toma ventaja frente a la rigidez el concepto. Es muy difícil para la mente resolver problemas cuando está ocupada en solucionar incógnitas como: ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? ¿Cómo se ordena una oración? ¿Cómo explico lo que siento?

Resultados

- Necesidad de un tiempo de retardo para ordenar el pensamiento, salir del bloqueo léxico y construir el mensaje deseado.
 - El aprendizaje y el desarrollo comunicativo surge cuando existe la comprensión y solucionan los obstáculos en el camino de la expresión.
 - Capacidad de resiliencia léxica, acomodando los fallos y continuando aprendiendo.
- Pautas a seguir:

- Trabajar el enriquecimiento léxico, acorde a sus edades biológicas y cognitivas y cuidando los centros de interés.

- Incrementar los campos semánticos, aumentando la polisemia.

- Desarrollar de forma global la expresión oral/signada y la escrita, al igual que la comprensión oral/signada

- Mimar la animación a la lectura, con todos los soportes posibles que se puedan y flexibilizar los títulos a leer.

- Uso de las nuevas tecnologías, mundo inmenso lleno de posibilidades comunicativas.

- Los docentes tenemos que moldear la temporalidad de las cosas, dar tiempo a sus procesos y utilizar la inteligencia emocional, educando en las emociones.

- Importancia de la elaboración de pruebas adaptadas a las diferentes capacidades auditivas de este tipo de alumnado, pues en numerosas ocasiones son analizados con pruebas destinadas a otro tipo de alumnos con otras necesidades específicas de apoyo educativo y/o necesidades de educación especial.

Al ser dueños de sus pensamientos son capaces de aprender a manejar e ir creando su propia existencia. Ejercitar el pensamiento, organizar su entorno, el desorden mental aumenta el caos comunicativo. Tenemos que ver la lengua como una caja de herramientas, la palabra como una llave que abre la mente. Debemos participar en el desafío de la atención a la diversidad, ello también será un estímulo para el desarrollo profesional. La diversidad del alumnado es una oportunidad para aprender y mejorar.

La mayoría de los expertos, coinciden en que las emociones desempeñan un papel muy importante en el éxito de muchos aspectos de la vida, y que la inteligencia emocional es una habilidad que implica conocer y comprender las emociones propias y las de las otras personas. También la importancia de la empatía y la capacidad de gestionar sus emociones, teniendo presente que más allá de la inteligencia emocional, está la educación emocional.

La UNESCO en el 2004, destacó dos formas de contemplar las dificultades educativas: la perspectiva individual y la curricular. La primera asume que el alumnado experimenta dificultades debido a sus déficits personales y la segunda como resultado de la forma de organizar contextos y actividades de aprendizaje.

Hay que reformar las escuelas y mejorar las pedagogías para responder positivamente a la diversidad de los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales como problemas a solucionar sino como oportunidades tanto para el alumnado como para el docente.

Las buenas prácticas docentes serán eje fundamental para facilitar el resultado del trabajo.

A la hora de poner en marcha una respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas de apoyo educativo de alumnado con necesidades educativas especiales, vamos a necesitar que planificar con más detalle nuestro plan de intervención con estos chicos y chicas. La realidad del aula supera lo escrito en un papel, tenemos que estar abiertos constantemente a flexibilizar la metodología, las actividades que ayudarán enormemente a conseguir impartir los contenidos y llegar a la consecución de los objetivos diseñados. Por otro lado la intervención de manera individualizada no siempre es posible pudiendo encontrarnos más de un alumno en una misma franja horaria. La programación de un aula de Audición y Lenguaje surge como un recurso para dar respuesta a nuestro alumnado, se atienden personas con capacidades diferentes, habiéndonos centrado en mi reflexión y análisis en la atención al alumnado con capacidades auditivas diferentes (entendiendo todos los grados y tipos).

Este alumnado presenta, entre otras características:

- Falta de base de conocimientos que les permita afrontar con éxito nuevos aprendizajes en numerosas ocasiones, lo que les impide seguir el ritmo de su aula ordinaria si no se les ajusta la respuesta educativa (recursos personales, materiales, adaptaciones de textos, metodología, temporalización, adaptaciones curriculares cuando se hacen necesarias...).

- Debido a la dificultad de la etapa objeto de estudio, Secundaria (incluido los programas de mejora del aprendizaje, PMAR y los programas de formación básica, PFB) ,nos encontramos con alumnado con grandes dificultades hacia el proceso de aprendizaje, la ejecución de tareas educativas, su propia motivación y autoestima hacia el estudio (terminar la educación secundaria obligatoria, ESO y titular para continuar estudiando, se convierte en ocasiones en algo doloroso puesto que se sientes perdidos y perdidas, no podemos obviar la importancia de tener los recursos personales necesarios durante toda su formación, se es alumno Sordo el 30 de junio del curso de 4º de la ESO y el 15 de septiembre del mismo año pero ya matriculado en 1º de Bachillerato o en 1º de un ciclo medio de formación profesional, sin embargo, mucho de nuestro alumnado pierde la mayoría de los recursos personales y medidas de ajuste educativo, al entender el sistema educativo que es educación posobligatoria, es aquí donde debemos seguir caminando para asegurar normativamente que se contemplen y aseguren los recursos también en la posobligatoria, pues continuar estudiando después de la ESO es opcional pero no lo es el tener una discapacidad.

- La unión de la dificultad para seguir el ritmo de la clase y su desmotivación, crea como consecuencia, en múltiples ocasiones, la aparición de conductas desajustadas y llegado el caso hasta disruptivas (recordar también los cambios que se tienen en la adolescencia y los contextos familiares de cada uno y una que vienen también en sus mochilas cada día que llegan al instituto).

Desde el aula de Audición y Lenguaje se trabaja como meta el desarrollo y madurez de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad del alumnado y proyectando como dijimos en el comienzo del documento, hacia el tránsito a la vida adulta comunicativa. Contribuyendo en la competencia en comunicación lingüística y todas las dimensiones del lenguaje (teniendo presente la Comunicación Total tanto en lengua oral, escrita, signos y los sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación cuando fuesen necesarios).

En el aula de Audición y Lenguaje al trabajar la competencia comunicativa, se pone en juego conocimientos y estrategias pertenecientes a cuatro ámbitos:

- 1.- Lingüístico: conocimiento y destrezas de carácter fonológico, ortográfico, gramatical y léxico – semántico que son necesarios para usar la lengua.
- 2.- Sociolingüístico: formas de tratamiento, gestión de turnos de palabras, elección de registro, normas de cortesía, fórmulas y rituales protocolarios, reglas de interacción.
- 3.- Pragmático: uso de los recursos de la lengua en relación con la finalidad que se pretende. Implica el conocimiento de las formas de organización de los textos y los mecanismos de cohesión.
- 4.- Estratégico: dominio de las destrezas básicas de comprensión y de expresión.

También se trabaja la competencia metacognitiva, ayudándoles en el desarrollo de estrategias y destrezas que les permitan progresar en un aprendizaje autónomo y permanente.

Hay otra competencia a destacar y desde nuestro punto de vista, sumamente importante, la competencia existencial, el conjunto de rasgos de la personalidad, motivaciones, creencias y valores que configuran una actitud hacia la vida. Aprendiendo a Ser y aprendiendo a Estar y como hemos dicho varias veces, trabajando la Inteligencia Emocional, como gestionar sus bloqueos y salir de ellos, en numerosas ocasiones como ya hemos explicado por dificultades de comprensión y expresión.

Lo único que hay universal es la diferencia, hagamos que los excluidos de los libros, los sin palabras consigan unos cerebros llenos de palabras con significado y que sus lenguas, oral y/o signada, se conviertan en plumas para sus mentes.

Construyamos entre todos y todas unas escuelas inclusivas, donde el individuo se tiene que adaptar al centro educativo pero el centro y sus miembros también tienen que hacer el mismo proceso.

Referencias

- Bisquera, Rafael. (2013) *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao.
Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Cambridge.

Castro, P. (2008), *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: Fundamentos para la adquisición temprana de la lengua de señas*. Tesis de doctorado en Psicología. Universidad de Chile.

Feldman, Carol (1976) . *Context Dependent Properties of Teacher Speech*, en *Youth and Society*, 8, págs. 227-258.

Lakoff, G y Johnson, M. (2012) *Metáforas de la vida cotidiana*. Traducción en castellano. Madrid.

Massone, M; Simón M; Druetta, J. (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*. Argentina.

Michael A. K. Halliday (1975) *Learning How to Mean*, Londres.

Orri de Castorino, R. (2007). *La lengua de señas y su importancia en la educación del sordo*. Argentina.

Skliar, C. (1997) *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPÍTULO 39

Evaluación de las prácticas de crianza en Educación Infantil: nueva versión del PEF

Ana Belén Quesada-Conde, Alicia Benavides-Nieto, Guadalupe

Alba Corredor, y Ana Justicia-Arráez

Universidad de Granada (España)

Introducción

A lo largo de la historia han sido muchas las investigaciones que se han centrado en estudiar la influencia y responsabilidad que las familias tienen sobre los hijos en sus primeros años de vida, al tratarse de un factor determinante en el desarrollo integral del niño. Pichardo, Justicia y Fernández (2009) consideran a la familia como el agente socializador primario y más importante durante la primera infancia, al tratarse de unos años en los que el niño adquiere la mayor parte de destrezas sociales para su adecuada adaptación al medio en el que se desenvuelve. Sin embargo, no debe perderse de vista que dicha influencia se produce de manera bidireccional, tal y como expone a Rich (2002: 53), “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente”.

El rol de madre/padre en la sociedad actual requiere, a su vez, de una serie de destrezas y habilidades concretas ante las demandas de la sociedad. En esta línea, los estilos educativos se perciben como el vehículo que utilizan los padres para lograr dicho desarrollo integral de sus hijos y una adecuada adaptación a la sociedad (Capano, y Ubach, 2013; Fuenzalida, 2014). Éstos se han estudiado a lo largo de varias décadas, considerándose, posiblemente Diana Baumrind (1971) como una de las principales impulsoras en este campo. Asimismo, en ningún caso se ha tratado de investigaciones aisladas, sino que se ha intentado, prácticamente en todas ellas, de relacionarse dichos estilos educativos con diversas variables de carácter psicosocial y emocional del niño: autoestima, agresividad, confianza en sí mismo, competencia social, problemas de conducta, etc. De modo que, gran parte de los estudios coinciden en señalar estas pautas de crianza bien como factores de riesgo –principalmente, aquellas relacionadas con estilos más autoritarios y permisivos– (Antolín, Arranz y Oliva, 2009; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Torío, 2008) o de protección –generalmente, las más cercanas a un estilo democrático o equilibrado– (Alonso, y Román, 2003; Borke, Lamm, Eickhorst, y Keller, 2007; Capano, y Ubach, 2013; García, y García, 2010).

Las revisiones realizadas sobre los estilos educativos familiares coinciden en que la educación parental y las relaciones paternofiliales vienen determinadas principalmente por dos aspectos: el control y el afecto parental (Pichardo, 2000). Teniendo en cuenta esto, han sido varias las clasificaciones realizadas considerando estos dos aspectos a lo largo de la historia: la bidimensional de Schoefer y Bell (1958), Maccoby y Martin (1971), Musitu y Gutiérrez (1984) o Alonso y Román (2003). Si bien cada una de ellas establece distintos niveles o indicadores con respecto a la variable “estilos educativos familiares”, todas parecen coincidir en establecer escalas reguladoras que giran en torno al control y el afecto parental ejercido.

Todo ello demuestra el papel primordial de la familia en el desarrollo integral de los hijos, siendo esencial en las primeras edades para forjar unos cimientos conjuntos sobre los cuales construir personas que sepan adaptarse a la vida de una forma adecuada. Es por este motivo que los instrumentos de evaluación de Estilos Educativos se hacen indispensables para conocer las perspectivas tanto de hijos como de padres y saber cuáles son aquellas que fomentan un mejor desarrollo integral de los pequeños.

Los intentos por obtener una medida estandarizada de los estilos educativos se han plasmado en el diseño de diversos instrumentos. La mayoría de autores coinciden en que la percepción de la conducta de

crianza, entendida como el entrenamiento y formación que los padres llevan a cabo con sus hijos (Eraso, Bravo y Delgado, 2006), puede estar formada por dos o tres factores, por ejemplo afecto y sobreprotección; autoritarismo-control, hostilidad-rechazo y actitudes democráticas; amor-rechazo, despreocupación-exigencia y sobreatención. Es por ello que la mayoría de instrumentos se desarrollan de forma inductiva, a partir de observaciones, y no de forma deductiva, a partir de un modelo teórico (Penelo, 2009).

Sin embargo, si se atiende a las percepciones recogidas por la mayor parte de los instrumentos, se observa que la mayor parte de éstos tan solo tienen en cuenta el punto de vista de los padres y, los pocos que realizan heteroevaluaciones, lo hacen con niños, generalmente, que ya han superado la etapa de Educación Infantil. Asimismo, también son escasos aquellos sistemas de evaluación que tienen en cuenta, de manera independiente, la perspectiva materna y paterna, a pesar de que numerosos expertos en el ámbito inciden en subrayar la importancia de diferenciar el estilo materno y el paterno (del Barrio y Capilla, 2005), debido a que padres y madres sostienen relaciones únicas y diferentes con sus hijos. En muchas ocasiones no coinciden ambos estilos, por ello es esencial evaluarlos por separado, permitiendo analizar sus diferencias y semejanzas (Oliva, Parra, Sanquez-Queija, y López, 2007).

Con todo esto, la presente investigación tiene como objetivo principal obtener un instrumento válido para evaluar los Estilos Educativos parentales desde la perspectiva infantil a partir de la adaptación de uno ya existente: la escala de Prácticas Educativas Familiares para niños de Educación Infantil (PEF-H) de Alonso y Román (2003), la cual, tras realizar un primer pilotaje con una muestra de 75 niños, se pudo comprobar que tenía algunas limitaciones.

Por ello, los objetivos específicos de esta investigación se centrarán en:

- Adaptar la escala PEF-H reduciendo los enunciados y mejorando las ilustraciones.
- Validar la escala PEF-H con las modificaciones y adaptaciones realizadas.
- Comprobar el estilo educativo predominante desde la perspectiva infantil.

Metodología

Participantes

La muestra total del estudio es de 341 alumnos (150 niños y 191 niñas) de segundo ciclo de Educación Infantil ($M=4.27$ años; $D.T.=0.65$) pertenecientes a 7 centros de Educación Infantil de la ciudad de Granada, ubicados en zonas urbanas y de titularidad pública (2 centros) y concertada (5 centros), los cuales fueron seleccionados de manera incidental, considerando aquellos que accidentalmente se han tenido a disposición.

Instrumentos

El instrumento administrado es la Escala de identificación de Prácticas educativas familiares (PEF) de García y Román (2003), con modificaciones y adaptaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación de Psicología de la Intervención en Educación (HUM-232) de la Universidad de Granada. La batería de exploración de las prácticas educativas familiares contiene cuatro instrumentos de medida:

-Dos, más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H), con un total de 90 y 45 ítems respectivamente.

-Dos, abreviados, tanto para adultos como para niños (PEF-A2 y PEF-H2), con un total de 54 y 27 ítems respectivamente.

Para el presente trabajo de investigación se utiliza la versión amplia para niños PEF-H, con modificaciones y adaptaciones. El PEF-H recoge la percepción de los estilos educativos familiares de los niños de entre 3 a 10 años. Esta batería es cumplimentada por los niños, y en el caso de niños de Educación Infantil, se cuenta con la ayuda de un adulto para rellenarla. Tiene una duración de entre 15-20 minutos. Consta de un total de 45 ítems y consiste en la presentación de 15 diferentes situaciones

hipotéticas al niño con tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático).

Dichos ítems se agrupan en cinco situaciones: 1. Cuando inician algo nuevo, 2. Cuando hay ruptura de rutinas, 3. Cuando se van a la cama, 4. Cuando cuentan o muestran algo, 5. Cuando juegan. Para evitar las situaciones neutrales en las que apenas se podría valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos. El primero es el Conflicto externo, cuyas circunstancias están fuera del sujeto, ya sea en los adultos, iguales o en otros variables contextuales incidentes. El segundo es el Conflicto interno, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, como, por ejemplo, timidez, inseguridad, aflicción, etc. El tercero y último es la Transgresión de normas, o incumplimiento de cualquier tipo de norma, sea del tipo que sea. Cada situación y conflicto cuenta con tres tipos de respuestas posibles para hijos que tratan de representar a tres estilos educativos o prácticas educativas familiares diferentes. En el PEF-H la suma de las respuestas para cada situación y estilo corresponde a una puntuación total en cada uno de los estilos.

Tras la administración del instrumento, se obtiene una puntuación total en cada uno de los estilos:

-Estilo autoritario ($\alpha=.58$ original; $\alpha=.62$ con adaptaciones): caracterizado por una expresión de afecto controlado, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva casi exclusiva del adulto. Utiliza la afirmación de poder con técnicas de disciplina coercitivas y con un tipo de control marcado por la imposición para inhibir, mitigar o anular las conductas indeseables. Prioriza con claridad el cumplimiento de las normas. Mantiene valores bajos en la expresión de afecto y comunicación y altos en exigencias y control.

-Estilo equilibrado ($\alpha=.15$ original; $\alpha=.59$ con adaptaciones): mantiene valores altos en las dimensiones de afecto y comunicación, con una expresión abierta de afecto e interés por las cosas del niño. En cuanto a exigencias y control, se hacen evidentes normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños, estables, razonadas siempre que sea necesario, consistentes pero firmes.

-Estilo permisivo ($\alpha=.56$ original; $\alpha=.54$ con adaptaciones): presenta altos valores en la expresión de afecto y comunicación; con bajos niveles de exigencia y control. Los padres tienden a adaptarse a los hijos y se esfuerzan por identificar sus necesidades y preferencias e incluso ayudarles a satisfacerlas. Son sobreprotectores e indulgentes, con alto grado de expresión explícita de afecto pero poco consistentes con sus normas de disciplina. Siendo excesivamente vulnerables.

Procedimiento

Inicialmente, se procede a la revisión y mejora, tanto de los enunciados del instrumento como del apoyo gráfico del mismo, con el fin de adecuarlo a las características evolutivas de los niños participantes. Inicialmente, el PEF-H cuenta con un soporte visual de una lámina por cada pregunta, pero al utilizarlo se percibe que no ayuda a los niños de cara a mejorar el entendimiento del instrumento. De hecho, dicho soporte gráfico hace referencia, en bastantes ocasiones, a una de las posibles respuestas más que a la propia situación, causando confusión. Por otro lado, los enunciados, en varias ocasiones, son demasiado extensos y con un vocabulario no muy adecuado para niños de segundo ciclo de Educación Infantil. Asimismo, no se contempla la diferenciación gráfica de sexo para que los niños o niñas se sientan reflejados en las situaciones ni la diferenciación entre madre y padre. Se cuenta, para su adaptación, con el apoyo de una ilustradora y un grupo de trabajo especializado en la etapa de Educación Infantil. Al tener en cuenta la diferencia existente entre las prácticas llevadas a cabo por la madre y por el padre se realizan cuatro tipos de apoyo gráfico: hija-madre, hijo-madre, hija-padre e hijo-padre. Posteriormente, se contacta con diversos centros educativos de la ciudad de Granada, a los que se da a conocer el proyecto. Tras dicho contacto, se procede a dotar a los centros interesados de la información pertinente, así como de las solicitudes y autorizaciones necesarias –centro y padres– para llevar a cabo la recogida de datos. Finalmente, se pasa la escala de manera individual a cada niño de los diferentes centros educativos. Para ello, diferentes investigadoras del grupo HUM-232 se desplazan a cada centro y

sirven de apoyo en la realización de cada cuestionario. Una vez obtenidos todos los datos, se los oportunos análisis de datos.

Análisis de datos

Para obtener la consistencia interna de la escala, se realiza, por un lado, un análisis de correlaciones de Pearson para estudiar la relación entre cada estilo educativo, los tipos de conflicto y las diferentes situaciones relacionadas con ese estilo; y por otro, un alfa de Cronbach para examinar la fiabilidad de consistencia interna del PEF-H con adaptaciones y modificaciones. Asimismo, se realizan análisis descriptivos para comprobar la prevalencia de los estilos educativos en relación con las situaciones y los tipos de conflicto. Los diferentes análisis se realizan a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22.0.

Resultados

Los resultados obtenidos evidencian la existencia de correlaciones significativas y positivas en torno a los tres estilos parentales, en todas las dimensiones (en los tres tipos de conflictos y en las cinco situaciones). Así, las puntuaciones obtenidas de la Correlación de Pearson del Estilo Autoritario se sitúan entre .82 y .58, del Estilo Equilibrado discurren entre .72 y .52 y del Estilo Permisivo transitan entre .81 y .35 con un nivel de significatividad de .01 (ver Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1. Correlación de Pearson del Estilo Autoritario

	Estilo Autorit.	Conflic Ext.	Conflic Int.	Conflic TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Autorit.	1	.73**	.65**	.81**	.62**	.63**	.58**	.60**	.58**
Conflic.Ext.	.73**	1	.22**	.45**	.43**	.29**	.59**	.47**	.45**
Conflic. Int.	.65**	.22**	1	.26**	.48**	.49**	.26**	.30**	.44**
Conflic.Trans. Nor.	.81**	.45**	.26**	1	.47**	.58**	.45**	.54**	.40**
Situación 1.	.62**	.43**	.48**	.47**	1	.19**	.18**	.29**	.28**
Situación 2.	.63**	.29**	.49**	.58**	.19**	1	.12*	.21**	.20**
Situación 3.	.58**	.59**	.26**	.45**	.18**	.12*	1	.23**	.19**
Situación 4.	.60**	.47**	.30**	.54**	.29**	.21**	.23**	1	.25**
Situación 5.	.58**	.45**	.44**	.40**	.28**	.20**	.19**	.25**	1

Nota: N=341

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

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral)

En referencia a la dimensión de Conflictos relacionada con el Estilo Equilibrado se obtiene la correlación más alta cuando se refiere a Transgresión de normas (Tabla 2). Por otro lado, la situación con una mayor puntuación es la 4 (Cuando cuentan o muestran algo).

Tabla 2. Correlación de Pearson del Estilo Equilibrado

	Estilo Equibr	Conflic Ext.	Conflic Int.	Conflic TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Equilib.	1	.72**	.73**	.78**	.59**	.56**	.51**	.67**	.66**
Conflic.Ext.	.72**	1	.29**	.36**	.43**	.38**	.38**	.51**	.46**
Conflic. Int.	.73**	.29**	1	.45**	.36**	.48**	.36**	.49**	.50**
Conflic.Trans. Nor.	.78**	.36**	.45**	1	.53**	.37**	.42**	.51**	.53**
Situación 1.	.59**	.43**	.36**	.53**	1	.17**	.14**	.22**	.22**
Situación 2.	.56**	.38**	.48**	.37**	.17**	1	.14*	.23**	.18**
Situación 3.	.51**	.38**	.36**	.42**	.14**	.14**	1	.16**	.17**
Situación 4.	.67**	.51**	.49**	.51**	.22**	.23**	.16**	1	.40**
Situación 5.	.66**	.46**	.50**	.53**	.22**	.18**	.17**	.40**	1

Nota: N=341

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

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Por último, en cuanto a la dimensión de Conflictos relacionada con el Estilo Permisivo se obtiene la correlación más alta en conflictos Externos, siendo las situaciones 4 (Cuando cuentan o muestran algo) y 5 (Cuando juegan) las de mayor puntuación (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación de Pearson del Estilo Equilibrado

	Estilo Perm.	Conflic Ext.	Conflic Int.	Conflic TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Perm.	1	.80**	.61**	.78**	.46**	.34**	.65**	.69**	.69**
Conflic.Ext.	.80**	1	.26**	.44**	.36**	.37**	.49**	.55**	.52**
Conflic. Int.	.61**	.26**	1	.24**	.26**	.16**	.43**	.48**	.38**
Conflic.Trans. Nor.	.78**	.44**	.24**	1	.38**	.21**	.52**	.49**	.61**
Situación 1.	.46**	.36**	.26**	.38**	1	-.08	.09	.13*	.14**
Situación 2.	.34**	.37**	.16**	.21**	-.08	1	-.08	.12*	.14**
Situación 3.	.65**	.49**	.45**	.52**	.09	.06	1	.31**	.32**
Situación 4.	.69**	.55**	.48**	.49**	.12**	.11**	.31**	1	.35**
Situación 5.	.69**	.52**	.38**	.61**	.14**	.14**	.32**	.35**	1

Nota: N=341

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

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

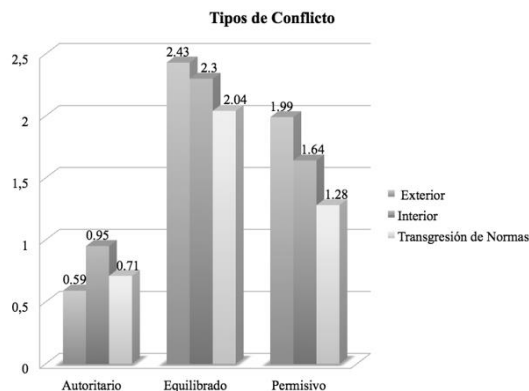
La escala PEF-H con modificaciones y adaptaciones presenta valores de consistencia interna (coeficiente Alpha) aceptables y más altos que la anterior versión. En la Tabla 8 se pueden observar los valores del instrumento originario de Alonso y Román (2003) y del adaptado y modificado en el presente estudio.

Tabla 4. Coeficiente Alpha de la anterior versión de Alonso y Román (2003) y la actual

Estilos	Coficiente de Alpha PEF-H de Alonso y Román (2003)	Coficiente de Alpha PEF-H con adaptaciones y modificaciones
Autoritario	.58	.62
Equilibrado	.15	.59
Permisivo	.56	.54

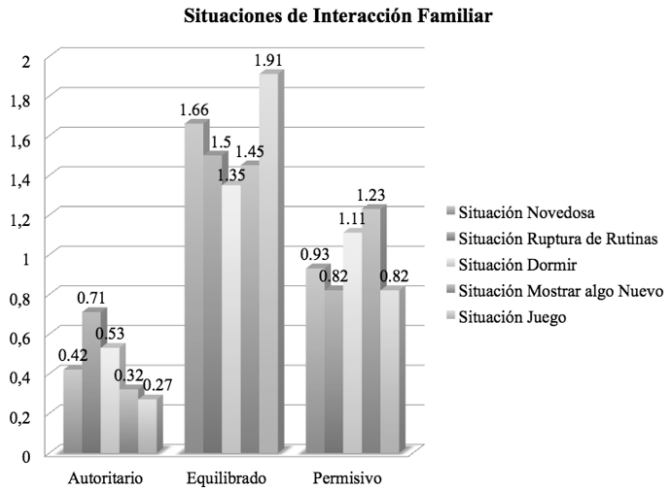
Finalmente se exponen, en las figuras 1 y 2, las puntuaciones medias de los diferentes conflictos y situaciones en función de los estilos parentales. Se puede observar, mediante los resultados obtenidos, la dominancia del Estilo Equilibrado frente al Permisivo y al Autoritario, siendo éste el de menor puntuación.

Figura 1. Tipos de conflicto con respecto a los tres estilos educativos parentales



Asimismo, se observa la dominancia de la percepción infantil sobre la resolución de conflictos de sus padres desde una perspectiva del Estilo Equilibrado frente al Permisivo y al Autoritario, siendo éste el menor percibido. Por otro lado, la estimación del Conflicto Interior en función de las características propias de cada sujeto (timidez, inseguridad, aflicción, etc.) para el Estilo Equilibrado sigue siendo la más elevada frente al Permisivo y al Autoritario. Con respecto a la Transgresión de Normas, entendida como el incumplimiento de cualquier norma, el Estilo Equilibrado tiene todavía una puntuación más alta frente al Permisivo y al Autoritario pero se observa que las diferencias disminuyen con respecto al afrontamiento de los otros dos tipos de conflicto.

Figura 2. Medias de las situaciones de interacción familiar respecto a los tres estilos educativos parentales



Discusión/Conclusiones

Los estilos parentales se contemplan como mecanismos a través de los cuales las expectativas parentales repercuten en el desarrollo de los niños (Ren, y Edwards, 2015), por lo que es importante tenerlos en cuenta en la implementación y evaluación de medidas de atención temprana como programas de entrenamiento para madres y padres. La implicación práctica de los resultados obtenidos permite evaluar con mayor validez la percepción infantil de niños de segundo ciclo de Educación Infantil, acerca de los estilos educativos parentales mediante el PEF-H. Se cumple así el objetivo general de esta investigación “Tener un instrumento válido para evaluar los Estilos Educativos parentales desde la perspectiva infantil que sirva para el programa Aprender a Convivir en casa”.

Atendiendo al primer objetivo específico, se ha mejorado la escala PEF-H a nivel de comprensión y motivación de los niños por el nuevo apoyo gráfico. Se puede observar, contemplando el segundo objetivo específico “Validar la escala PEF-H con las modificaciones y adaptaciones realizadas”, que la consistencia interna de la escala muestra una mejora de la fiabilidad con respecto a la versión original de Alonso y Román (2003), obteniendo correlaciones significativas y positivas en torno a los tres estilos parentales, en todas las dimensiones (en los tres tipos de conflictos y en las cinco situaciones).

Con respecto al último objetivo específico, en los resultados obtenidos se observa que el Estilo percibido con mayor frecuencia por los niños de Educación Infantil es el Equilibrado. Coincide con varias investigaciones como la realizada por Abu (2013) en la que se evalúa la percepción de estilos educativos en una muestra de 802 madres jordanas sobre sus hijos de educación infantil, se obtiene que la mayoría de las madres (73.5%) se perciben como autoritativas (equilibradas), seguida de una percepción permisiva. La menor percepción se enmarca en el estilo autoritario, concordando con los

resultados alcanzados en este estudio y en las puntuaciones medias obtenidas por Alonso y Román (2003). En estas puntuaciones medias, en torno al 75% de la población lo hacen desde una perspectiva Equilibrada, siendo los menos abundantes los niños que perciben a sus padres como permisivos y menos aún como autoritarios. Este hecho se puede deber a que los niños en la primera infancia perciben a sus padres como modelos (Bandura, 1989) sin replantearse moralmente su actuación (Kholberg, 1981) o sin comparar con otros modelos familiares diferentes. Por otro lado, un estudio realizado por Ren y Edwards (2015) en el que se examina la relación entre las expectativas de padres chinos, sus estilos parentales, el desarrollo de habilidades socio-emocionales y la competencia social de sus hijos en una muestra de 154 padres y madres con hijos de educación infantil, se obtiene también que la mayoría de los padres se perciben como autoritativos (equilibrados). Relacionándose de forma positiva con una mayor competencia social de los hijos.

Siguiendo la clasificación de Estilos Educativos de Baumrind (1971), Maccoby y Martin (1983) y Alonso y Román (2003) se observan relaciones consistentes con los resultados obtenidos en los estilos educativos predominantes en función de los diferentes tipos de conflicto y situaciones que evalúa el PEF-H. Se deduce de estos resultados que los padres que son autoritarios ejercen mayor grado de control y autoridad (Maccoby, y Martin, 1983) en situaciones en las que no se han respetado las normas impuestas por causa propia (conflicto interno). El estilo equilibrado, por su parte, está relacionado con altos valores en las dimensiones de afecto y comunicación, con una expresión abierta de afecto e interés por las cosas del niño, siendo la transgresión de normas un espacio sobre el cual reflexionar y no imponer o evitar. El juego se entiende como un aspecto central, a la vez que se reflexiona acerca de las normas y los límites (Alonso, y Román, 2003). Por su parte, el Estilo permisivo se relaciona con altos valores en la expresión de afecto y comunicación; con bajos niveles de exigencia y control (Torío, et al, 2008). Los padres tienden a adaptarse a los hijos, relacionándose con la falta de límites, como se puede observar en la evaluación de situaciones en las que cuentan o muestran algo, los padres lo dejan todo para escuchar y atenderlos, actuando sobre todo de esta manera en los conflictos en los que los hijos no son responsables directos (conflicto externo), esforzándose por identificar sus necesidades y preferencias e incluso ayudarles a satisfacerlas.

Los estilos parentales se entienden como un mecanismo modelador de conductas en el niño (Fuenzalida, 2014), por lo que al haber ciertas tendencias de comportamiento autoritario frente a situaciones de incumplimiento de normas en nuestra sociedad, se tienden a repetir con los hijos. Es importante señalar que los padres utilizan diferentes estrategias educativas en función del tipo de conflicto y de la situación en la que se encuentren sus hijos, tal como es planteado por otros autores (Grusec, y Kuczynski, 1980; Ceballos, Rodrigo, y Janssens, 1998), más estrictos en las transgresiones de normas y mucho más permisivos y tolerantes en los conflictos internos y externos.

Con todo ello, se observan algunas limitaciones derivadas, principalmente, de la selección de la muestra, al proceder únicamente de una provincia de España, por lo que los resultados se pueden considerar en cierta medida sesgados. Asimismo, pueden influir las habilidades del evaluador para el trato con niños de estas edades. Por lo que es importante que el evaluador o los evaluadores mantengan la misma línea en la aplicación del instrumento, teniendo en cuenta las características de cada niño, parando, si es necesario, por cansancio o desmotivación percibida.

En futuras investigaciones sería interesante evaluar tanto a padres como a los hijos y analizar el índice de contingencia entre ambas evaluaciones, añadiendo un análisis procedente de diferentes evaluadores, aumentando la fiabilidad y la validez. Otra línea de investigación podría enfocarse en comprobar si hay diferencias significativas entre la percepción sobre el estilo materno y el paterno. Asimismo sería interesante investigar la relación entre los estilos educativos y las habilidades o competencia social de los hijos, como se ha realizado en varias investigaciones (Capano, y Ubach, 2013; Kol, 2016; Ren, y Edwards, 2015).

Referencias

- Abu, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646-1660.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *PEF: escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- Antolín, L., Arranz, E., y Oliva, A. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, Part 2*, 4 (1), 1-103.
- Borke, J. Lamm, B., Eickhorst, A., y Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's selfrecognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 365-379.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7 (1), 83-95.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225-243). Madrid: Alianza.
- Del Barrio, M. V., y Capilla, M. L. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *IberPsicología, 2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología*.
- Eraso, J., Bravo, Y., y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41, 23-40.
- Fuenzalida, I. (2014). *Los estilos educativos y su relación con la psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: un estudio comparativo entre Chile y España*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118.
- García, M. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- Grusec, J.E., y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice. *San Francisco: Harper y Row Pubs*.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: *Parent-child interaction*. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anuario de Psicología*, 23, 49-56.
- Penelo, E. (2009). Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): *Propiedades psicométricas en muestra clínica española*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Pichardo, M.C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6 (13), 37-48.
- Ren, L., y Edwards, C. P. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614-630.
- Rich, J. (2002) *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.

CAPÍTULO 40

Apoyo curricular específico del ámbito científico tecnológico en secundaria al alumnado con discapacidad auditiva

Yolanda Baena Muñoz
Universidad de Sevilla (España)

Introducción

Desde hace diez años estoy trabajando con alumnado que presenta dificultades por su discapacidad auditiva. En todo este tiempo, he aprendido, he evolucionado y he aprendido mucho profesional y personalmente. Cuando terminé la licenciatura de Matemáticas, casualmente llegó a mí información sobre la realización de un curso de Lengua de Signos Española, LSE. Gracias a ese curso y a mi licenciatura he podido dedicar todos estos años a la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

En mi centro de secundaria, existe alumnado con discapacidad auditiva que son atendidos-as por: el profesorado de área, el profesorado especialista de apoyo curricular tanto en el ámbito científico tecnológico como en el ámbito sociolingüístico; además de contar con los intérpretes en LSE. El alumnado al que atiendo se encontraría dentro del grupo del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas necesidades se deben atender para que dicho alumnado pueda acceder al currículo sin ninguna desventaja con respecto a los demás alumnos/as. Con los medios disponibles los profesores de apoyo ofreceremos un respuesta siempre adecuándose al alumnado, así se disminuirá en gran medida su incapacidad y la dificultad del alumnado en la obtención de información por el canal auditivo, es importante la inclusión del alumnado como una buena práctica, (Maraculla, y Saiz, 2009).

Según recoge las instrucciones del 24 de junio del 2015 de la consejería de educación de la junta de Andalucía.

Como recurso personales específicos el alumnado con necesidades educativas especiales en secundaria, podrá contar con profesor/a especialista de apoyo curricular para el alumnado con discapacidad auditiva. Se podrá proponer la intervención del docente para la atención del alumnado con discapacidad auditiva, que requiera el apoyo curricular con tanto en el ámbito científico tecnológico, como en el sociolingüístico, y así se podrá completar la atención educativa.

La función del profesorado de apoyo, es la de apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de este alumnado en las diferentes áreas del currículo de la ESO, y este apoyo se podrá hacer: reforzando los aprendizajes, aplicando adaptaciones metodológicas necesarias y utilizando los materiales curriculares seleccionados para la adaptación curricular.

Como recurso material se hace uso del diccionario LSE, (Pinedo, 2005) y los glosarios temáticos de LSE, (Aroca Fernández, et al., 2003), también la guía didáctica, Alumnado sordo en secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? (CNSE 2003), donde se ofrecen ideas para la adaptación de textos.

Tenemos en cuenta unas recomendaciones para el aprendizaje de las matemáticas, en un capítulo del libro, El Valor de la mirada: sordera y educación, (Pertusa Venteo, Fernández Viader, y Fuentes, 2004).

Por mi especialidad, Licenciada en Ciencias Matemáticas por la universidad de Sevilla, soy profesora especialista de apoyo curricular del alumnado con discapacidad auditiva de mi centro, en el ámbito científico tecnológico, y las asignaturas que apoyo en la ESO son: biología y geología, ciencias naturales, educación plástica y visual, física y química, informática, matemáticas, tecnología....

Como ejemplos de investigaciones sobre el alumnado con discapacidad auditiva en el lenguaje escrito y matemático, hacemos referencia (Sylvestre, et al., 2003; sobre la discalculia, East, y Evans, 2010).

Como recomendaciones de lecturas del área de matemáticas, como elemento motivador en el proceso enseñanza aprendizaje, La sorpresa de los números, (Cerasoli, 2007), se puede trabajar por capítulos independientes y por último, como acceso al currículo por medio de las nuevas tecnología (Torres González 2000).

Objetivos

Identificar las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva.

Delimitar algunas dificultades que presenta el alumnado con discapacidad auditiva, en el ámbito científico tecnológico, centrándonos más en el área de Matemáticas.

Analizar algunas de las dificultades del alumnado con discapacidad auditiva, en el ámbito científico tecnológico.

Determinar las estrategias y medidas, para afrontar las dificultades del alumnado..

Método

Participantes

Los participantes en dicho estudio, es el alumnado con discapacidad auditiva, de un instituto de secundaria e Sevilla, sus edades están comprendidas entre 11 y 17 años.

Instrumentos

Se han utilizado los siguientes instrumentos:

Un cuaderno de la profesora de apoyo, donde recojo los datos de alumnos, tanto personales como curriculares, dificultades encontradas, medidas tomadas en cada caso, observaciones...

Un diario de clase, donde voy recogiendo informaciones relevantes del alumnado al día.

Un cuaderno de nota, donde voy apuntando impresiones con respecto al alumnado.

Un anecdotario, donde voy recogiendo las anécdotas significativas, por ejemplo las polisemias que van apareciendo en el ámbito científico tecnológico día a día, en esta no hago ninguna interpretación.

Un cuestionario de autoevaluación, con preguntas cerradas, ya que estas son fácilmente evaluables.

Procedimiento

La integración en el aula del alumnado con discapacidad auditiva es indispensable. La integración promueve una educación inclusiva que puede coexistir con el aprendizaje personalizado que es necesario en estos casos, atendiendo a las diferencias del alumnado según el nivel de competencia y sus necesidades individuales. Aunque esto no está en detrimento de que en algunas ocasiones, si el alumno/a lo requiere se pueda sacar fuera del aula puntualmente para reforzar contenidos curriculares.

La figura del profesor-ra de apoyo es muy importante y necesaria, lo ideal es que el alumnado sordo permanezca la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria, y sean atendidos por profesores/as apoyos y en función de las necesidades de los alumnos-as la adaptación al currículum podrá ser solo de acceso o en caso que se necesiten podrían ser adaptaciones significativas; el uso de la Lengua de Signos Española, como sistema de comunicación alternativo y aumentativo, facilita dicha intervención en el aula, ya que no se interfiere de forma alguna al profesor/a de área, y el recurso del profesor de área dentro del aula se rentabilizaría al máximo. En el caso de no estar el profesor/a de apoyo entraría la figura del intérprete, que sería puente de comunicación entre el alumnado y el profesorado.

La coordinación con el profesor de área es primordial, al estar integrados dentro del aula dicha coordinación se puede llevar a cabo casi día a día, y en el caso que no se puedan apoyar el cien por cien de las hora del área, que es lo que suele ocurrir, ya que se apoyan distintos grupos y distintas áreas del ámbito, la coordinación se puede llevar a cabo igualmente, buscando alternativas ya sea por correo electrónico, en alguna reunión.

Encontramos sin embargo algunas dificultades en el apoyo del alumnado que vamos a enumerar a continuación, no sin antes aclarar que dichas dificultades con los recursos y las estrategias adecuadas, se pueden minimizar o reparar por completo, y que con la colaboración de todas las personas implicadas es más fácil abordarlas y solucionarlas:

Una dificultad con la que nos enfrentamos es la diversidad que podemos encontrar en el alumnado respecto a las prótesis auditivas (desde el uso de audífono e implante contra-lateral no utilizar ayuda protésica alguna). Según sea la ayuda protésica, el tipo de sordera, la educación recibida y el uso o no de la lengua de signos junto con la lengua oral, así será la potencialidad del alumno para enfrentar el aprendizaje. Y se abordará de forma diferente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra dificultad está en las características propias del ámbito científico tecnológico que recoge asignaturas como biología y geología, ciencias naturales, física y química, educación plástica y visual, informática, matemáticas y tecnología, si ya el lenguaje científico es una dificultad, aparte de este nos podríamos encontrar con complicaciones diferentes:

Las dificultades lingüísticas sobre todo en las áreas más teóricas como la biología y geología a la hora de la comprensión de textos, también las podemos encontrar en áreas que no son teóricas como la Matemáticas, se pueden encontrar en los enunciados de problemas, aunque es cierto que estas dificultades se pueden dar en alumnado oyente, dicha dificultad se agrava en el alumnado con discapacidad auditiva.

Veamos un ejemplo bastante claro de lo que nos encontramos día a día: En un estudio realizado por (Joaquín Giménez 2004), acompañado de otros estudiosos, se presenta la siguiente dificultad con el enunciado de un problema matemático, al trabajar con una alumna con discapacidad auditiva.

Se pide dibujar a una alumna con discapacidad auditiva, una situación de un enunciado de un problema geométrico, la alumna dibuja la situación tal como entiende el enunciado, dibuja un árbol y un pájaro en su copa a una cierta distancia, y la comida del pájaro encima del árbol también a otra distancia, pero su representación no es acertada, ya que en el enunciado no se le especifica que tenga que dibujar la comida en el suelo.

Otra alumna oyente de su clase, identifica el enunciado correctamente, e interpreta que se trata de un problema donde hay que aplicar el Teorema de Pitágoras, muestra que debe ser un triángulo rectángulo.

Figura 1: Interpretación de enunciado matemático



Fuente: Evaluación reguladora y apoyo geométrico al alumnado deficiente auditivo en aulas inclusivas en la ESO.

Cuando a la alumna con discapacidad auditiva, se le hace ver que se ha equivocado en su representación, aunque coloca la comida en el suelo, resuelve mal el problema y da como solución 7 m, ya que no entiende que tiene que calcular la distancia mínima entre el pájaro y su comida, ya que en el enunciado no se le especificaba, y por lo tanto no aplica el teorema de Pitágoras para conseguir esa distancia mínima.

Aquí el problema radica en el enunciado del problema, una forma de solventar esta dificultad es la adaptación del enunciado del problema, ya sea cambiando la estructura del enunciado, separando el texto

en varios párrafos y preguntas, utilizando sinónimos entre paréntesis, para palabras nuevas para el alumnado, sin quitar la palabra..., para que vayan asimilando y añadiendo vocabulario nuevo.

Otra forma de solventar dicha dificultad es dando estrategias para resolver dichos problemas. Hacemos referencia a las cuatro fases de resolución de problemas (Pólya, 1945), con estas cuatro fases, comprender el problema, concebir un plan, ejecutar el plan, y comprobar la solución obtenida. Aunque no todas las áreas podemos encontrar una dificultad común en el alumnado con discapacidad auditiva, nos centraremos ahora en ejemplos del área de Matemáticas esencialmente.

La polisemia de algunas palabras:

En el área de matemáticas podemos encontrar las siguientes polisemias.

Distinto, desigual

Diferencia: Resto: Cantidad que resulta de la operación de restar.

Figura geométrica

Cubo: Operación matemática

Cubo, como recipiente

Las polisemias se pueden dar entre áreas diferentes: En Matemáticas, Física y Química y Biología

Elemento de una circunferencia

Radio: Hueso de las extremidades superiores

Elemento químico

Esta dificultad se puede solventar con la LSE, usando signos diferentes para cada significado, que se acuerdan con el alumnado.

La simbología en el área de matemáticas también es una dificultad, comprender lenguaje simbólico.

Tabla 1. Simbología en el Área de Matemáticas

Símbolo que indica la operación suma
Símbolo que indica que el número es positivo
Símbolo de indica la operación resta
Símbolo que indica que el número es negativo
Símbolo que indica la operación de multiplicación
Símbolo que indica que el valor de la incógnita en la ecuación

En el álgebra, con la introducción de letras, existen tres dificultades con la que nos podemos encontrar, dar significado a dichas letras, pensar que distintas letras pueden representar distintos valores y no entender que una letra puede representar un número generalizado.

Cuando queremos pasar de lenguaje ordinario a lenguaje algebraico, además de la abstracción del lenguaje algebraico, se le puede añadir la propia dificultad del lenguaje, veamos un ejemplo, con los enunciados siguientes:

La suma de los cuadrados de dos números

El cuadrado de la suma de dos números

Si no se comprende la estructura de las distintas expresiones, el alumnado no escribe correctamente a lenguaje algebraico, es decir a traducción del lenguaje ordinario al lenguaje algebraico no se hace correctamente.

La dificultad de generalizar en lenguaje algebraico radica en que el alumnado tiene que darse cuenta de la relación existente y abstraer.

En estas ocasiones con gráficos y dibujos, es decir visualmente, se suele resolver.

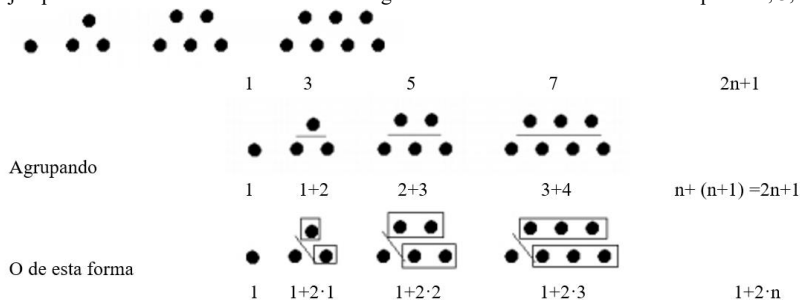
Otra gran dificultad con la que nos encontramos es cuando hay que apoyar en el aula diferentes alumnos con diferentes características, es decir con distintas prótesis auditivas o con ninguna; y con distintos sistemas de comunicación.

En estas ocasiones el material adaptado es diferente para cada nivel curricular, y se atienden con los dos sistemas de comunicación, la lengua oral y lengua de signos, pero sin interferir en el ritmo de la clase.

Una vez delimitadas las dificultades del ámbito tecnológico y científico se deben aplicar las estrategias, recursos y materiales que facilite el acceso al conocimiento, por parte de este alumnado.

Las estrategias y recursos que facilitan el acceso al conocimiento son tan variados como el alumnado: La Lengua de signos española, para trabajar con el alumnado que sea signante, como sistema de comunicación alternativo o aumentativo. Las ayudas visuales son muy útiles, hacer un buen uso de las nuevas tecnologías también facilita el apoyo curricular.

Figura 1. Un ejemplo de esto sería: determinar el término general de la sucesión de números impares: 1, 3, 5, 7, 9, ...



Existen seis formas diferentes para integrar las nuevas tecnologías en el proceso educativo, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1993):

- Como recurso didáctico.
- Como contenido curricular pudiendo introducir las nuevas tecnologías en las áreas siempre adaptadas a los distintos niveles educativos, como:
 - Instrumento para el aprendizaje del alumnado.
 - Recurso para la organización escolar.
 - Instrumento facilitador del proceso de evaluación.
 - Recurso de desarrollo comunitario, es decir por todos los miembros de la comunidad educativa.

“En definitiva, las nuevas tecnologías, como elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten generar respuestas educativas diferenciales muy a la medida de las necesidades de los sujetos” (Torres González 2000)

La consideración de las nuevas tecnologías, como elemento de apoyo y de acceso al currículum para los alumnos con necesidades educativas especiales, sirve de puente de enlace para la innovación y el cambio educativo dentro del contexto escolar.”

En la actualidad hay muchos materiales digitales, interactivos que son de gran ayuda con el alumnado con discapacidad auditiva. Estos recursos y en coordinación con el profesor de aula se utilizan en la mayoría de los casos para todo el alumnado.

Como ejemplos:

Proyecto EDAD, MEC, presenta libros interactivos, que permite a los estudiantes aprovechar las ventajas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar su aprendizaje autónomo.

Proyecto Descartes, MEC, un portal que posee recursos educativos digitales, interactivos, para la enseñanza de la Matemáticas.

Proyecto Biosfera, MEC; recursos para la enseñanza de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología.

Proyecto Newton, MEC, recursos para la enseñanza de Física

Se pueden encontrar muchas web o blog de institutos de secundarias que incluyen material digital, e interactivo

Un ejemplo de esto es el instituto de secundaria IES Poeta Claudio Rodríguez:

Adjuntamos un enlace a su web:

http://iespoetaclaudio.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/atlas_cuerpo_humano.swf

Ante sus dificultades lingüísticas, consideramos necesarias adaptaciones específicas en las unidades teóricas, esquemas conceptuales, unidades adaptadas en distintos formatos, A4, A3...todo con imágenes, como refuerzo visual.

El material elaborado para el alumnado, es elaborado por la profesora de apoyo, aunque ,antes el profesor de área indica cuáles son los contenidos y objetivos propuestos. En algunos casos, cuando la adaptación es de acceso y el profesor-a de área hace una adaptación grupal, no es necesario hacer material adicional, pues el alumno puede llegar a los objetivos con dichas adaptación grupal.

El nivel de adaptación el material que se realiza para el alumnado depende de las características y necesidades del alumnado, pueden ser mapas conceptuales, adaptaciones de unidades completas en distintos formatos...y estas adaptaciones a su vez dependiendo de las necesidades, pueden ser, significativas o no significativas.

En una ocasión realice un material adaptado de forma significativa, en este caso el alumno presentaba además de la discapacidad auditiva, la intelectual y la motórica. Así que realice unos resúmenes de los pasos que debía seguir, para hacer una práctica del programa de cálculo, Calc, haciendo capturas de pantalla, ya que con las instrucciones cortas y el apoyo visual de las capturas de pantalla, de esta forma el alumno conseguía asimilar los conceptos a través de la información visual.

Y para finalizar dejo el ejemplo de otro tipo de adaptación de material, en este caso es adaptación no significativa realizada en un formato A3. Como se puede comprobar las tablas y las imágenes se convierte en el apoyo visual necesario para la comprensión del tema.

Resultados

Unas de las necesidades que se encuentran es la de utilizar de otro sistema de comunicación, la lengua de signos española.

Encontramos las siguientes dificultades en el alumnado con discapacidad auditiva: las dificultades lingüísticas, donde están incluidas las dificultades en comprensión lectora, las polisemias, la simbología matemática y la interpretación del lenguaje algebraico.

Analizadas dichas dificultades se determinan una serie de estrategias y metodología, para minimizarlas, se recurrirán a estrategias visuales, material adaptado y con refuerzos visuales, las nuevas tecnologías, como apoyo visual.

Conclusiones

El alumnado con discapacidad auditiva tiene necesidades educativas especiales, y se pueden dar respuestas a estas necesidades, dentro del aula ordinaria, la integración es precisa.

Aunque nos podamos encontrar con dificultades propias del alumnado con discapacidad auditiva, estas con adaptaciones metodológicas, la adaptación de material, y el uso de recursos digitales dichas dificultades pueden desaparecer por completo o se pueden minimizar.

Para mí el uso de la Lengua de Signos Española, como adaptaciones metodológica, es esencial, y el recurso se rentabiliza al máximo, ya que se interviene en el periodo completo de la clase, es un sistema de comunicación alternativo o aumentativo. Aunque si es cierto que en estos últimos años el alumnado con el que me he encontrado no lo utiliza como sistema de comunicación, cada vez nos encontramos con alumnado implantado, cuyo implante es funcional y que no conoce la lengua de signos.

Las Matemáticas es una de mis pasiones, creo que de forma adecuada se puede llegar a transmitir esa pasión al alumnado, haciéndole ver que toda barrera se puede solventar ya sea saltándola o derribándola.

Referencias

Anna Cerasoli (2007). *La sorpresa de los números*. Maeva Ediciones, Madrid.

- Aroca Fernández E., Díez Abella M. A., De los Santos DI, Marras González N, Nieto caldera MJ, Sánchez Carmona E M . (2003). *Glosarios temáticos de la lengua de signos española*. Fundación CNSE Madrid
- CNSE. Alumnado sordo en secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? (2003). Fundación CNSE.
- East V., Evans L. (2010). *Guía práctica de necesidades educativas especiales*. Ediciones Morata
- Esther Pertusa Venteo E., Fernández Viader M. (2004). El Valor de la mirada: sordera y educación. Mariana Fuentes M. *Aprendizaje de matemáticas en niños y jóvenes sordos: algunas recomendaciones para el aula*. (pp. 357–380).
- Giménez J., Rosich N., Latorre R. M., Muria S.(2004). Evaluación reguladora y apoyo geométrico al alumnado deficiente auditivo en aulas inclusivas en la ESO. *Un estudio de caso*. (pp 119-120).
- Instrucciones de 22 de Junio de 2015. *Dirección General de Participación y Equidad*. Consejería de educación, Junta de Andalucía.
- Maraculla I, Saiz M.(Coord).2009. *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: Un reto una necesidad*. Barcelona.
- Pinedo, F.J.(2005). *Diccionario básico de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.
- Plan de Orientación Educativa de Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.1993. Consejería de educación, Junta de Andalucía.
- Pólya G (1945) *Cómo plantear y resolver problemas*. Universidad de Princeton. Proyectos Descartes, Biosfera, Newton y EDAD. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santos Jordán A. (2012). *El uso de las Nuevas Tecnologías para Alumnos Con Necesidades Educativas Específicas revisado y ampliado*.
- Sylvestre N y otros (2003). *Sordera Comunicación y aprendizaje Barcelona*. Masson
- Torres González, J. A. (2000) *El papel de las nuevas tecnologías en el proceso de atención a la diversidad en las aulas: Niveles de utilización de la tecnología informática en el asesoramiento externo*. Sevilakronos. Sitio web IES Poeta Claudio Rodríguez, Zamora.

CAPÍTULO 41

Discapacidad auditiva y adquisición de la lectura comprensiva: una propuesta para educación primaria

María de Campo Montero López
CEIP Colón (España)

Introducción

A lo largo de los años, hemos comprobado ya sea por estudios como los elaborados por Conrad (1979), Asensio (1989) o por la experiencia profesional de trabajadores sociales de asociaciones de sordos, maestros, profesores, orientadores laborales... que el colectivo de personas sordas presenta graves dificultades para acceder a la información de textos escritos, ya sea un contrato laboral, las instrucciones de un aparato comprado o una carta de un familiar.

Por lo tanto nos planteamos desarrollar una reflexión teórico-práctica para esclarecer el motivo por el que el alumnado con problemas auditivos presenta alteraciones para la adquisición de la lectura, lo que provoca un hándicap para la integración y la autonomía de este colectivo en la sociedad.

Por otra parte, investigaciones como las elaboradas por Cummins (1983), Chamberlain y Mayberry (2000) entre otros, avalan que la adquisición de la lectoescritura en un ambiente bilingüe LO-LSE mejora considerablemente la funcionalidad en el acceso a la información escrita.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, nos planteamos los siguientes objetivos.

Objetivos

Conocer el motivo por el cual los niños sordos muestran enormes dificultades para el aprendizaje de la lectura.

Concretar, según nuestra experiencia profesional y anteriores investigaciones, el método de lectura comprensiva más adecuado, para que el alumnado con discapacidad auditiva disponga de otra herramienta fiable para acceder a la información y desarrollar sus capacidades sociales, psicológicas y afectivas.

Metodología

A continuación efectuaremos un análisis sobre la clasificación, tipología y características sobre la adquisición de lenguaje de las personas con discapacidad auditiva. Además de la influencia que aporta una educación bilingüe LSE-LO en el adquisición de una lectura comprensiva para el alumnado con discapacidad auditiva.

Discapacidad auditiva y su tipología

En el entorno educativo, el alumnado con discapacidad auditiva no se clasifica en según su pérdida auditiva o la localización de la lesión sino por dos categorías:

Hipoacúsicos. Son aquellos alumnos que presentan alteraciones en la audición, pero es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva.

Sordos. Son aquellos alumnos que presentan una audición no utilizable para la vida ordinaria. Por lo que, no le permite la adquisición del lenguaje por vía auditiva sino por la ruta visual.

Como hemos mencionado anteriormente y teniendo como en cuenta autores como Gallardo y Gallego (2003), Peña-Casanova (2013) la discapacidad auditiva fuera del ámbito educativo puede clasificarse según varios aspectos:

Localización de la lesión

Sordera conductiva. Se deben a una alteración en la transmisión de sonido en el oído externo o medio.

Sordera neurosensorial. Se deben a un déficit en los órganos del oído interno. Para ello, es fundamental, la colocación de una prótesis o implante coclear.

Sordera mixta. Se produce por una alteración en la vía de conducción y percepción del sonido.

Pérdida en decibelios (dB)

Sordera leve. El sujeto presenta una pérdida auditiva entre 20 y 40 dB. Se caracteriza por tener dificultades articulatorias leves como dislalias audiógenas. Sordera media. El sujeto presenta una pérdida auditiva entre 40 y 70 dB. Identifica sólo las vocales por lo que dispone de un lenguaje productivo limitado. Aunque no presenta alteración en la estructuración del pensamiento verbal. Sordera severa. El sujeto presenta una pérdida auditiva entre 70 y 90 dB. Percibe algunos sonidos aunque no adquiere el lenguaje de forma espontánea. Sordera profunda. El sujeto presenta una pérdida auditiva superior a 90 dB. Percibe por vibración los sonidos fuertes. Precisan de una atención educativa específica para generar la lengua oral. Cofosis o anacusia. Pérdida total de la audición. Son pérdidas excepcionales.

Momento de aparición

Sordera hereditaria. Cuando la pérdida auditiva se presenta al nacer. Se produce por la alteración de un gen y se transmite por combinación genética. Actúa sobre el oído interno, malformando alguno de sus órganos, es progresiva y no suele tener tratamiento cónico.

Sordera adquirida. Su causa no se encuentra en los genes sino que fue adquirido durante el desarrollo embrionario o después del parto. Dentro de ella podemos diferenciar entre: sordera prenatal, producida por diferentes embriopatías como la rubeola materna; sordera perinatal, producidas en el momento del parto, como la anoxia fetal; sordera postnatal, la cual diferencia dos tipos: prelocutivas, si la sordera se produce antes de la adquisición del lenguaje oral y postlocutiva, si se produce después de la adquisición de la lengua oral.

Adquisición del lenguaje en el alumnado con discapacidad auditiva

Comenzaremos con una comparativa donde se muestra las variantes de la evolución del lenguaje en el niño sordo frente al oyente, ambos desde los primeros días de vida hasta el año.

Tabla 1: Comparativa entre la evolución del lenguaje entre un niño sordo y un oyente

OYENTE	SORDO
Los primeros días de vida, el niño reacciona a ciertos ruidos de manera refleja.	Los primeros días de vida, no reacciona al ruido; los que están a su alrededor no se dan cuenta (el niño es muy pequeño). A los dos o tres meses e empiezan a inquietarse.
A los dos o tres meses, fija la mirada en los labios del adulto que le habla y esboza movimientos labiales sin emisión de voz.	Reacciona de la misma forma
A los tres o cuatro meses, ciertos ruidos toman significación propia, por ejemplo comprende que alguien entra en su habitación. Reacciona a la voz de la madre. Progresivamente distingue los sonidos familiares.	Se queda indiferente ante los ruidos familiares.
A los cuatro o cinco meses comprende algunas entonaciones, cuando se le llama, cuando se le regaña. La mímica que acompaña a algunas palabras desempeña un papel de información complementaria.	No percibe (o lo hace apenas) las entonaciones; pero si percibe los gestos expresivos.
A los cinco o seis meses comienza a lallear. Emite, al azar, numerosos sonidos y algunos de ellos no forman parte del stock de la lengua materna o baby talk (Bruner, 1978)	Lalea igual que el oyente; pero este es menos rico. No comprende los juegos vocales del adulto.
Imita al adulto repitiendo sus vocalizaciones, a las que añade otros elementos sonoros. Poco a poco, algunos sonidos se cargan de significado.	Sus sonidos no evolucionan ni tampoco ningún modelo de acuerdo con el stock de sonidos del idioma o lengua materna. No emerge ninguna significación de los modelos sonoros emitidos.
A partir de los diez o doce meses el niño comprende palabras familiares y órdenes simples.	No hay comprensión de las palabras. La comprensión de ciertas órdenes simples está ligada a la mímica y a los gestos que la acompañan.
A partir del año, se amplía considerablemente la comprensión. Luego, el empleo palabras, que cada vez son más numerosas, comienzan a ser asociadas en frases de dos (holofrase) y luego de tres palabras (telefrase).	Si no se le ofrece una atención particular, las emisiones sonoras del lalleo se detienen, y el niño se sumergirá en el silencio extraño a la palabra y a los ruidos por los cuales él no manifiesta ningún interés.

El desarrollo del lenguaje infantil está condicionado por varios factores destacando dos especialmente relevantes: el nivel de competencia lingüística que rodea al niño (Vigotsky, 1995) y la capacidad de este para recibir el mundo sonoro de su entorno. Cualquier alteración en una de estas variables generará alteraciones en la adquisición y/o desarrollo del lenguaje. Por tanto el lenguaje del niño con discapacidad auditiva va a estar delimitado por:

-Tipo de déficit auditivo y grado de pérdida auditiva.

-Sordera prelocutiva o postlocutiva.

Conceptualización del bilingüismo LO-LSE.

El bilingüismo para las personas oyentes se puede definir como el uso y/o competencia lingüística que posee una persona en dos lenguas orales (por ejemplo, castellano y francés). Sin embargo, para las personas sordas el bilingüismo se refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral. (CNSE, 2002)

Seguidamente, concretaremos los tipos de bilingüismo más significativos en la educación del alumnado con discapacidad auditiva y las dimensiones científicas más influyentes en la constitución del bilingüismo en el ámbito educativo.

Bilingüismo simultáneo. Se entiende como el aprendizaje de la Lengua de Signos (LSE) y Lengua Oral (LO) al mismo tiempo pero en diferentes horarios y espacios. Por ejemplo, la LSE se adquiere en el aula ordinaria por parte de la cotutora de LSE mientras que la LO se desarrolla en el aula de Audición y Lenguaje por la logopeda del centro.

Bilingüismo sucesivo. En este caso el aprendizaje de una segunda lengua es más tardío que la adquisición de la primera lengua, habitualmente, la LSE. Este tipo de bilingüismo respalda la teoría de Cummins (1983) que establece que la competencia de una segunda lengua está en función de las habilidades alcanzadas en una primera lengua o lengua materna; estando la capacidad cognitiva supeditada al dominio de ambas lenguas.

Resultados

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, mi experiencia personal y autores como Marscharck (1997) concretamos que las personas con una pérdida auditiva severa o profunda prelocutiva muestran graves dificultades para la adquisición de la lectura, ya que presentan una adquisición tardía del lenguaje, la dificultad para el desarrollo de la conciencia fonológica y escaso dominio lexical y sintáctico de la lengua oral (LO). En el centro educativo de Primaria donde trabajo actualmente, llevamos a cabo un proyecto bilingüe (LO-LS) donde el alumnado con discapacidad auditiva adquiere de forma simultánea ambas lenguas. Esta forma de desarrollo de ambas lenguas, según Chamberlain y Mayberry (2000), ayuda la comprensión lectora, ya que la LSE proporciona una base esencial para comprender y conocer el mundo.

En cuanto a la adquisición de la lectura, un niño oyente desarrolla su competencia lingüística a través de los sonidos (sonido–letra–palabra–significado), al descomponer el código traduce letra a sonido y encuentra el componente léxico. A un niño sordo no se puede enseñar de la misma manera que al oyente, ya que solo aprendería la correspondencia sonido-palabra pero no entendería el significado que eso tiene. El alumnado sordo ve palabras en el papel y construye visualmente el contexto. En base a ello, hemos elaborado un material didáctico para la adquisición de la lectura comprensiva adaptado a las características y necesidades del alumnado con discapacidad auditiva que concretaremos seguidamente:

Finalidad.

Con este método de lectoescritura nos planteamos como finalidad, dotar al alumnado con discapacidad auditiva de una herramienta funcional para su vida social, laboral y académica, y además que consideren la lectura como actividad de ocio, como acceso a la información, como aprendizaje, como medio para el estudio y, en definitiva, como instrumento para lograr mayor grado de autonomía personal.

Etapas del método de lectoescritura.

El método de lectoescritura que planteamos presenta tres momentos importantes en su adquisición. En primer lugar se pretende que el alumno reconozca las palabras escritas y acceda al significado de forma global.

Una vez conseguido el reconocimiento de palabras de forma global se inicia la adquisición de una conciencia fonológica mediante el aprendizaje de sílabas directas y su reconocimiento dentro de palabras. Para finalizar, con la lectura comprensiva de frases comenzando con enunciados de 3 elementos hasta lectura comprensiva de textos simples.

Materiales elaborados.

Libritos semánticos. Son una serie de libros organizados por familias semánticas (la casa, el colegio, la familia, los alimentos...) compuestos por imágenes, signos y palabras. Para confeccionarla es necesario disponer de la imagen de la palabra, las fotografías de los signos y en la parte inferior, debajo de la foto, se escribe la palabra.

Cartilla de lectura visual.

Este tipo de cartillas combinan la lectura global y la silábica y sirven como herramienta para reforzar el vocabulario aprendido y posibilitar el aprendizaje de nuevas palabras. Nosotros además la utilizamos para iniciar las morfosintaxis, incluyendo a la cartilla tres categorías diferenciadas por colores: sujeto-verde, verbo-rojo y complemento-amarillo, siendo el amarillo el inicio de la cartilla silábica.

Cada folio se diferenciará por tener los bordes del color que corresponda a la categoría que represente. Por ejemplo, en la categoría amarilla se presenta en la parte superior las letras escritas y en dactilológico; a continuación, las sílabas en posición directa correspondientes. Seguidamente, aparecen una serie de palabras que comienzan o contienen la letra expuesta, ordenadas con la imagen, palabra escrita y signo.

Lectura comprensiva de frases.

Este tipo de lecturas se emplean para conocer el nivel de vocabulario interiorizado y las herramientas que utiliza para extraer la información de un escrito. Este material presentará siempre preguntas sobre el escrito para comprobar si el alumno ha realizado una lectura comprensiva del mismo.

Mi pequeño diccionario.

Todas las palabras que vaya adquiriendo quedarán reflejadas en un pequeño diccionario donde se clasificarán por orden alfabético todas las palabras que maneja. Con este material pretendemos que el alumno repase tanto en casa como en la escuela todas las palabras que adquiera para que la interiorización de las mismas sea eficaz.

Discusión Conclusiones

En un primer momento de nuestra reflexión nos planteamos en motivo por el que los alumnos con discapacidad auditiva presentan graves dificultades para adquirir la lectura comprensiva. Por lo que intentamos buscar una relación entre la clasificación, tipología y características de la adquisición del lenguaje de dicho colectivo para conocer el motivo del fracaso lector y cómo mejorarlo.

Tras el análisis y el estudio de la información con la que hemos realizado este escrito, podemos concretar que los niños con pérdida auditiva severa o profunda *prelocutiva* muestran graves dificultades para la adquisición de la lectura, ya que presentan una adquisición tardía del lenguaje, la dificultad para el desarrollo de la conciencia fonológica y escaso dominio lexical y sintáctico de la lengua oral (LO). Existen estudios anteriores sobre el nivel de lectura funcional de la población sorda en relación con la oyente como los efectuados por Asensio (1989) en España y Cornad (1979) en Inglaterra y Gales. En la investigación de este último se concreta que solo el 15% de la población sorda con una pérdida auditiva superior a 85 dB adquiere una lectura funcional.

Por otro lado, el método de lectura comprensiva más adecuado para que el alumnado con discapacidad auditiva desarrolle la mayoría de sus capacidades sociales, psicológicas y afectivas debe

llevarse a cabo en un ambiente donde se lleve a cabo un proyecto bilingüe (LO-LSE). En este ambiente el alumnado con discapacidad auditiva adquiere de forma simultánea ambas lenguas. Esta forma de desarrollo de ambas lenguas, según Chamberlain y Mayberry (2000), ayuda la comprensión lectora.

En definitiva, las dificultades para adquirir la lectura comprensiva del alumnado con discapacidad auditiva severa o profunda *prelocutiva* se reducen y mejoran si, dicho proceso lector, se efectúa en un ambiente donde se trabaje mediante un bilingüismo simultáneo (LO-LSE) y el método lector se adecue a las necesidades y características de cada alumno.

Referencias

Asensio, M. (1989). *Los procesos de la lectura en los deficientes auditivos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Sinclair, A. Jarvella, R.J. y Levelt W. J. M. (Eds.) *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256) New York: Springer-Verlag.

Chamberlain, Ch. y Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relation between American sign language and reading. En Chamberlain, C. , Monford, J.P. y May berry, R. (Eds.) *Acquisition of Language by Eyes*. (pp. 111-128) London: Lawrence Erlbaum Association.

Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) (2002). *Guía para la educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madrid: CNSE.

Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper y Row.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.

Gallardo, J. R. y Gallego, J.L. (2003). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Marschardk, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press..

Peña-Casanova, J. (2013). *Manual de logopedia escolar*. Barcelona: Masson.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto: Madrid.

CAPÍTULO 42

Una propuesta para trabajar las competencias en educación para la salud en su vertiente de la nutrición humana

Ana Reig Mezquida*, y José Reig Armiñana**

Universidad Cardenal Herrera (España)*, *Universidad de Valencia (España)*

Introducción

La población infantil y juvenil tiene unas necesidades nutricionales específicas por su potencial de desarrollo y un escaso conocimiento del concepto de dieta saludable.

En un artículo de la revista Medicina Clínica de 2008 sobre los hábitos alimenticios de los jóvenes españoles en los años 1998-2000 y su relación con las variables socioeconómicas y geográficas (Serra, 2008), se indica que la mayoría de los jóvenes lleva a cabo la comida y la cena (comidas principales) en casa. Asimismo indica que, como promedio, el consumo de verduras es de 90,4g al día, de cereales 181,1 g y de patatas 69,7 g. Como se aprecia es un consumo bajo, según las necesidades nutricionales de esta población. El consumo de carne roja es de 71,6g y EL de embutidos 46,8g, lo que supone un consumo excesivo de ambos. En cambio, el de pescado, es 47,7g. Cantidad que resulta escasa. Asimismo de dicho estudio se infiere que las niñas y los jóvenes tienen ingestas medias insuficientes de leche (280,9 g).

Aunque estas cifras son cifras medias, hay diferencias bastante significativas según las regiones españolas y también del nivel socioeconómico familiar (Sancho González, 2002). Se observa, por otro lado que, todavía el papel de las madres tiene bastante influencia en el consumo de pescado, carne roja, frutas y verduras, yogur y quesos.

Hay que tener en cuenta que las modas en la alimentación, la publicidad, el grupo social y la forma de vida la imitación... promueven tendencias alimentarias no siempre adecuadas a una vida saludable. (Perez de Eulate, et al., 2005) añadiéndose a todo lo anterior que casi un 30% no llevan a cabo ingesta de alimentos adecuados en el desayuno, limitándose en muchos casos a la toma de un vaso de leche. (Macias, et al., 2012).

Considerando que la alimentación y la nutrición son procesos que durante la infancia contribuyen a un desarrollo y crecimiento óptimo, así como una maduración biopsicosocial, es necesario que los niños adquieran durante esta etapa hábitos alimentarios saludables y teniendo en cuenta que los hábitos alimentarios en esta última década se están modificando por factores que alteran la relación familiar por el trabajo de los dos cónyuges tales como la menor dedicación y falta de tiempo para cocinar y la pérdida de autoridad en cuanto a la cantidad y calidad de los alimentos que consumen los niños. En bastantes casos, la escuela primaria mitiga en parte defectos nutricionales en aquellos niños que utilizan el comedor escolar ya que en el mismo se ofrecen dietas sanas y equilibradas (Aranceta Bartrina, et al., 2004). Cuando los niños pasan a la Escuela Secundaria, la ausencia de los comedores escolares, supone en muchos casos un descontrol nutricional, ya que los niños y jóvenes comes solos en casa, se recalientan comidas preparadas, abusan de bollería industrial.

En este panorama que se va deteriorando año tras año y cuyas consecuencias en el futuro pueden ser graves en la población adulta (aparición de diabetes, obesidad, hipovitaminosis...) la escuela juega un rol fundamental en la promoción de hábitos alimentarios por lo que resulta un campo de acción en la implementación de programas nutricionales. Sin embargo, para que estos programas logren modificar las conductas alimentarias no saludables se requiere llevar a cabo actividades que supongan una implicación directa de los alumnos en los procesos de nutrición y un aprendizaje significativo. En estos últimos años han proliferado una serie de programas televisivos de abundante audiencia dedicados a la cocina y

elaboración de comidas por parte de adultos y niños en forma de concurso que han despertado el interés de los jóvenes por la cocina y la elaboración se sus propias comidas.

La evaluación por competencias y la programación curricular por competencias, nos obliga a diseñar materiales y actividades encaminadas a tal fin ya que la competencia, según Tejada Fernández, es el “saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente” (Tejada, 2005). Así pues nuestro trabajo en el aula debe llevar asociadas propuestas que exigen habilidades (capacidad de “saber hacer”), valores (capacidad de tener en cuenta la “mayor o menor bondad” de nuestras actuaciones) y todo ello no exento de unos conocimientos que nos permitan llevarlo a cabo (Gómez, 2009).

Ello nos ha llevado a proponer una serie de actividades en las que los propios alumnos sean los autores de una educación para la salud en el ámbito de la nutrición y que puedan comprobar si existe un antes y un después de la adquisición de conocimientos en dicho campo. Básicamente nuestra propuesta fue: Que los alumnos de 3º de Secundaria, antes de explicar la parte curricular de nutrición y alimentación, dotados de un presupuesto ajustado y real, vayan al supermercado y a los mercados tradicionales para saber el coste de los productos y poder elaborar una serie de comidas para la semana. Tras explicar las bases de nutrición, las bondades e inconvenientes de determinados hábitos nutricionales, la pirámide de los alimentos, elaboren una compra semanal y una serie de comidas que estén dentro de lo que se considera una dieta saludable para su edad. Tras ello se comparan ambas y se discuten en el aula, tanto desde el punto de vista saludable como incluso económico y solidario. Con ello conseguimos que el alumno “sepa hacer” (la compra, la comida, la dieta saludable y equilibrada... ligado a la realidad del supermercado y la cocina).

Propuesta de la actividad

Se llevó a cabo con 120 alumnos de edades entre los 13 y los 16 años un experimento que consistió en un supuesto caso en el que por una serie de circunstancias familiares los padres se ausentaron dos meses de casa, semanalmente ingresaban 100 euros para la comida semanal. Con este presupuesto habían de llevar a cabo una dieta real para la semana haciendo un estudio de los precios y las cantidades que consideraban de cada alimento. Lo que sobre del dinero se lo podían quedar para sus gastos de diversión.

Tras esta primera fase, en la que los alumnos daban rienda suelta a sus apetencias y gustos en comidas y bebidas, se les daban 5 sesiones, por expertos en nutrición y dietética, de elaboración de comidas y dietas sana adecuadas a su edad, repercusiones de la mala alimentación, tanto en el presente como en el futuro, enfermedades nutricionales... Elaboración de alimentos y comidas sencillas...

Tras ello se volvía a repetir el experimento con la misma cantidad de dinero.

Resultados

Sondeo de precios en el mercado (resultados promedio entre los precios aportados por los alumnos).

Tras la explicación de la confección de dietas sanas y equilibradas, explicar la confección de guisos sencillos caseros (lentejas, bacalao al horno con tomate, macarrones con carne...) Se vuelve a poner a los alumnos en la tesitura de confeccionarse ellos la comida y llevar a cabo la compra semanal.

En primer lugar se interesan por la confección de guisos diversos y comidas sabrosas elaboradas por ellos. Llevan a cabo diferentes guisos sencillos y saludables en los que entran verduras y alguna legumbre, muestran interés por el pescado. Hay reticencias en abandonar totalmente la bollería industrial y algunos precocinados, de todas formas hay un cambio significativo en alrededor de un 70% de los alumnos. La mayoría han introducido más frutas y frutas más variadas. Es curioso que este porcentaje se reduzca con la edad, los mayores de 16 años suponen un 60%, en cambio los menores de 16 superan el 78%.

Toman agua y menos bebidas refrescantes con gas del tipo Coca-Cola o naranjada.

Tabla 1. Cesta de la compra semanal propuesta por los alumnos. Antes de explicar la alimentación saludable a su edad

Alimentos precocinados	Bollería, galletas y chocolates	Lácteos y bebidas	Aperitivos salados	Frutas y verduras (precio para 1kg de producto)	Carnes, pescados y huevos (precio para 1kg de producto)	Legumbres, pasta, arroces (para 1kg de producto)
Lasaña 2,50€	Magdalenas rellenas de cacao 2,50€	Batidos de chocolate 1,60 €	Patatas fritas 2€	Kiwis 3,70€	Pechugas de pollo 4,50€	Garbanzos 0,90€
Pizza 2,69€	Cruasanes 3,50€	Natillas de vainilla 1,80€	Patatas fritas sabores 1,36€	Mandarinas 1,75€	Jamoncitos de pollo 3,85€	Lentejas 0,85€
pasta preparada 2,04€	Bollicao 1,99€	yogur líquido de fresa 1,60€	Doritos 1,30€	ciruelas 2,40€	Lomo de cerdo 5,90€	Arroz 0,50€
Fideos orientales para microondas 2€	Donuts Blancos 1,60€	Copa de chocolate y nata 1,80€	Chetos 1,10€	Melocotones 1,79€	Merluza 6,65€	Macarrones 0,60€
Flautas de york y queso 1,80€	Donuts de chocolate 2,09€	Coca-Cola (12 latas) 6€		Plátanos 1,89€	Boquerones 4,50€	Espaguetis 0,60€
croquetas congeladas 1,20€	Galletas desayuno 3,30€	Fanta de Naranja (12 latas) 6€		Manzanas 1,49€	Salmón 7,30€	
Ensalada de pasta preparada 1,85€	Dinosaurios 2,15 €	leche semidesnatada 0,60€ (litro)		Pera conferencia 1,89€	Bacalao 6,30€	Aceite (A.O.V.E.) 4,5 botella de 1 litro.
San Jacobos 3,25€	Chocolate con leche 2€	Yogur natural 1,90€		Melón 1,29 €	huevos (12) 1,25€	
Tortilla preparada 1,70€	Kitkat 2,09€	yogur sabores 1,90€		Cebollas 1,10€		
Nugguets 2,50€				Patatas 1,15€		
Fajitas 3€				Col 1€		
Hamburguesas 3,50				Brócoli 2,60€		
Embutido 4,90€				Judías verdes 3,70€		
				Lechuga 1,30€		
				Calabacines 1€		
				Calabaza 1,7€		
				Pepino 1,50€		
				Berenjenas 2,30€		
				Tomate ensalada 1,99€		
				Zanahorias 0,75€		

Tabla 2. Extrapolación generalizada de las diferentes compras. En la fruta que se propone predominan los plátanos, por ello se toma como fruta fundamental. Los alumnos, en un 87% sólo proponen un tipo de fruta)

CESTA DE LA COMPRA	PRECIO
Coca-Cola o refrescos (24)	12€
Leche: 5 litros:	3€
Natillas 7	12,6€
Batidos de chocolate	8€
Pan: 7 barras:	3,5€
Hamburguesas, 6	3,50€
San Jacobo	3,25€
Pizzas	8€
Plátanos (2Kg)	3€
Patatas (5Kg)	5€
Jamoncitos de pollo o pechugas	3,85€
Aceite (1 l.)	4€
Donuts de chocolate o bollería	4,12€
Arroz (1kg)	0,5€
Galletas:	3,30€
Embutidos varios y jamón:	5€
Chetos, doritos, papas...	5€
Tomates	2€
Huevos	1,2€
pasta preparada	2€
TOTAL	95€

Tabla 3. Dietas semanales tipo propuestas antes de explicar la alimentación saludable a su edad (se ha llevado a cabo una extrapolación general de las diferentes compras propuestas por los alumnos)

desayuno	almuerzo	comida	merienda	cena	resopón
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Jamoncitos de pollo con paratas fritas/ Natillas/ plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	San Jacobo con paratas fritas/ Natillas/ plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada de tomate/ 2 hamburguesas con pan/ Papas/ Plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Huevos fritos con patatas/ embutido/ Cocacola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Pizza / embutido con pan/ Natillas / Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Jamoncitos de pollo fritos con patatas/ plátano / Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada de tomate / 3 San jacobos/ Donuts de chocolate/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Pizza / Embutido/ Natillas/ Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Viernes: Jamoncitos de pollo con paratas fritas/ Natillas/ plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Hamburguesas con tomates y papas/ plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Sábado: Arroz a la cubana con huevo frito / embutido con pan y Doritos/ plátano / Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Plato de pasta preparada o similar /embutido / plátano / Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Domingo: Tortilla de patata/ 2 hamburguesas con patatas fritas y tomate/ Natillas/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Huevos fritos con patatas / San Jacobo o similar/ Natillas/ Coca-Cola	Vaso de leche con galletas

Tabla 4. Cesta de la compra semanal propuesta por los alumnos. Después de explicar la alimentación saludable a su edad (Extrapolación generalizada de las diferentes compras. En la fruta que se propone predominan los plátanos y las naranjas o mandarinas, por ello se toman como frutas fundamentales. Los alumnos, en un 70% ya proponen dos tipos de fruta)

CESTA DE LA COMPRA	PRECIO
Coca-Cola o refrescos (8)	4€
Leche: 5 litros:	3€
Natillas 3	3€
Batidos de chocolate (5)	5€
Pan: 7 barras:	3,5€
Hamburguesas, 3	1,80€
Pizzas (2)	2
Plátanos (2Kg)	3€
Patatas (5Kg)	3€
Jamoncitos de pollo	1,75€
Aceite (1 l.)	3,85€
Donuts de chocolate (3)	1€
Arroz (1kg)	0,75€
Galletas:	3,30€
Embutidos varios y jamón:	5€
Chetos, doritos, papas... (1 bolsa)	1€
Tomates	3€
Huevos	1,2€
Lentejas	0'85€
Calabacines	1€
Bacalao	6,30€
Mandarinas	2€
Cebollas	1,10€
Lechuga	1,30€
Berenjenas	2€
TOTAL	63,50

Tabla 5. Dietas semanales tipo propuestas después de explicar la alimentación saludable a su edad (se ha llevado a cabo una extrapolación general de las diferentes compras propuestas por los alumnos)

desayuno	almuerzo	comida	merienda	cena	resopón
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Lentejas con jamón/ ensalada de lechuga y tomate / Natillas/ plátano/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Lunes: San Jacobos con patatas fritas/ Natillas/ mandarina/ agua	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada de tomate y lechuga/ Puré de calabacín con cebolla/ hamburguesa con Papas/ mandarina/ agua	Vaso de leche / Donuts o galletas	Martes: Huevos fritos con patatas/ embutido/ mandarina / Coca- Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Pizza / embutido con pan/ plátano / Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Miércoles: Ensalada de arroz con lechuga y tomate/tortilla francesa / plátano / agua	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada de tomate / Arroz a la cubana con huevo frito / Donuts de chocolate/ agua	Vaso de leche / Donuts o galletas	Jueves: Pizza / Embutido/ Natillas/ Coca-Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada/ Jamoncitos de pollo con patatas fritas/tortilla francesa / mandarinas / Coca- Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Viernes: Berenjenas al horno/ muslitos de pollo al horno con cebolla/ mandarina/ agua	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Ensalada de lechuga y cebolla / Bacalao al horno con tomate y Doritos/ plátano / agua	Vaso de leche / Donuts o galletas	Sábado: Ensalada de pasta con tomate y lechuga /embutido / plátano / Coca- Cola	Vaso de leche con galletas
Un vaso de leche 8 galletas	Bocadillo de embutido variado (jamón, salchichón....) / Batido de chocolate	Macarrones con cebolla, tomate y carne picada de hamburguesa/ embutidos con pan/ Natillas/ Coca-Cola	Vaso de leche / Donuts o galletas	Domingo: Bacalao al horno con tomate / San Jacobo o similar/ Natillas/ agua	Vaso de leche con galletas

Confeccionan profusamente las ensaladas con lechuga y tomate.

Se les invita a traer fotografías de su paso por la cocina con algunos de sus platos preparados y eso sirve de estímulo para que lo intenten los más reticentes a llevar a cabo la actividad.

En una encuesta llevada a cabo al finalizar la actividad, en las respuestas, se muestran satisfechos con lo que han llevado a cabo y consideran que:

-Guisar saludable es más barato (en el primer caso apenas ahorran de promedio unos 5 euros, mientras que en el segundo caso casi llegaban a los 40).

-Es fácil hacer comida saludable y está muy buena.

-Es bueno para la salud y les ayuda en el deporte.

Discusión/Conclusiones

La salud alimenticia es clave en todas las edades, pero de una manera especial en la adolescencia. La adquisición de hábitos saludables tiene proyecciones en un futuro y permite una vida más sana.

El que el alumno sea competente en la confección de menús, en la compra de los materiales en los supermercados, y en la confección de estos menús se ha demostrado una experiencia enriquecedora, pese a que no hay un cambio radical en su dieta, ya que sigue sin abandonarse totalmente la bollería industrial, las comidas precocinadas y la ingesta de bebidas gasificadas en vez de agua.

La adquisición de responsabilidad en la compra, ajustarse a un presupuesto y saber el valor de los alimentos ha sido enriquecedor, al comprobar los alumnos que eran capaces de ahorrar comiendo mejor. Fue una de las cosas más señaladas por ellos como aprendizaje significativo y supuso un aliciente importante en el desarrollo de la actividad.

El interés por la cocina y la elaboración de platos sanos fue otra cuestión motivadora, probablemente influida por los programas de concursos de cocina tan en boga actualmente. El traer fotografías actuando en la cocina y mostrando sus guisos fue muy interesante y supuso un aliciente añadido que motivó a los alumnos que, en principio, estaban desmotivados.

En definitiva podemos concluir que la adquisición de competencias en salud, en el campo de la nutrición, requiere que el alumno se responsabilice, de una manera real, de:

- La compra de alimentos (precios y calidades).
- La confección de menús.
- El cálculo de cantidades de alimentos en los diferentes menús.
- La elaboración de platos.

Todo ello tras la explicación en el aula de lo que son las dietas equilibradas, de los alimentos sanos y de la elaboración de guisos y platos en la cocina.

Referencias

Aranceta Bartrina J., Pérez Rodrigo, C. Serra Majem, L., Delgado Rubio, A. (2004) *Hábitos alimentarios de los alumnos usuarios de comedores escolares en España*.

Estudio «Dime Cómo Comes». *Atención Primaria*. Volume 33, Pag. 131-139.

Gómez Esquer, Francisco, Rivas I., Mercado F, Parjola P. (2009) Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número 4. pag 1-19

Macías, Adriana, Gordillo, G. Camacho E. (2012) Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Rev Chil Nutr* Vol. 39, N°3, Septiembre 2012.

Pérez De Eulate, Lourdes Ramos, P., Liberal S., Latorre, M. (2005) Educación Nutricional: una encuesta sobre hábitos alimenticios en adolescentes VASCOS *Rev Enseñanza de las Ciencias*, 2005 número extraordinario. VII Congreso.

Serra Majem, L., Ribas L., Pérez Rodrigo, c., Roman, B., Aranceta Bartrina, J. (2003) Hábitos alimentarios y consumo de alimentos en la población infantil y juvenil española (1998-2000): variables socioeconómicas y geográficas. *Medicina Clínica*. Volume 121, Pag 126-131

Sancho González L-, G. Pérez Patrón, M.D. Torres Asensio, J.E. Campillo Álvarez (2002) Estilo de vida y hábitos alimentarios de los adolescentes extremeños. *Medicina de Familia*, Volume 28, Pag 177-184

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII *Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>.

Violencia escolar

CAPÍTULO 43

Violencia escolar y bullying: Valoraciones interuniversitarias

Fernando González-Alonso*, Marilú Camacho-López**, Andrés Otilio
Gómez-Téllez**, y Rosa María de Castro-Hernández*

**Universidad Pontificia de Salamanca (España), **Universidad Autónoma de Chiapas (México)*

Introducción

“Violencia escolar y bullying. Valoraciones interuniversitarias” forma parte de una investigación empírica dentro de un proyecto de investigación más global centrado en los “Valores y Derechos en la Universidad”. Lo desarrolla un equipo interuniversitario de profesores que firman este texto, que recoge las valoraciones de una muestra de alumnado de las Facultades de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL), la Universidad Pontificia de Salamanca UPSA) y de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

La situación actual de la violencia y del acoso escolar o bullying en el ámbito educativo, es especialmente preocupante tanto en el contexto español como mexicano. Los medios de comunicación, presentan frecuentes noticias y datos sobre esta realidad en términos como el acoso escolar, la intimidación, la violencia escolar, el bullying, el ciberbullying, la tecnoadicción, el sexting, etc. La sociedad en general, y los padres, educadores y expertos en particular, conscientes y preocupados de estas situaciones, crean foros para el debate, critican y proponen soluciones que pasan siempre por la formación y la puesta en marcha de programas específicos para la prevención y solución pacífica del problema.

Hay numerosos estudios que describen la situación que se vive en las aulas sobre la conflictividad y sus términos. Por ejemplo, Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, (2011) refieren al bullying, como el abuso continuado de poder, realizado por una o varias personas buscando en muchas ocasiones a los más débiles del aula, provocando a las víctimas la sumisión y la reducción; Olweus (2004) representa el bullying en personas que se importunan y maltratan. De igual forma Martín Cuadrado (2007), habla de los golpes y palizas, los insultos, los robos, los chantajes, el desprecio, la exclusión y la falta de diálogo en entornos estudiantiles, como acciones del bullying. La diversa terminología y sus acciones las refiere Álvarez-García et al. (2010) en estudios relativos a la violencia y sus formas en centros escolares (Ararteko-IDEA, 2006; Avilés, y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Garaigordobil, y Oñederra, 2009; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas, y Fernández, 2009; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, y Muñoz, 2009; Mendoza y Díaz-Aguado, 2005). Otros estudios como los de Díaz-Aguado, (2010); Orjuela et al. (2014); Torres, et al. (2014), toman en cuenta la violencia, el ciberacoso y el bullying como maneras de ejercer la violencia y el riesgo social y educativo que conlleva.

Según Álvarez-García et al. (2010), son varias las causas que responden a la violencia entre los menores reflejada en la sociedad, en la calle y aulas, que nosotros catalogamos en cuatro apartados: a) los comportamientos violentos y la situación del propio centro educativo, por su organización, la metodología, filosofía y estilos de enseñanza, la interacción entre compañeros, el currículo oculto, etc., (Félix et al., 2008; Leiva, 2009); b) otras causas tienen que ver con la familia, la educación, valores y cultura que transmite, con el entorno y sus determinantes sociales, socioeconómicos y con los medios de comunicación a los que acceden y de los que reciben influencias (Estévez, et al. 2007; Medrano, 2006). c) también por situaciones personales, en cuanto a carencias formativas, limitaciones físicas o psicológicas y sus manifestaciones (De la Fuente, Peralta, y Sánchez, 2009; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Moreno, et al. 2009; Postigo, et al. 2009) y finalmente d) la formación específica que disponen los educadores, maestros y profesores sobre esta temática recibida en la universidad, como elementos

garantes y multiplicadores de la formación que pueden transmitir al alumnado futuro (Bauman, y Del Río, 2005; Benítez, García, y Benítez, 2006), o de ámbito competencial González-Alonso, (2005).

Sabedores de la importancia que tiene este tema en la Universidad y en las Facultades de Educación y de Humanidades afines por su interdisciplinariedad, por las implicaciones en las decisiones que afectan al ideario propio y a la formación planificada y desarrollada hacia los futuros educadores y profesionales, nos planteamos este objetivo: conocer las percepciones del propio alumnado universitario en su educación y formación respecto de la violencia, la violencia escolar, física y psicológica; el acoso escolar, el bullying y sus efectos; la violencia en relación con la familia y el entorno social y universitario, los cambios en la Universidad para disminuir la violencia escolar y la necesidad de formación de los educadores y esto compararlo entre las valoraciones que realiza el alumnado de las diferentes universidades, y poder extraer las conclusiones correspondientes.

Creemos en la diversidad y pluralidad de las universidades en general, y en los principios y líneas formativas en particular, que propugnan las facultades y universidades nombradas, deseando que la formación explícita transmitida, prepare más y mejor a los futuros formadores para afrontar la realidad conflictiva de las aulas escolares.

Metodología

El método refiere a una investigación educativa realizada en 2015/2016 con carácter descriptivo y análisis comparativo entre las estimaciones y valoraciones del alumnado interuniversitario de la muestra, perteneciente a tres ámbitos: las Facultades de educación de la USAL y la UPSA, y la Facultad de Humanidades de la UNACH.

Participantes

De la primera Facultad (USAL) se tomaron en cuenta a 32 alumnos, el 12,5% de la muestra, de los cuales el 23% son mujeres y el 77% hombres; de la segunda (UPSA) a 86 alumnos (33,5%), que corresponden a 9% de hombres y a un 91% de mujeres, en tanto que de la tercera (UNACH) son 139 (54%), siendo el 27% hombres y el 73% mujeres. En cuanto a los totales, se trata de una muestra de alumnado de 257, de los que el 20% alumnos y el 79% alumnas de las tres universidades, como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra según frecuencia y porcentaje

	USAL		UPSA		UNACH		TOTAL	
Titulación								
	Magisterio				Humanidades			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hombre	7	23%	8	9%	38	27%	53	20,60%
Mujer	25	77%	78	91%	101	73%	204	79,30%
TOTAL	32	100%	86	100%	139	100%	257	100%

Tomando en cuenta a Hernández Sampieri et al. (2010) este tipo de muestra se define como no probabilística de tipo intencional, al haber obtenido una muestra representativa seleccionando directamente grupos de fácil acceso y características similares, al ser grupos ya creados y conocidos por los docentes investigadores. Algunos elementos comunes de los tres grupos de la muestra fueron entre otros: la edad, la lengua materna, el deseo de colaboración en este estudio, su identidad universitaria, su historial académico y curricular, referido a los dos primeros cursos o cuatro semestres de la carrera, y una interacción adecuada entre profesor / alumno. Entre las características que los hacen diferentes, al ser de dos países distintos, están su capacidad económica, lugar y nacionalidad, la visión global y futurista del mundo y los determinantes sociales y familiares.

Instrumento

La encuesta sobre “derechos y valores en la universidad” (DVU) está hecha a medida de los requerimientos de la investigación, tratando de salvar las diferencias lingüísticas y terminológicas para que el instrumento pudiera ser aplicado en los dos países. Dicha encuesta fue valorada en primer lugar por un grupo de jueces, cuyas observaciones se tomaron en cuenta para el diseño definitivo.

La encuesta aplicada a la muestra, consta de 50 ítems de opción múltiple, clasificados en seis bloques, donde el primero pregunta por el género, la facultad y la universidad. Los siguientes bloques cuestionan valoraciones sobre la formación recibida sobre derechos, valores, violencia escolar, bullying y otros. Con ello se pretende identificar y contrastar similitudes y diferencias, que resalten visiones primordiales, comunes y diferenciadoras en ámbitos formativos de violencia y paz en la educación superior.

En esta ocasión, tomamos en cuenta del cuestionario los bloques III “Violencia escolar” y IV “Bullying”. Respecto del primero, preguntamos valoraciones sobre a) la violencia como resultado de la interacción social, b) la violencia escolar derivada de la violencia familiar, c) la violencia escolar en relación con el entorno, d) con la violencia física y psicológica, e) sobre el cambio en la universidad respecto de la violencia, etc. En relación al segundo bloque, las cuestiones son sobre a) los términos de violencia escolar, bullying, acoso escolar, b) sobre el tratamiento del bullying en la universidad, c) sobre la preparación de educadores y profesores en estos temas, entre otros. En cada uno de los ítems del bloque, existen cinco respuestas cualitativas posibles, sometidas a la valoración de la muestra: a) mucho, b) suficiente c) poco, d) muy poco y e) nada.

Procedimiento

Identificado el objeto de estudio y el método de investigación por aplicar, el equipo de investigación recopiló, por un lado, información teórica y por otro, diseñó el instrumento para la recopilación de la información de campo. Reunida y analizada la información teórica, se procedió a la aplicación del cuestionario de campo, se procesaron los datos, se analizaron y elaboraron las conclusiones y construcción del documento final.

El alumnado de la muestra valoró las cuestiones del aplicado en el curso 2015/2016 por los investigadores primero en las universidades españolas y posteriormente en la mexicana durante sesiones de clase, contando con el apoyo y revisión necesarios.

Previamente, como ya se ha indicado, se garantizó la aplicación del mismo mediante jueces para su ajuste posterior. El cuestionario sirvió para descubrir las valoraciones del alumnado universitario respecto de la formación que reciben en términos de violencia escolar y bullying de cara a su futura aplicación con sus propios alumnos. Los datos, una vez recogidos en ambos países, fueron tratados y analizados.

Análisis de datos

El análisis estadístico se hizo bloque por bloque, realizando un tratamiento y obtención de frecuencias y porcentajes de cada ítem, para descubrir y presentar con claridad y sencillez las semejanzas y diferencias en las valoraciones cualitativas entre alumnado de diferentes universidades, con distintos planteamientos, experiencias e idearios curriculares, siendo tratados los datos, en esta ocasión, como universos separados, de tal manera que cada uno, constituyó por sí mismo el 100%. Eso permitió igualarlos y realizar las relaciones y comparaciones oportunas y conocer la capacidad discriminadora de cada uno.

Se ha analizado la correlación de unos ítems con otros, por género y entre universidades y de estos con los totales en cuanto a frecuencias y porcentajes. Finalmente se tuvo en cuenta en el análisis, la fiabilidad de los factores de cada ítem por bloques y del total del cuestionario.

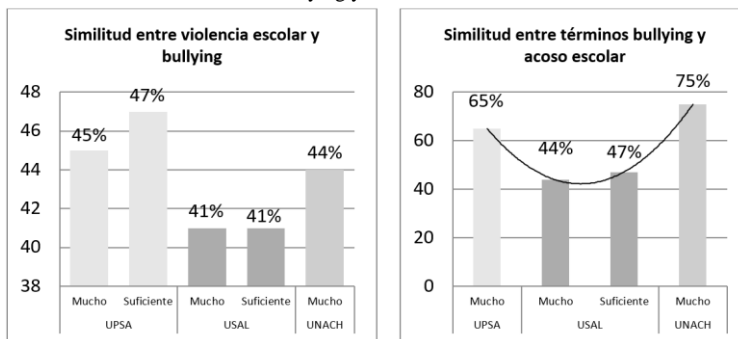
Resultados

El conocimiento de los términos vinculados a la violencia y al bullying

A tenor de la gráfica 1 es mucho y suficiente el conocimiento el conocimiento que el alumnado de las facultades de educación y humanidades tiene en cuanto a la similitud de los términos entre violencia escolar y bullying y entre este y acoso escolar. En el primer caso, así los expresan el 92% del alumnado de la UPSA y el 82% el alumnado de la USAL, en ambos casos sumando las frecuencias de mucho y suficiente. El 44% del alumnado de la UNACH también lo asegura.

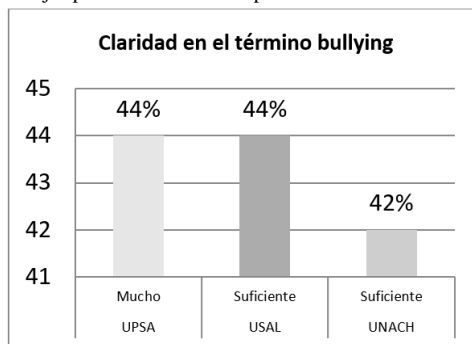
Al relacionar los términos bullying y acoso escolar, las valoraciones siguen estando a favor del mucho, es decir que existe clara relación en el conocimiento que tienen de los conceptos. Destacan el 65% del alumnado de la UPSA y el 75% de la UNACH expresando ambos que la similitud es mucha. Mayoritariamente también lo dicen los representantes de la USAL al sumar un 91% entre los que lo reconocen como mucho y suficiente.

Gráfica 1. Estadísticos por universidades sobre la similitud entre los términos de violencia escolar y bullying y entre bullying y acoso escolar



Sin embargo cuando se les pregunta por la claridad que tienen respecto del significado del término bullying (gráfica 2), son los de la UPSA los que indican más claridad (44%) y con el mismo porcentaje y levemente menor, expresan tanto el alumnado de la USAL como en la UNACH que su claridad es suficiente.

Gráfica 2. Porcentajes por universidades respecto de la claridad en el término bullying



Por tanto, el alumnado de la muestra de las tres universidades cree mayoritariamente que son términos similares violencia escolar y bullying y este con acoso escolar y esto cuando se les pregunta relacionando un término con otro. No se produce tanta claridad cuando únicamente se cuestiona el

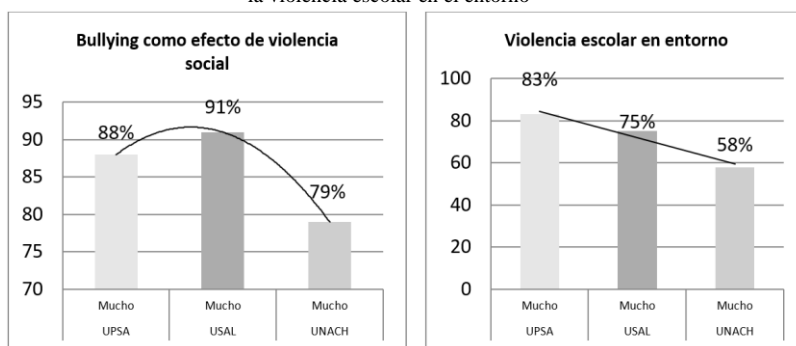
concepto de bullying. Inicialmente se puede deducir que relacionan y asimilan unos términos con otros, aunque si se les pregunta de forma aislada por bullying, no muestran la misma la frecuencia y más bien parecen conformarse con lo que saben.

Las opciones más bajas poco, muy poco y nada no son elegidas por ninguno, lo que afianza la claridad que muestran en su conocimiento.

El bullying como efecto social, familiar y escolar

El conocimiento que muestran el alumnado sobre los términos relativos a la violencia, muestran su relación cuando se pregunta por el bullying como consecuencia o efecto de la violencia social, y de esta en los entornos escolares y familiares.

Gráfica 3. Porcentajes cualitativos por universidades respecto del bullying como efecto de la violencia social y sobre la violencia escolar en el entorno



La gráfica 3 recoge la valoración como mucho de las tres facultades respecto de esta interrelación. En el caso del bullying como efecto social pasa del 79% en los tres casos, destacando en la USAL el peso de los determinantes sociales para que se origine el bullying. La valoración que hacen respecto de la existencia de violencia escolar en el entorno también es percibida como mucho, aunque es la UNACH (58%) la que lo expresa en menor frecuencia.

Por consiguiente, el alumnado de la muestra percibe el bullying como consecuencia del efecto social y reconocen la existencia de violencia escolar en el entorno, esto en menor frecuencia en la UNACH. La formación recibida sobre estos elementos es determinante para la visión que indica.

Sin embargo, cuando se les pregunta si están de acuerdo en que la violencia es el resultado de la interacción social (gráfica 4), mayoritariamente en las tres universidades es percibido como suficiente en porcentajes que individualmente no alcanzan el 45% y además, en el caso de la UNACH es también valorado con mucho el 37%.

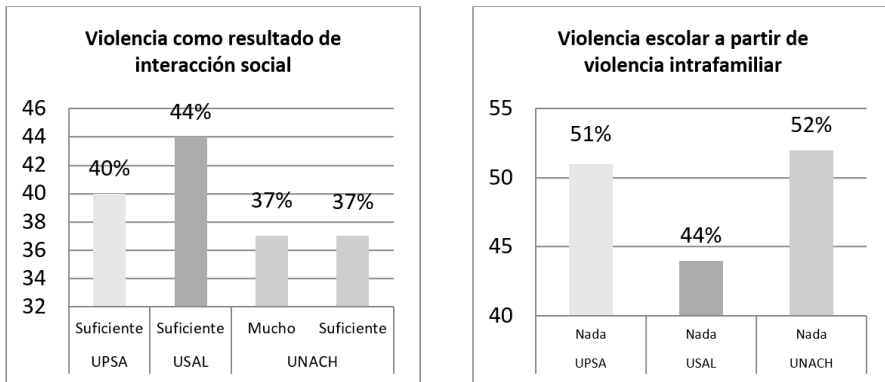
Muestran claridad las tres facultades al indicar la mayoría, que la violencia es el resultado de la interacción social y que la violencia escolar no se deriva de la violencia intrafamiliar, al menos únicamente, con lo que indican que puede haber otras causas con más peso en el origen de la conflictividad escolar.

Los tipos de violencia en relación con el entorno

Al preguntar al alumnado si perciben la violencia física en el entorno social y estudiantil, mayoritariamente expresan que mucho con más del 86% en los tres casos y llegando hasta el 91% la valoración de la USAL. Sucede el mismo cuando se les cuestiona por la violencia psicológica en su entorno. La que más lo percibe como mucho es el alumnado de la UNACH con un 71%, siguen la USAL con el 56% y la UPSA con el 51%. Estos son los datos y frecuencias mayoritarias.

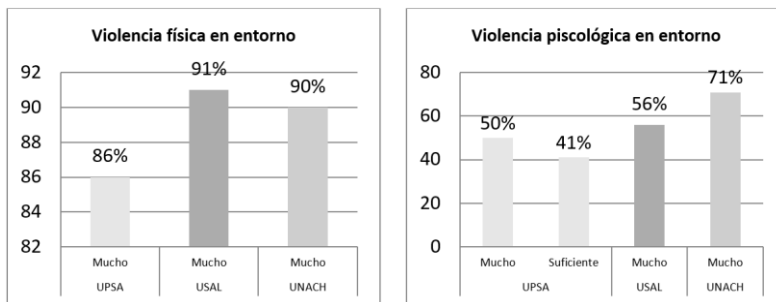
Comparando la violencia física con la psicológica, es la primera la que ven con mayor claridad. Aunque ambas tienen un peso importante. Entienden por el conocimiento que tienen, que los dos tipos de violencia están presentes en sus medios sociales y estudiantiles, aunque este último lo refieren al escolar y colegial.

Gráfica 4. Estadísticos por universidades respecto de la violencia como resultado de interacción social y como derivada de la violencia intrafamiliar



Por consiguiente, la muestra valora como *mucho* el conocimiento que tienen respecto de los tipos de *violencia física* y *psicológica*, teniendo la primera más peso específico que la segunda. La UNACH percibe ambos tipos de violencia más que la USAL y ésta más que el alumnado de la UPSA.

Gráfica 5. Porcentajes cualitativos por universidades respecto de la violencia física y psicológica en relación con el entorno

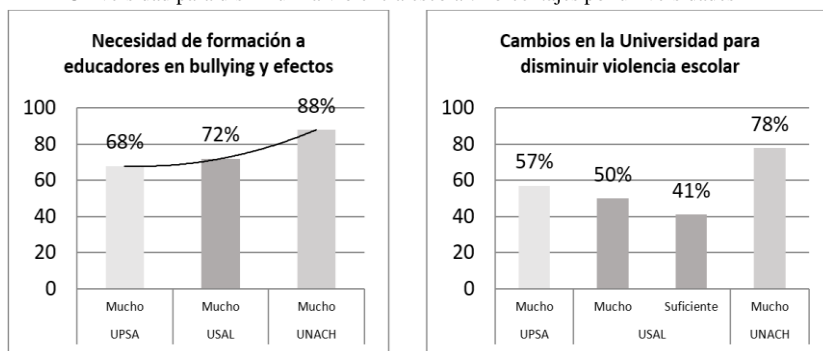


Los cambios en la universidad y en los docentes y educadores

Atendiendo a los datos mayoritarios, se pregunta en la gráfica 6 por la “necesidad de formación que tienen los educadores, profesores y maestros respecto del bullying y sus efectos”. Señalan mucho la muestra de las tres facultades, siendo el alumnado de la UNACH con un 88% los que más necesidad formativa perciben, seguido del alumnado de la USAL (72%) y de la UPSA (68%).

A la pregunta si es necesario hacer “cambios en la universidad para disminuir la violencia escolar”, el 78% del alumnado de la UNACH dice que mucho, el 57% los de la UPSA y el 50% la USAL. Aunque en esta ocasión no se especifican las medidas para disminuir tal violencia, por lo dicho, pasan por fomentar la formación en la comunidad universitaria sobre este tema interdisciplinar.

Gráfica 6. Necesidad de más formación como educadores sobre bullying y sus efectos y los cambios en la Universidad para disminuir la violencia escolar. Porcentajes por universidades



En síntesis, valoran de forma muy alta la necesidad de formación que tienen los educadores y docentes en temas afines al bullying y y sus elementos derivados, a la par que las universidades han de tomar decisiones para fomentar ciertos cambios que favorezcan la disminución de la violencia y sus formas, bien por la formación transmitida, o bien por la recibida.

Discusión/Conclusiones

El fenómeno del bullying es preocupación de todas las comunidades educativas, los medios de comunicación dan cuenta de innumerables casos que se presentan en ocasiones con cierto sensacionalismo. Sin embargo, el bullying no solo es la acción extraordinaria, ni el sensacionalismo perverso, es un proceso conductual que envuelve a la sociedad al margen de niveles socio económicos y culturales.

Un área específica de manifestación del bullying es el entorno educativo contaminando al sistema educativo español y mexicano, pasando desde expresiones leves que reclaman la mediación y el derecho, hasta manifestaciones conductuales dramáticas que terminan con lo más querido.

Como se indicó en la introducción son muchos los estudios e informes que refieren a la terminología centrada en la conflictividad, la violencia y el bullying con sus elementos derivados y relacionados. Así mismo se percibe en esta investigación, que relaciona y asimila términos afines y plantea la necesidad de aumento de su conocimiento y formación.

Los resultados globales señalan que la agresividad y las manifestaciones violentas sociales, son resultado de la interacción social. Asimilan los términos violencia escolar al de acoso escolar y este al de bullying y esto cuando se les pregunta la relación de un término con otro. No así cuando únicamente se pregunta por el bullying. Asimilan unos términos con otros, aunque el término bullying, no muestran la misma claridad y rotundidad.

Con Álvarez-García et al. (2010) y otros autores de estudio que se nombran, se apuntaba en la introducción algunas de las causas que generaban la violencia, haciendo hincapié en los comportamientos violentos y la situación del centro escolar; la familia y su influencia y las carencias formativas. Esto tiene su proyección en la violencia escolar. Hay coherencia entre las valoraciones realizadas por los participantes de nuestra encuesta, porcentualmente con más frecuencia de sexo femenino, en torno a la violencia escolar, la relación familiar, los problemas conductuales individuales y la necesidad formativa, con los elementos descritos.

Reconocen mayoritariamente el alumnado de las tres facultades, principalmente las mujeres, la existencia de violencia escolar en su entorno, aunque en menor frecuencia en la UNACH. Son conscientes de los efectos negativos del bullying en la educación. Dicha violencia escolar no la perciben,

al menos únicamente, como el resultado de la violencia intrafamiliar, pudiendo darse otras causas de más peso en relación con la falta de paz y convivencia escolar.

El bullying que se manifiesta de muchas formas en las etapas escolares, también puede estar presente en la educación superior con efectos nocivos como los estados depresivos, la falta de autoestima y seguridad personal, el abandono de la carrera profesional, las conductas inapropiadas, la pérdida del sentido y proyecto de vida, el bajo rendimiento académico, etc.

En la educación superior universitaria dos elementos deben ser considerados de forma especial para justificar el estudio del bullying: a) el aspecto preventivo, que evita caer en círculos de violencia y b) el ejercicio didáctico que implica formarse en la naturaleza, desarrollo y consecuencias de estas “enfermedades de nuestro tiempo”. Hacer caso omiso de su importancia, afectaría a cada persona, a los integrantes de la comunidad escolar y a la propia institución. Lo que supondría que dichos conocimientos derivados de su participación personal, se incorporaran a su formación profesional fortaleciendo su desempeño y el de la comunidad.

En las dos universidades españolas se refieren más a ámbitos terminológicos sobre violencia y convivencia escolar, mientras que en la universidad mexicana, muestran más interés y preocupación por la violencia escolar, social y sus manifestaciones. Pareciera que en España estuvieran más preocupados por el marco teórico del bullying y en México por su influencia y manifestaciones sociales y educativas. El fenómeno del bullying es preocupación de todos. Es fundamental su estudio, prevención y formación de los futuros educadores.

En este sentido, valoran mucho el conocimiento que tienen respecto de la violencia física y psicológica, predominando más la percepción de la primera sobre la segunda. La UNACH percibe los dos tipos de violencia, a continuación la USAL y posteriormente las valoraciones de la UPSA.

Es considerable la necesidad de formación como educadores y docentes en ámbitos de violencia y bullying expresada por el alumnado. A la vez, las tres universidades concedoras del marco teórico, han de fomentar cambios que disminuyan la violencia y sus formas, bien por las decisiones tomadas, bien por la formación ofrecida o recibida sobre estos elementos determinantes para la visión deseada.

Referencias

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bauman, S. y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J. L., García, A. B., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz Aguado, M. J. (2015). Estudio sobre la prevención de la violencia y la convivencia en centro educativo. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html [Julio, 2016]
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1-2), 97-110.

- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- González Alonso, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(8-1).
- Jalón, M. J. D. A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Madrid: *Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*.
- Martín Cuadrado, A. (2007). El efecto mediador de las TIC's en el acoso escolar. En Cardona Andújar, J. (Coord. 2007). *El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa*. Universitas y centro asociado de la UNED. Talavera: Editorial Universitas (pp. 163-179).
- Martín, E., y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-108.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Observatorio de la Convivencia Escolar. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Disponible en http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf [Mayo, 2013].
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orjuela, L. et al. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children. Disponible en http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf. [Julio, 2016]
- Pérez Serrano, M.G. y Pérez de Guzmán, M.V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Torres, C. et al. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento* Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Disponible en http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/librocoleccionVG/Libro_18.htm [Julio, 2016].
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. McGraw-Hill: Lima.

CAPÍTULO 44

Análisis del bullying en un centro de Educación Secundaria

Eva Mira Segura, María Concepción Martín, e Inmaculada Méndez
Universidad de Murcia (España)

Introducción

Como en cualquier vínculo humano, la relación entre iguales conlleva conflictos. En el informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007), se halla un estudio realizado en 2002 por una veintena de expertos; se trata de una investigación comparativa y lingüística para averiguar cuál era el término que más usaban los niños y adolescentes para referirse a ciertas imágenes que reflejaban agresividad entre los mismos: era bullying el término utilizado. El concepto maltrato era el que más se ajustaba, según los escolares españoles, al concepto inglés bullying.

Según Olweus (1998), para poder hacer uso de estos conceptos, siempre ha de haber una relación de poder asimétrica. Del mismo modo, sostiene que acosar a alguien consiste en intimidarle y perjudicarlo repetidas veces en el tiempo y no de forma puntual. El ataque siempre ocurre en el seno escolar, donde quien realiza la acción violenta toma el nombre de acosador o agresor y el afectado el de víctima.

Cerezo (2009) hace una distinción entre la agresividad emocional y la instrumental; en esta última se enmarca el bullying y destaca por estar regida por un comportamiento intencional y dañino y porque no se da importancia al dolor que se cause en la víctima, sino al objetivo que se persiga. Por ello, la naturaleza del acoso escolar y el maltrato entre iguales es muy compleja.

Sea como fuere, lo cierto es que a día de hoy el bullying es un fenómeno muy extendido en la sociedad. El informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007) manifiesta que las diversas investigaciones que se han realizado en diferentes países han dado como resultado que el acoso entre iguales es una verdadera realidad desarrollada entre los alumnos, conociéndose que un escolar de cada seis –para Olweus (1998) uno de cada siete– sufre algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros. Se trata de un hecho recurrente, ante todo, en los últimos años de la Educación Primaria y en los primeros de la Educación Secundaria.

Los estudios llevados a cabo por Olweus (1998) indican que los niños que cursan grados inferiores son quienes más se exponen a la agresión, mientras que el porcentaje de alumnos acosados disminuye cuando se trata de cursos superiores.

En el informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007) se encuentra la manifestación de diferentes estilos de maltrato: exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y acoso sexual. Estas, a su vez, podemos agruparlas según los cuatro tipos de bullying: físico, verbal, social o psicológico. Este último es la forma de maltrato que más daño produce a las víctimas aunque, de una manera u otra, todos los tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales conllevan este componente. Lo que ocurre es que en el sujeto al que se acosa o maltrata se crea una atmósfera de inseguridad, temor o pavor, e incluso se destroza su autoestima (Díaz, 2012).

Por otro lado, el lugar donde más ocurre el bullying es en el recreo; para Trahtemberg (2010) todavía puede existir bullying dentro de las aulas si no existe un correcto uso de la tolerancia hacia los demás. El patio es un espacio que no goza del control que puede haber dentro de la clase; así, se trata de un lugar sin control externo (al igual que la salida del centro educativo).

Además de los tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales que se exponen en el informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007), se aprecia cada vez más otra manera de hacer

bullying a niños y adolescentes: el ciberbullying, que Hinduja y Patchin (2008) lo definen como «el producto de la desafortunada unión del bullying con la comunicación electrónica.»

Los casos de ciberbullying son cada vez más usuales y sus secuelas no son menos graves que las del bullying, todo lo contrario, pues los efectos psicológicos pueden ser incluso peores. Precisamente, es indiscutible que las TIC nos aportan grandes beneficios y son un buen cooperante a la hora de trabajar, estudiar o cualquier otra cosa; hacen que los trámites vayan más deprisa e incluso reducen el tiempo de la labor a realizar. También es innegable, por otro lado, que a veces se conviertan en el peor aliado por ser un “arma de doble filo”.

Hasta ahora, se puede afirmar que las principales características del maltrato entre iguales son las siguientes, establecidas por Díaz-Aguado (2005): las conductas que implica pueden ser de diversa índole; los problemas que se originan son repetitivos y prolongados en el tiempo; el bullying supone un abuso de poder entre los alumnos.

Ahora bien, por lo que a las características del acosador se refiere, destaca la bravuconería que expresa ante todos sus compañeros; sin embargo, algunos de ellos también se muestran agresivos con los adultos, ya sean familiares de los mismos o profesores de su centro. Otro de los rasgos que lo define, por ende, es la tendencia hacia la violencia (Olweus, 1998). Por ello, se trata de personas muy impulsivas que no empatizan. La investigación de Olweus (1998) dedujo que los agresores mostraban una ansiedad y una inconsistencia inusualmente bajas, o bien se situaban en lo que frecuenta ser la media en estos rasgos. También es rasgo común de los agresores que convivan alrededor de conflictos familiares de diversa índole.

Por otro lado, el perfil de víctima conlleva unas particularidades bien distintas al de acosador. La víctima es un alumno muy inseguro de sí mismo a la par que inestable; aparentan ser demasiado precavidos y sensibles ante la situación. Los niños o adolescentes que sufren bullying experimentan, corrientemente, una baja autoestima además de tener una visión negativa de sí mismos. Sostiene Cerezo (2009) que, en general, mantienen una mejor relación con aquellos alumnos menores que ellos y que su nivel académico va descendiendo. Las víctimas, como bien es sabido, no tienen una actitud positiva ante la agresión y el uso de medios violentos, no como los agresores, que sienten placer o diversión cuando realizan acoso. Ante la fuerza física del acosador, el alumno acosado es, prácticamente, débil, e incapaz de defenderse por sí mismo. La disposición de datos de Olweus (1998) demuestra que las víctimas están muy apegadas a las figuras familiares.

Los observadores (o testigos) están al tanto de la situación de bullying pero se muestran indiferentes ante la misma, a diferencia de los que manifiestan una actitud activa ante la situación de violencia –los denominados agresores pasivos por Olweus (1998). Que haya testigos durante una situación de acoso puede hacer que se alimente el ego del maltratador, ya que su capacidad física y de poder está siendo vista por todos, lo que favorecerá a su autoestima. Lo cierto es que la presencia de los mismos contribuye a detectar múltiples situaciones de acoso y podría ayudar a hacer desaparecer cualquier caso de maltrato.

Las consecuencias que ha tenido el bullying son de diverso tipo; y es que toda consecuencia es negativa tanto para el agresor como para la víctima y para cualquier persona que haya estado involucrada en el proceso, como profesores, padres y compañeros (Piñero, López-Espín, Cerezo, Torres-Cantero, 2012). Las principales consecuencias del agresor, en primer lugar, es que se desadapte del ámbito escolar, pudiendo desarrollar sus conductas antisociales junto a personas que pueden resultar gravemente perjudicadas, como los profesores o los familiares. Cerezo y Méndez (2009), al igual que Olweus (1998), consideran que los acosadores del bullying tenderán a exteriorizar conductas provocadoras y de riesgo para la salud y la adaptación social, algo que favorecerá una conducta reprensible o delictiva y la adicción a las drogas en un futuro. Debido a esta conducta, serán rechazados posteriormente por el resto de los compañeros. Farrington (2005) revela que hay una clara relación entre la violencia en la infancia y las conductas antisociales en la adolescencia y adultez. Sus investigaciones dieron como resultado que

los niños que a temprana edad ya presentaban unos comportamientos demasiado violentos según sus profesores, unos años más tarde ya se reflejaba en ellos una naturaleza antisocial.

En cuanto a las consecuencias en la figura de la víctima, Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow y Gamm (2004) señalan el miedo y la evitación al centro educativo. La víctima, a corto o largo plazo, no confiará en los demás, ni siquiera en ella misma; le costará mucho trabajo estar capacitada para forjar relaciones de amistad con los demás. Los efectos del bullying en España, verificado en las investigaciones de Serrano e Iborra (2005) se resumen en soledad, tristeza y nerviosismo. Parece que cada vez está siendo más habitual el bullying en nuestro país, tanto que otra de las consecuencias en las víctimas de acoso escolar es el suicidio. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) ha calculado que el suicidio es la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 10 a 24 años de edad. Y es que las tasas de muerte provocada entre las personas cuya edad reside en no más allá de 25 años se han ido dilatando hasta el punto de que, actualmente, estos son el grupo de mayor riesgo en un tercio de los países de Europa. Por otro lado, uno de los informes de United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2013) afirma que los niños españoles son de los últimos de la lista a nivel mundial en reconocer el acoso escolar. Según las cifras de ambas instituciones, se han dado alrededor de 2000 suicidios al año entre los jóvenes europeos a causa del acoso, ya sea por bullying o ciberbullying, algo que se puede deber a la ignorancia por la trascendencia de un serio e innegable problema.

Es por todo ello por lo que el objetivo de este estudio es hacer un análisis sobre la violencia escolar en un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia, para dar cuenta de una situación real de convivencia entre alumnos.

Metodología

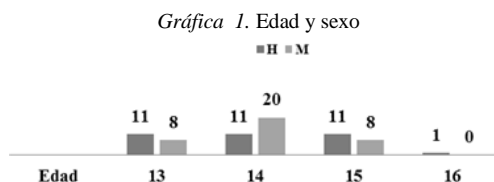
Participantes

El centro en el que se llevó a cabo la presente investigación se encuentra en un municipio murciano, caracterizado por su magnitud y su diversidad, ya que en el mismo se halla a unos 800 alumnos. El estudio se llevó a cabo en tres aulas diferentes: una de ellas consta de 24 alumnos en total que oscilan entre los 13 y los 15 años de edad (de los cuales 10 son mujeres y 14 son varones); otra posee 24 estudiantes –11 varones y 13 mujeres– que oscilan entre los 13 y los 16 años y, por último, se encuentra otra formada por 22 estudiantes –13 mujeres y 9 varones– entre los 14 y los 15 años de edad. En los tres grupos hay alumnos inmigrantes y repetidores.

Como se puede comprobar en la Gráfica 1, se halló a un total de 70 –todos ellos implicados en el proceso pese a las posibles ausencias–, de los cuales 36 eran mujeres y 34 varones. De ambos conjuntos, se distinguió a 19 alumnos de 13 años, a 31 de 14 años y a 19 de 15 años.

Si se refiere a los varones, se identificó a 11 de 13 años, 11 de 14 años, 11 de 15 años y un único estudiante de 16. En cuanto a las mujeres, se halló a 8 de 13 años, a 20 de 14 años y a 8 de 15 años; de 16 años no hay ninguna mujer en las aulas citadas.

El número total de varones se equilibra íntegramente si no se tiene en cuenta el sujeto que experimenta los 16 años de edad; por lo que respecta a las mujeres, por otro lado, hay que destacar que las que tienen 14 años aparecen con mayor abundancia.



Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo la investigación se corresponde con un cuestionario sobre el bullying con preguntas de diferente índole que van desde la respuesta directa hasta la enumeración preferente de respuestas, cuya autora es Cerezo (2012). Su título se corresponde con Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. A través del mismo, se ha hecho un extracto de varios ítems, a saber: edad y sexo de los participantes, lugar en el suelen ocurrir las agresiones, formas de maltrato por abuso de poder entre iguales y la frecuencia con la que ocurren, nivel de gravedad del bullying, estatus escolar de los sujetos (aislados, populares, rechazados...), así como los perfiles de víctima, agresor o provocador.

Procedimiento

El instrumento se administró de la siguiente forma: en primer lugar, se pidió consentimiento al centro educativo en el que tendría lugar la investigación; posteriormente, el orientador dio autorización y accedió a pasarlo entre el alumnado del instituto. En segundo lugar, se procedió a administrar los test entre los tres grupos citados. Los datos del cuestionario son confidenciales dado el carácter anónimo del mismo.

Análisis de datos

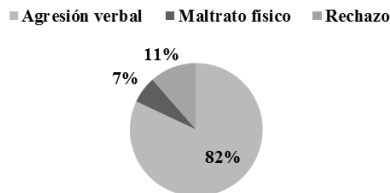
El análisis de datos del cuestionario se llevó a cabo a través de la plataforma informática, esto es, la recogida de datos se plasmó a través del propio programa informático del test para corregir el instrumento directamente. Los resultados se mostraron en Microsoft Office Excel; a través del mismo programa, se realizó el cálculo de porcentajes de cada variable. El diseño del estudio es transversal, habiendo evaluado la prevalencia de una exposición y su resultado en un definido alumnado y en un determinado lugar y momento; así, la investigación es descriptiva y no experimental.

Resultados

Formas de agresión

La siguiente gráfica –Gráfica 2– muestra el tipo de forma de agresión del bullying según los alumnos del instituto. Primordialmente, la forma de maltrato que más se apreció entre los iguales fue la agresión verbal, esto es, insultar, ofender o amenazar a algún compañero. El porcentaje de los alumnos que señalaron el acoso verbal como principal forma del bullying reside en un 82% de los casos. Mientras tanto, las dos otras formas de acoso que se podían señalar –maltrato físico y rechazo– solo se manifestaron a través del 18% del total: con un 11% se hace referencia al rechazo y con un 7% al maltrato físico.

Gráfica 2. Formas de agresión



Frecuencia de las agresiones

En cuanto a la frecuencia de las agresiones –Gráfica 3–, se ha de decir que el 50% de los individuos que realizaron el test respondieron con “Rara vez”, el más significativo; por ende, la mayoría de las

respuestas coincidieron en que sí hay maltrato entre iguales en el centro, aunque de manera no tan frecuente. Sin embargo, se halló otro 50% que responde a las cuestiones de “Todos los días”, “1-2 veces por semana” y “Nunca”. De esta cantidad, el 5% atañe a que el bullying se manifiesta todos los días, el 11% a que no se da y el 34% a que el acoso entre iguales se hace notar 1 o 2 veces por semana. Así, aparece otra cifra bastante reveladora que indicó que durante el periodo de una semana hay alumnos que maltratan a otros compañeros, ya sea en una o en dos situaciones determinadas.

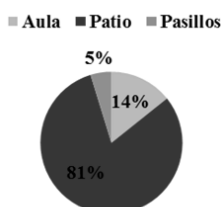
Gráfica 3. Frecuencia de las agresiones



Lugar de las agresiones

En la Gráfica 4 se muestran los lugares más comunes de un centro en los que sucede el acoso escolar. Los alumnos respondieron, con un 81%, que la situación más propicia en la que se desarrolla el bullying es en el patio o recreo del instituto, dejando muy atrás los otros dos lugares que se reflejaban en el cuestionario como posibles. El aula y los pasillos ocuparon solamente el 19% del total, quedando la primera con la suma del 14% y los pasillos con el 5%. La diferencia que existe entre el primer lugar y estos dos es, sin duda, enorme, al igual que ha ocurrido con los datos de la Gráfica 2.

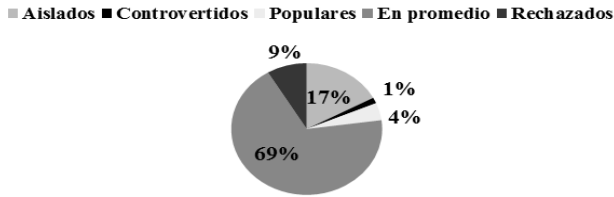
Gráfica 4. Lugar de las agresiones



Estatus escolar

Tras el minucioso análisis del alumnado del centro, se extrajo el nivel de los mismos según su estatus escolar, lo que se refleja en el siguiente gráfico –Gráfica 5–. Con un 69%, cifra mayoritaria en este caso, se distinguió a aquellos alumnos que se mantienen en el promedio de estatus social en el Instituto de Educación Secundaria al que se refiere. El 31% restante se fracciona del siguiente modo: el 1% hace referencia a los alumnos controvertidos, el 4% a los sujetos populares, el 9% a las víctimas del bullying y, finalmente, el 17% a aquellos adolescentes que permanecen aislados de sus compañeros por razones de diversa índole y que se desconocen, esto es, ya puede ser por rechazo o por cuestiones individuales.

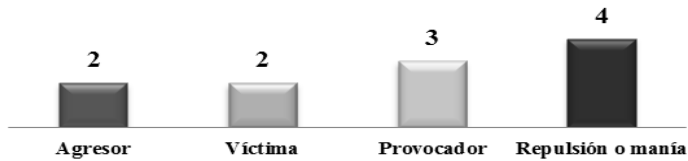
Gráfica 5. Estatus escolar



Perfiles del bullying

Después de haber hecho la investigación que atañe al estatus escolar de los sujetos y profundizando en el asunto, se resolvió de manera exacta el número de alumnos según el perfil, reflejados en la gráfica

Gráfica 6. Perfiles del bullying



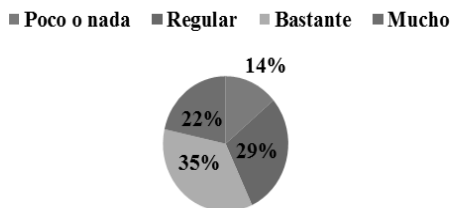
–Gráfica 6–: dos agresores, dos víctimas, tres provocadores –víctimas provocadoras establecidas por Olweus (1998) – y cuatro compañeros a los que el resto del grupo consideraba de tenerles manía o repulsión.

Si se relacionan las dos últimas gráficas que se han mostrado recientemente (Gráfica 5 y Gráfica 6), se ha de mencionar que de los dos agresores uno aparecía como rechazado por los demás estudiantes y otro se situó en el promedio, lo mismo ocurrió con las dos víctimas; además, una de ellas resaltó por un nivel de cobardía considerable. Por lo que a los provocadores se refiere, uno es rechazado y los otros dos están en promedio y, por último, los cuatro sujetos a los que se les tiene manía hacen referencia a un alumno controvertido, a dos en promedio y a otro que es rechazado por el resto. Otro dato curioso radica en que uno de los adolescentes ocupó su lugar en la Gráfica 6 tanto en la primera columna como en la tercera, o lo que es lo mismo, este individuo es tanto agresor como provocador según las estadísticas de los resultados.

Nivel de gravedad del bullying

La siguiente representación –Gráfica 7– muestra los niveles de gravedad de la agresión escolar a través de los siguientes ítems: “Poco o nada”, “Regular”, “Bastante” y “Mucho”. Por un lado, un 57% respondió que el bullying tiene un nivel de gravedad importante; el 35% de los alumnos pensó en “Bastante” y un 22% en “Mucho”. Por otro lado, el resto (43%) le dio un nivel transcendental bajo a la situación, puesto que el 29% de sujetos confirmó que el nivel de importancia que hay que otorgarle es de regular, y el 14% que es de poco o nada. Pese a que la primera cifra sea propicia, se hace referencia a que solamente la mitad de alumnos que han realizado el test consideró que la circunstancia en cuestión conlleva un riesgo importante.

Gráfica 7. Nivel de gravedad del bullying



Discusión/Conclusiones

En primer lugar, se ha evidenciado en esta investigación que el acoso verbal conlleva un porcentaje muy alto –82%– con respecto a las demás formas de acoso (maltrato físico y rechazo), lo que coincide con lo declarado en el informe del Defensor del Pueblo (AA. VV., 2007), pues los diversos estudios que se han realizado en diferente tiempo y lugar han demostrado que el acoso verbal es el más común de todos.

En segundo lugar, siempre hay una frecuencia con la que ocurre el acoso escolar; a excepción del 11% de alumnos que negó la existencia del acoso en el centro (Gráfica 3), los demás respondieron con la afirmación, a pesar de que unos sostuvieron que el bullying aparecía en mayor medida y otros en menor medida. Por ende, y como aseguran los estudios del Defensor del Pueblo (AA. VV., 2009) y de Olweus (1998), el acoso entre iguales es una verdadera realidad desarrollada entre alumnos de cualquier parte.

En tercer lugar, los resultados han declarado que el maltrato entre iguales tiene su “sede” principal en el patio del centro con la distinguida cifra del 81%. Ello concuerda con el alegato de Trahtemberg (2010), según el cual los sujetos están más expuestos a la agresión en los sitios escolares de recreación o bien en las zonas de exterior. Por esto, puede haber razones más que suficientes para comprender que solamente el 19% de sujetos optara por señalar las respuestas “En el aula” y “En los pasillos”.

En cuarto lugar, se ha apreciado que uno de los agresores, expuesto en la Gráfica 6, tiene un nivel de rechazo bastante alto por parte de los alumnos. Cerezo (2012) ya establecía el comportamiento del acosador definido por la amenaza y la agresión hacia el resto del grupo sin motivo alguno, conducta por la que posteriormente los compañeros del sujeto en cuestión acabarían rechazándolo. Por otro lado, Olweus (1998) sostiene que el bullying conlleva una relación de poder asimétrica entre agresor y víctima; uno de los alumnos que se refleja como víctima –Gráfica 6– según los resultados, se muestra tras el análisis con un alto nivel de cobardía, por lo que no está a la altura del agresor (ya sea física o mentalmente) en cuanto a estos términos. Se verifica, pues, que esta víctima ha estado expuesta a unas agresiones en las que ha tenido dificultad para defenderse y, seguramente, se haya encontrado muy vulnerable ante quien o quienes le hayan acosado.

Por último, si se observa la última gráfica –Gráfica 7– se puede dar cuenta de que al acoso escolar o bullying no se le da la importancia que debería de dársele: el nivel de gravedad de la situación está dividida en dos partes casi equitativas entre los sujetos que le dan bastante/mucha importancia y entre aquellos que no lo se la dan o no lo ven tan relevante. Las interpretaciones de United Nations International Children's Emergency Fund (2013) han sostenido que los jóvenes, a nivel europeo, ignoran el riesgo que conlleva que se dé la situación del acoso escolar en los centros. Ello podría justificar que el 43% de los estudiantes que realizaron el test de Cerezo (2012) en este instituto murciano respondiera con ello a la cuestión del riesgo del bullying.

Las principales consideraciones que se pueden obtener tras la exposición del análisis son las siguientes:

-Los alumnos analizados presentan rasgos muy distintos entre ellos y, por ende, la exclusión de varios sujetos o, lo que es lo mismo, el maltrato entre iguales.

-La preocupación por parte del Equipo Docente, sobre todo durante el tiempo de ocio, es algo esencial para poder prevenir e intervenir el acoso escolar así como a nivel familiar también es básico a la hora de detectar los casos de bullying en los centros escolares.

-La ignorancia es el primer paso que hay que superar si se quieren evitar las situaciones de maltrato entre iguales; la falta de comunicación y empatía de unos alumnos hacia otros es lo que puede provocar el bullying. Es trascendental tender los puentes de la comunicación entre las tres partes (profesores, alumnos y familias). Así, uno de los valores fundamentales que se instruyen –o que deberían de instruirse en mayor medida– en un centro es que el alumnado sea consciente de la gravedad del maltrato entre iguales.

Referencias

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis Doctoral). 978-84-694-9097-6. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2009). Adolescentes, agresividad y conductas de riesgo de salud: análisis de variables relacionadas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 217-226.
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid/Bizkaia, España: Albor-Cohs.
- Defensor del Pueblo (AA. VV., 2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* 1999-2006. 978-84. Recuperado de: http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html
- Díaz, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias en alumnos de educación básica y media. *Psicología.com: Una revista electrónica de Psicología Clínica y Psicología de la Salud*. 1137-8492. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. 17(4), 549-558. Recuperado de: <http://www.psicothema.com>
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., y Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of the antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2007). *Cyberbullying warning signs: Red flag that your child is involved in cyberbullying*. Recuperado de: www.cyberbullying.us
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012). *Prevención del suicidio (SUPRE)*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/
- Piñero, E., López-Espín, J.J., Cerezo, F. y Torres-Cantero, A. (2012). Tamaño de la fratria y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28(3), 842-847. DOI:10.6018/analesps.28.3.156091. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia*. Valencia: Serie Documentos número 9. Recuperado de: https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf
- Trahtemberg, L. (2010). *Hora del recreo: del bullying al buen trato*. León Trahtemberg. Recuperado de: <http://www.trahtemberg.com/articulos/1668-hora-del-recreo-del-bullying-al-buen-trato.html>
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2013). *Bienestar infantil en los países ricos*. 978-88-6522-021-4. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestarinfantil_UNICEF.pdf

CAPÍTULO 45

Repercusión psicológica de la violencia familiar en la mujer gestante y en sus hijos

Noelia Manzano Barranco*, María Ángeles Navarro Mateo*, y Tamara Gómez Gómez**

*Hospital de Poniente (España), **Graduado enfermería (España)

Introducción

La violencia familiar sigue siendo un problema social en la actualidad. Ocurre en todos los niveles económicos y culturales. Se caracteriza por unas relaciones de abuso de poder ya sea éste emocional, físico, sexual, económico y/o socio ambiental por parte de quien lo ejerce en el ámbito doméstico. .

En nuestra sociedad se considera la familia como un entorno pacífico e idílico, relacionado con el hecho de que en ella existe un grado de confianza, protección y apoyo firme y mutuo entre sus componentes además de amor (Alberdi, y Rojas Marcos, 2005).

En la década de los 70, se empezó a hablar de violencia familiar en países de occidente, de modo que fué el principio de la superación de la ocultación o invisibilidad de este tipo de violencia tras las paredes de la privacidad del hogar familiar.

La violencia familiar es considerada o definida como el acto que ocurre dentro de la familia de actuar u omitir por parte de uno de ellos, que puede suponer riesgo para la vida, la integridad física o psíquica o la privacidad de libertad, incluyendo también la interrupción o dificultad de un desarrollo correcto de su personalidad de otro de los miembros por parte del primero (Consejo de Europa, 1986).

La violencia familiar tiene gran importancia, ya que los malos tratos infantiles pueden afectar de forma perjudicial al desarrollo y facilidad o no de socializarse y relacionarse de niños y niñas (Gelles, 1993). Y la violencia hacia las mujeres podría suponer la disminución de uno de cada cinco días de vida con buena salud en la edad adulta joven. (Heise, Ellsberg, y Gottmoeller, 2002).

La consideración de que la violencia familiar atañe sólo al ámbito de lo privado y la relativa tolerancia social existente en este tiempo atrás, han contribuido a inhibir la aparición del problema en sus justas dimensiones (Lorente Acosta, 2001).

Podemos definir como violencia, hacer o dejar de hacer algo, con la finalidad de causar daño de naturaleza física o psíquica a otra persona (Sanmartin, 2000). El maltratador es consciente de sus actos y sabe el dolor que inflige (Bosch Fiol, y Ferrer Pérez, 2002)

Hace décadas, ya algunos autores hablaban de que los hombres tenían mayor interés desde pequeños por formar su masculinidad que por conocer lo que está bien y mal hecho (Badinter, y Casals, 1993). Es por ello que algunos investigadores reconocían la existencia de factores de tipo cultural que propician ver la violencia como algo normal y habitual en una sociedad que ha sido y continúa siendo aún machista. (Díaz Olavarrieta, 1996).

Para poder intervenir en este fenómeno, se hace necesario trabajar desde un enfoque global sobre el origen y mantenimiento de este tipo de violencia (Giddens, 2000, Trujano, et al, 2006).

Culturalmente, de forma errónea, se ha asociado autoridad con violencia, lo cual ha contribuido a legitimar la violencia como una conducta normal de autoridad. Realmente la violencia es un uso de poder de forma negativa, pues existen otras formas de poder en positivo tales como el amor. Del mismo modo podemos hablar de que la forma de castigar puede ser disciplina (positiva) o usando la violencia ya sea física o psicológica (Horno, 2005).

La literatura especializada afirma la existencia de factores que propician conductas violentas, entre las que podemos citar la falta de recursos económicos, inestabilidad laboral y social, además de dificultades de tipo emotivo, autoestima o frialdad de trato (Milner, 1999). Diferentes documentos

consultados, consideran factores de riesgo de violencia: historia anterior de maltrato, escasa tolerancia al estrés, trastornos psicológicos, toxicomanías, precariedad laboral, aprobación de la violencia y el castigo físico culturalmente en su entorno.

Mientras otros autores defienden que este tipo de violencia ocurre en todas las clases sociales, existen autores que definen que una conducta violenta debe reunir ciertos requisitos tales como intencionalidad de daño. (González, 2003). Introduce diferencias interesantes entre violencia y agresividad otro autor (Sanmartin, 2000). Según su opinión el hombre es de instinto agresivo, pero se considera violento o pacífico dependiendo de la cultura en la que transcurre su vida.

Detectar los malos tratos depende de la buena concienciación, conocimiento y comprensión social que se tenga del problema, que nos permite reconocerlo como tal, y por tanto poder actuar. Si bien es cierto que la tendencia aún en la actualidad es al ocultismo, bien por vergüenza o por la creencia de que nuestro entorno no lo comprenda. Para comprender en qué forma se esconde el maltrato hay un modelo propuesto (Blummer, 1971)

Una interpretación positiva de la violencia vivida en la familia de origen, puede legar a impedir la repetición de esos patrones violentos familiares con posterioridad en la generación siguiente (Egeland, 1993; González, 2003).

Al hilo de esto, manifestaron que nuestras creencias pueden afectar a cómo construimos nuestra experiencia pasada (Yanes y González, 2000). Se comprobó que los recuerdos se pueden acomodar hasta hacerlos acordes a las creencias anteriores relacionadas con las relaciones de pareja. (vid. Holmes y Murray, 1995).

La violencia hacia las mujeres, insuficientemente valorada aún en la actualidad como una prioridad importante de salud pública, puede llegar a representar sin embargo, la pérdida de uno de cada cinco días de vida saludable en las mujeres en edad reproductiva. (Heise, Ellsberg, y Gottmoeller, 2002)

El origen y tipo de acto violento se puede clasificar del siguiente modo: físicos, sexuales, psicológicos o por privación o abandono (Organización Mundial de la Salud (2002). No obstante, resulta particularmente interesante otra clasificación de tipos de malos (Browne, y Herbert, 1997).

Las manifestaciones de violencia relacionadas con procesos disruptivos intrafamiliares cada vez son más detectados e identificados por los profesionales, al mismo tiempo parece que se va reduciendo la aceptación y normalidad de este tipo de conductas violentas dentro de la familia, reduciéndose también la aceptación de estos actos y situaciones en nuestra sociedad que cada vez es más consciente de que la tolerancia frente a la violencia debe ser cero (Alonso Varea y Castellanos Delgado, 2006)

Fué identificada la existencia de una conducta cíclica o ciclo de violencia tanto en el maltrato infantil como conyugal (Gelles, 1980).

Se habla de la transmisión entre una generación y la siguiente de conductas violentas (Yanes, y González, 2000). Ésta transmisión fué motivo de estudio en repetidas ocasiones desde los años 60, con objeto de encontrar un historial de maltrato en los padres maltratadores (Gómez, y de Paúl, 2002).

Creer un contexto familiar violento es un factor de riesgo predictor de problemas de tipo emocional, cognitivo y conductual (González, 2003). Las pautas de educación que llevan a cabo los padres, sirven de modelo a la siguiente generación y constituye una pieza fundamental para el modo en que se resolverán los conflictos internos de los hijos.

Este trabajo trata concretamente la violencia doméstica hacia la mujer embarazada y sus hijos y el objetivo de estudio de esta revisión, es determinar según la evidencia científica las principales repercusiones psicológicas que puede ocasionar la violencia familiar en la embarazada, y los hijos.

Metodología

Bases de datos. Se realizó una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos científicas: Dialnet, Cochrane plus, Pubmed y buscador Google académico.

Descriptores: “violencia doméstica”, “maltrato a los niños”, “maltrato conyugal”, “embarazo” y “adaptación psicológica”.

Fórmulas de búsqueda:

Domestic violence and child abuse and adaptation psychological

Domestic violence and spouse abuse and pregnancy

Criterios de inclusión, artículos que hablaban sobre violencia familiar a mujeres embarazadas e hijos. Se incluyeron trabajos en inglés y español a texto completo, con filtro humanos, sin acotación de fechas. Tras lectura crítica de los artículos, quedaron 23 artículos de los que obtuvimos la siguiente información.

Resultados

Podemos distinguir según las clasificaciones de la bibliografía científica consultada, varios tipos de violencia:

Violencia activa, abuso o maltrato:

- Física. Lesionar o amenazar con hacer daño (bofetadas, patadas, golpes, quemaduras, limitación de movimientos físicos...etc.)

- Sexual. Forzar un contacto sexual sin consentimiento u obligar a ver imágenes o actos sexuales y realizar amenazas al respecto.

- Psicológico. Producir miedo o angustia a través del control, forzar un aislamiento progresivo, amenazar o intimidar, chantajear, destruir enseres.

- Emocional. Sufrir de forma habitual humillaciones, denigración, insultos, silenciar, dañar la autoimagen y críticas constantes.

- Material (económico). Control económico que condiciona a la persona a ser dependiente económicamente.

Negligencia:

- Voluntaria o intencionada. De forma voluntaria, dejar de cumplir obligaciones de cuidar, ausencia de afecto y de protección con intención de causar stress físico y psíquico.

- negligencia involuntaria. En este caso no se hace con intención de causar stress, pero existe un abandono, ausencia de afecto y protección, bien por desconocimiento, o desgana.

Habitualmente la violencia física ocurre posteriormente a la psicológica o tiene lugar al mismo tiempo.

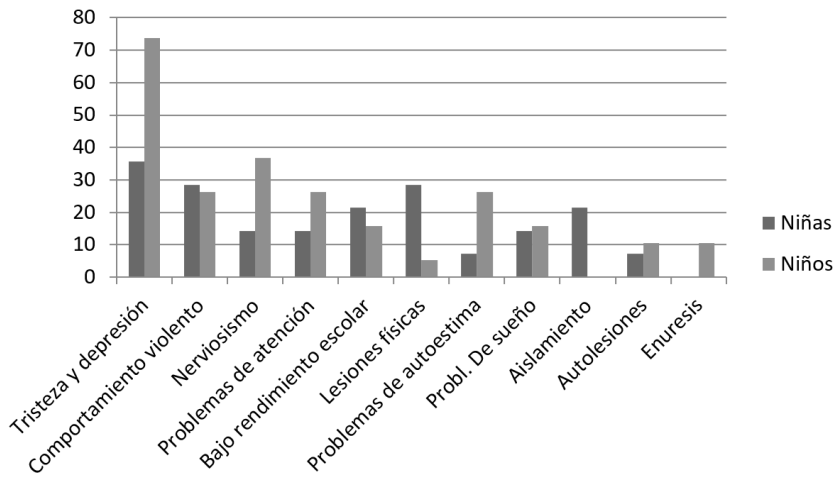
Repercusión de la violencia familiar en la mujer embarazada: La violencia familiar en el embarazo pone en situación de debilidad a la mujer, haciéndola más susceptible al sometimiento, ocasionando un estrés constante que repercute en la estabilidad emocional de la madre y el feto encontramos la existencia de un cuadro permanente de estrés, depresión, angustia, baja autoestima, junto con pérdida de interés por su salud y la de su hijo. Este tipo de violencia se relaciona en el embarazo con trastornos psicológicos en los bebés incluso en su edad uterina y con mayor frecuencia de depresión postparto (DPP). Repercusión de la violencia familiar en los hijos: Los hijos de padres maltratadores llegan a tener estrés, ansiedad, comportamientos violentos con sus compañeros entre otras cosas. El hecho de que los hijos presencien y vivan situaciones de violencia familiar constituye un factor de riesgo de repetir la misma pauta en la edad adulta con su pareja e hijos, y en el caso de las niñas, a asumir una conducta pasiva de aceptación de dicha violencia como algo más o menos normal.

Respecto a la intervención, se habla de que es necesario que se aborde de forma global el origen de la violencia familiar y su mantenimiento (Giddens, 2000; Trujano, et al., 2006). Las intervenciones adecuadas tratarían de fortalecer las capacidades, las relaciones afectivas y el equilibrio intrafamiliar, como medio para prevenir conductas violentas futuras.

Los profesionales de enfermería por la cercanía de trato con las mujeres durante la gestación y con los bebés y niños en las diversas consultas (control de embarazo, vacunaciones, visitas postparto, niño

sano...) ocupamos un espacio podemos ser claves en la detección precoz de signos o síntomas que nos indiquen que puede existir conductas violentas hacia la mujer y/o los hijos en ese ámbito familiar, precisando en este caso una actuación integral y multidisciplinaria, un equipo formado en la materia constituido también por médicos de familia, pediatras, trabajadores sociales, jueces, fiscales, policías, educadores, etc. Una de las secuelas más importantes encontradas en todos los grupos de edad son los sentimientos de tristeza y depresión.

Gráfica 1. Consecuencias de la violencia familiar en los niños de 8 a 17 años



Fuente: Maltrato infantil en la familia en España. Informes, estudios e investigación 2011. Ministerio de Sanidad, política e igualdad.

En los diferentes rangos de edad, los estudios observados demuestran que en la edad infantil predomina la violencia física, y la negligencia seguida del maltrato psicológico, si bien en la edad de 8-11 años disminuyen considerablemente hasta casi desaparecer en la adolescencia.

Discusión/Conclusiones

La violencia familiar en el embarazo pone en situación de debilidad aún mayor a la mujer, la hace más susceptible al sometimiento, le ocasiona un estrés constante que repercute en la estabilidad emocional de la madre y el feto, además el hombre que ejerce la violencia sobre su compañera embarazada, probablemente también lo pueda hacer con los hijos.

En una revisión se encontró relación significativa entre depresión postparto y ser víctima de violencia física o psicológica (Melo, et al., 2012). El mismo año un estudio con 5.655 mujeres, aquéllas con antecedentes de maltrato tenían más posibilidades de experimentar depresión postparto (Janssen, Heaman, Urquia, O'Campo, y Thiessen, 2012). Igualmente con anterioridad halló un riesgo 2,5 veces mayor de padecerla en mujeres maltratadas (Yvette LaCoursiere, Hirst, y Barrett-Connor, 2011).

Otros autores destacaron que el riesgo de padecer depresión postparto si el maltrato se ha ejercido antes, durante, y después del embarazo, existía un aumento del riesgo hasta 6 mayor (Janssen, Heaman, Urquia, O'Campo, y Thiessen, 2012).

Los diversos estudios sobre maltrato infantil en la familia sostienen que éste disminuye a medida que aumenta la edad del menor. El haber sido víctima de maltrato infantil en la familia puede ser un factor predisponente para convertirse en agresor en la edad adulta y en el caso de la mujer, asumir una conducta pasiva y de sumisión ante el maltrato.

Las principales afectaciones psicológicas en la mujer embarazada hacen referencia al stress ansiedad y depresión, mientras en los niños destaca la baja autoestima, trastornos del sueño, tristeza, conducta violenta y aislamiento.

Los profesionales sanitarios y los del ámbito escolar por nuestra proximidad a la mujer y los niños, deberíamos estar concienciados y formados de forma específica para detectar de forma precoz signos y síntomas tempranos de maltrato en la mujer y los niños en el ámbito familiar, para poder ofrecer ayuda de forma temprana. Un enfoque integral de la violencia familiar debería orientarse hacia la prevención de la misma.

El maltrato infantil sigue siendo, aún en el siglo XXI, uno de los más graves problemas sociales aunque se ha avanzado en concienciación, información, su prevención y detección temprana siguen siendo resultando aun una asignatura pendiente.

Referencias

- Alberdi, I. y Rojas Marcos, L. (2005). *Violència, tolerància zero*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Alonso Varea, J. y Castellanos Delgado, J. (2006). *Por un enfoque integral de la violencia familiar*. *Intervención Psicosocial*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.4321/s1132-05592006000300002>
- Badinter, E. y Casals, M. (1993). *XY la identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bosch Fiol, E. y Ferrer Pérez, V. (2002). *La voz de las invisibles*. [Madrid]: Ediciones Cátedra.
- Browne, K. y Herbert, M. (1997). *Preventing family violence*. Chichester, England: Wiley.
- Consejo de Europa (1986) *Violencia en la familia*. Recomendación núm. R(85)4 adoptada por el Comité de Ministros el 26 de marzo de 1985. Estrasburgo.
- Diaz Olavarrieta, C. (1996). *Domestic violence in Mexico*. *JAMA: The Journal Of The American Medical Association*, 275(24), 1937-1941. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.275.24.1937>
- Gelles, R. J. (1980) *Violence in the family: a review of research in the seventies*. *Journal of marriage and the family*, 42, 873-885.
- Gelles, R. J. (1993) "*Family violence*", en Hampton, R. L; Gullotta, T. P. (eds) *Family violence. Prevention and treatment*. Londres: Sage Publications.
- Gómez, E. DE Paúl, J. (2002) "*Transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: un estudio sobre el rol del apego adulto*". En Bienestar y protección infantil. Volumen I, Nº 3, Páginas 97 – 118.
- González, R. (2003) "*Jóvenes y violencia. De lo complejo a lo operativo*". Encuentros violencia social y juventud. Gobierno de Canarias.
- Gracia, E. Musitu G. (1993) "*El maltrato infantil. Un analisis ecologico de los factores de riesgo*". Ed Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- Heise, L., Ellsberg, M., y Gotmoeller, M. (2002). *A global overview of gender-based violence*. *International Journal Of Gynecology y Obstetrics*, 78, S5-S14. [http://dx.doi.org/10.1016/s0020-7292\(02\)00038-3](http://dx.doi.org/10.1016/s0020-7292(02)00038-3)
- Horno, P. (2005) "Amor, poder y violencia" *Save the Children España*. Se puede descargar en www.savethechildren.es/interior.asp?IdItem=1166
- Janssen, P., Heaman, M., Urquia, M., O'Campo, P., y Thiessen, K. (2012). *Risk factors for postpartum depression among abused and nonabused women*. *American Journal Of Obstetrics And Gynecology*, 207(6), 489.e1-489.e8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ajog.2012.09.022>
- Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Ares y Mares.
- Melo, E., Cecatti, J., Pacagnella, R., Leite, D., Vulcani, D., y Makuch, M. (2012). *The prevalence of perinatal depression and its associated factors in two different settings in Brazil*. *Journal Of Affective Disorders*, 136(3), 1204-1208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2011.11.023>
- Milner, J. (1999) "*Factores de riesgo*". En *Violencia contra niños*. José Sanmartín (Editor) Ed Ariel. Barcelona pags 39 - 58
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*, Ginebra: OMS.
- Sanmartín, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Ed. Ariel. Barcelona. 4a edición. Pags. 13-21
- Trujano, P. Nava, C.Tejada, E. Gutiérrez, S. (2006) *Estudio confirmatorio acerca de la frecuencia y percepción de la violencia*. *Intervención Psicosocial Vol 15*, Pags 95 – 110
- Yanes, J. M.González, R. (2000) *Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental*. *Psicothema Vol 12*, nº 1. Pags 41- 48.

Yvette LaCoursiere, D., Hirst, K., y Barrett-Connor, E. (2011). *Depression and Pregnancy Stressors Affect the Association Between Abuse and Postpartum Depression. Maternal And Child Health Journal, 16(4), 929-935.* <http://dx.doi.org/10.1007/s10995-011-0816-7>

CAPÍTULO 46

Mejora de la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de intervención basado en cuentos interculturales

Jennifer María Veiga Benatti, María del Carmen Pérez-Fuentes, y José Jesús Gázquez Linares
Universidad de Almería (España)

Introducción

La convivencia es uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Carrasco y Trianes (2010) indican que la convivencia escolar engloba las relaciones sociales que los participantes de la comunidad educativa tienen entre sí, e influyen en el desarrollo intelectual y socio-afectivo del alumnado. En ocasiones, como fruto de estas relaciones, se producen enfrentamientos y desacuerdos que adquieren un aspecto violento que anula la convivencia (Martínez-Otero, 2001; Orue y Calvete, 2012). En las últimas décadas, las investigaciones tanto a nivel nacional como internacional sobre la violencia en la escuela han incrementado, sobre todo en los últimos ciclos de Educación Primaria y en Educación Secundaria (Méndez y Cerezo, 2010; Lucas, Pulido y Solbes, 2011; Durkin *et al.*, 2012; Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013). Los estudios más relevantes en el ámbito de la convivencia escolar nos informan de la existencia de un problema de convivencia en los centros educativos: la violencia en el maltrato verbal y físico entre el alumnado (Defensor del Pueblo, 2007; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Méndez y Cerezo, 2010; Ortega-Ruiz y Núñez, 2012; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014; Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014). Varios estudios indican que más del 50% de los estudiantes se vieron implicados en algún tipo de conducta violenta (Piñero, Areñe, López y Torres, 2014).

Con respecto a los tipos de agresión más frecuentes en los colegios por parte del alumnado, tenemos las de tipo verbal (insultar o poner mote), seguida de la exclusión social y de las agresiones físicas indirectas como robar, romper cosas, etc. (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007). Otros artículos coinciden en que el tipo de violencia más habitual es el insulto (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Méndez y Cerezo, 2010; Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014).

Una de las variables que estaría implicada en la manifestación de conductas agresivas sería el bajo índice de inteligencia emocional en el alumnado (Fernández-Berrocal, 2002). Diferentes estudios realizados en etapas tempranas, señalan que los alumnos de Primaria que obtenían puntuaciones más altas en IE eran evaluados por sus compañeros como personas menos violentas, y sus profesores los consideraban personas más predispuestas a los comportamientos prosociales que los alumnos con una puntuación baja en IE (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Mavrovel y Sánchez-Ruiz, 2011). Estos resultados apuntan a que los alumnos emocionalmente inteligentes, poseen relaciones sociales más positivas y menos comportamientos violentos en el aula (Méndez y Cerezo, 2010; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Inglés *et al.*, 2014).

Por otra parte, el conflicto multicultural puede ser otra de las variables predictoras de la conducta agresiva (Veiga, 2011). Actualmente, compartimos aula con personas de diferente nacionalidad, raza o religión, lo cual puede ser un hecho enriquecedor, ya que favorece el conocimiento y repercute positivamente en la formación, tanto a nivel intelectual como afectivo (Martínez-Otero, 2001; Gómez, 2004; González, Álvarez y Fernández, 2012). Sin embargo, hay que señalar que la multiculturalidad puede ser una fuente de conflictos debido a la existencia de prejuicios y estereotipos hacia otros grupos culturales, muy difíciles de desarraigar (Ayerbe, 2000; Díaz-Aguado, 2008; Leiva 2011; Rodríguez-

Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych, 2014). Esta diversidad en las aulas obliga a un nuevo planteamiento de la cultura escolar: percibir la diferencia cultural como un factor positivo para conocer más allá de nuestra cultura y del mundo (Besalú, 2002).

En los últimos años, se puede observar un incremento notable del interés hacia este tema, gracias a la existencia de numerosas publicaciones, investigaciones, estudios, etc. sobre la interculturalidad en educación (Campoy y Pantoja, 2005). Todos los trabajos de investigación realizados en los últimos años, destacan la importancia por el conocimiento de la percepción del alumnado sobre la incorporación de estudiantes inmigrantes al sistema educativo (Díaz-Aguado, 2008; Leiva 2011; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych, 2014). Por este motivo, es necesario desarrollar modelos educativos equitativos, cuya característica principal sea la inclusión y no la integración, ya que esta última se caracteriza por que las personas pertenecientes a culturas minoritarias se integren en la cultura mayoritaria (Leiva, 2011). Por ello, el objetivo de este estudio es la valoración de un programa de intervención a través de cuentos interculturales, en el que se fomentarán valores relacionados con la interculturalidad para mejorar la convivencia escolar.

Método

Participantes

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por un total de 78 alumnas y alumnos de entre 7 y 12 años de edad que cursan 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria con una media de edad de 9,81 años ($DT=1,21$). Los alumnos pertenecen a un colegio rural con cuatro localidades adjuntas ubicadas en la provincia de Almería, aunque la investigación se ha llevado a cabo en tres de las cuatro localidades. Del total del alumnado, 24 alumnos pertenecen a la localidad 1; 8 alumnos a la localidad 2; y por último, 46 alumnos pertenecen a la localidad 3.

La media de edad de los varones es de 9,98 años ($DT=1,25$), y la media de edad de las mujeres es de 9,59 años ($DT=1,13$). Del total de la muestra, 44 sujetos son varones (56,4%) y 34 sujetos son mujeres (43,6%).

Según la nacionalidad de los participantes, se aprecia que el 52,6% del total del alumnado del colegio rural es español, y un 47,4% del alumnado es extranjero, por lo que la gran diversidad de culturas y valores que cuenta el profesorado de este colegio a la hora de trabajar con sus alumnos es grande y muy variada.

Instrumentos

Para este estudio se emplearon las siguientes pruebas para medir la conflictividad escolar y la inteligencia emocional:

El Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Se trata de una adaptación del cuestionario de Ortega y del Rey (2003), llevada a cabo por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005). El mismo consta de dos partes (26 ítems): prevalencia de conflictos en el centro escolar según el alumnado (13 ítems) y nivel de afectación de los conflictos por parte del alumnado (13 ítems). En la primera parte se pide al alumnado una valoración sobre la prevalencia de 13 situaciones que pueden afectar a la convivencia escolar; mientras que en la segunda parte del cuestionario se pide a los alumnos que valoren el grado en que esas situaciones les afectan a nivel individual. La puntuación para valorar cada ítem son: a) Nada corresponde a 1; b) Poco corresponde a 2; c) Regular corresponde a 3; d) Mucho corresponde a 4. Del cuestionario se han eliminado 2 ítems referidos al consumo o presencia de drogas u objetos de agresión en el centro, por petición de la dirección del colegio al no verse adecuados para la edad del alumnado.

El Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On para jóvenes, EQi-YV (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version) (Bar-On y Parker, 2000) destinado a alumnos de entre 7 y 18 años, consta de 60 ítems con 4 niveles de respuesta: a) Nunca me pasa corresponde a 1; b) A veces me pasa

corresponde a 2; c) Casi siempre me pasa corresponde a 3; y d) Siempre me pasa corresponde a 4. En el cuestionario se ha recogido información diversa del tipo intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

El programa de intervención a través de cuentos interculturales, en el que se fomentan valores relacionados con la interculturalidad, tales como, el respeto, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la autoestima, etc., para lograr un cambio en las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural, y mejorar el clima de convivencia en los centros. Se trabajan 4 cuentos interculturales por ciclo durante 4 meses, realizando diferentes actividades, y se utilizan aproximadamente 8 sesiones de una hora para trabajar cada cuento (2 sesiones por semana).

Procedimiento

Tras haber seleccionado los instrumentos de medida que se han ajustado más a nuestros objetivos, se procedió a la elección del centro rural de Educación Primaria. En un primer momento, se contactó con la dirección del centro escolar y con los padres y madres del alumnado, con la finalidad de obtener su consentimiento. Posteriormente, se aplicaron los cuestionarios al alumnado de las diferentes localidades del colegio rural, durante los meses de noviembre a enero. Se utilizó una sesión para cada cuestionario de entre 20 a 40 minutos aproximadamente. En el mes de febrero se comenzó a intervenir en el aula a través del programa “Cuentos Interculturales en el Aula para Mejorar la Convivencia Escolar” (Veiga, 2012). La duración de este programa de intervención fue de 4 meses desde febrero a junio, y constó de 4 unidades didácticas para el 2º ciclo de Primaria, y de 4 unidades didácticas para el 3º ciclo de Primaria, las cuales fueron trabajadas mensualmente. Al finalizar la aplicación del plan de intervención, los alumnos volvieron a realizar los mismos cuestionarios, con el objetivo de comparar los resultados pre y post-test. Las respuestas de los cuestionarios fueron recogidas en la base de datos del programa estadístico SPSS, el cual se utilizó para obtener los resultados de este trabajo de investigación.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Las variables dependientes del Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar son los 22 ítems que lo componen divididos en dos bloques: prevalencia de conflictos y nivel de afectación de los conflictos. Las variables dependientes del Cuestionario sobre Inteligencia Emocional son las siguientes: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las variables independientes de ambos cuestionarios son: la edad, el género, el país de nacimiento, la localidad y el curso de los participantes.

La prueba que se ha utilizado para obtener los resultados ha sido la prueba *t* para muestras dependientes. Para conocer el tamaño del efecto aplicamos la *d* de Cohen para el caso de diferencias entre dos medias.

Resultados

En la tabla 1, se comparan los datos obtenidos en prevalencia de conflictos en el pre y post-test. Así, observamos diferencias significativas en todos los valores de la media: los alumnos obtienen puntuaciones significativamente menores en el post-test en todos los ítems, por lo que la prevalencia de conflictos ha disminuido después de aplicar el programa de intervención: enfrentamientos entre alumnos y maestros ($t_{(2,78)}=4,20$; $p<0,01$; $d=0,68$) siendo medio el tamaño del efecto; inexistencia de normas claras de convivencia ($t_{(2,78)}=7,86$; $p<0,01$; $d=1,27$) siendo el tamaño del efecto muy grande; malas palabras ($t_{(2,78)}=15,40$; $p<0,01$; $d=2,48$) siendo aún más grande el tamaño del efecto; insultos ($t_{(2,78)}=15,95$; $p<0,01$; $d=2,57$) con un tamaño del efecto muy importante; peleas ($t_{(2,78)}=9,63$; $p<0,01$; $d=1,55$) siendo muy grande el tamaño del efecto; grupos que no se llevan bien ($t_{(2,78)}=11,91$; $p<0,01$; $d=1,92$) siendo el tamaño del efecto muy grande; niños que no están integrados y se sienten solos

($t_{(2,78)}=9,60$; $p<0,01$; $d=1,55$) con un gran tamaño del efecto; los maestros van cada uno a lo suyo ($t_{(2,78)}=7,76$; $p<0,01$; $d=1,25$) siendo el tamaño del efecto grande; los alumnos piensan que el profesorado no los entienden ($t_{(2,78)}=8,23$; $p<0,01$; $d=1,33$) con un tamaño del efecto grande; los alumnos están desmotivados, se aburren en clase ($t_{(2,78)}=10,89$; $p<0,01$; $d=1,76$); y por último, problemas de convivencia intercultural ($t_{(2,78)}=10,23$; $p<0,01$; $d=1,65$) ambos con un tamaño del efecto grande.

Tabla 1. Prevalencia de conflictos. Descriptivos y prueba *t* (pre-post test)

Tipos de conflictos		N	Media	DT	<i>t</i>	Sig. Bilateral	Correlación
Enfrentamientos entre alumnos y maestros	Pretest	78	1,32	0,67	4,20	0,00	-
	Postest	78	1,00	0,00			
No existen normas claras de convivencia	Pretest	78	2,53	1,32	7,86	0,00	0,18 (sig. 0,12)
	Postest	78	1,28	0,75			
Malas palabras en clase	Pretest	78	3,28	0,70	15,40	0,00	0,14 (sig. 0,22)
	Postest	78	1,41	0,92			
Los alumnos se insultan	Pretest	78	3,09	0,94	15,95	0,00	0,13 (sig. 0,25)
	Postest	78	1,22	0,57			
Los alumnos se pelean	Pretest	78	2,59	1,23	9,63	0,00	0,10 (sig. 0,39)
	Postest	78	1,17	0,57			
Hay grupos que no se llevan bien	Pretest	78	2,51	1,05	11,91	0,00	0,24 (sig. 0,03)
	Postest	78	1,12	0,43			
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	Pretest	78	2,35	1,08	9,60	0,00	0,46 (sig. 0,00)
	Postest	78	1,27	0,72			
Los maestros van cada uno a lo suyo	Pretest	78	2,42	1,21	7,76	0,00	0,26 (sig. 0,02)
	Postest	78	1,31	0,81			
Los alumnos piensan que el profesorado no los entienden	Pretest	78	2,51	1,08	8,23	0,00	0,58 (sig. 0,00)
	Postest	78	1,59	1,09			
Los alumnos están desmotivados, se aburren en clase	Pretest	78	2,42	0,97	10,89	0,00	0,06 (sig. 0,60)
	Postest	78	1,12	0,48			
Problemas de convivencia intercultural	Pretest	78	2,38	1,08	10,23	0,00	0,10 (sig. 0,39)
	Postest	78	1,09	0,40			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

En la tabla 2, se comparan los datos obtenidos en el pre y post-test en el nivel de afectación de los conflictos. Se puede apreciar que el nivel de afectación del alumnado en todas las situaciones conflictivas, después de la aplicación del programa de intervención, es mayor que en el pre-test, encontrándose diferencias significativas en todas las variables: enfrentamiento entre alumnos y maestros ($t_{(2,78)}=-4,24$; $p<0,01$; $d=0,68$) siendo medio el tamaño del efecto; inexistencia de normas claras de convivencia ($t_{(2,78)}=-5,98$; $p<0,01$; $d=0,96$) siendo considerable el tamaño del efecto; malas palabras ($t_{(2,78)}=-8,15$; $p<0,01$; $d=1,31$) siendo grande el tamaño del efecto; insultos ($t_{(2,78)}=-7,86$; $p<0,01$; $d=1,27$) con un tamaño del efecto muy importante; peleas ($t_{(2,78)}=-5,54$; $p<0,01$; $d=0,89$) siendo considerable el tamaño del efecto; grupos que no se llevan bien ($t_{(2,78)}=-9,88$; $p<0,01$; $d=1,61$) siendo el tamaño del efecto muy grande; niños que no están integrados y se sienten solos ($t_{(2,78)}=-8,12$; $p<0,01$; $d=1,31$) con un gran tamaño del efecto; los maestros van cada uno a lo suyo ($t_{(2,78)}=-9,77$; $p<0,01$; $d=1,57$) siendo el tamaño del efecto grande; los alumnos piensan que el profesorado no los entienden ($t_{(2,78)}=-10,00$; $p<0,01$; $d=1,61$) con un tamaño del efecto muy importante; los alumnos están desmotivados y se aburren en clase ($t_{(2,78)}=-9,82$; $p<0,01$; $d=1,58$); y por último, problemas de convivencia intercultural ($t_{(2,78)}=-8,67$; $p<0,01$; $d=1,40$) ambos con un tamaño del efecto muy grande.

Tabla 2. Nivel de afectación de los conflictos. Descriptivos y prueba *t* (pre-post test)

Tipos de conflictos		N	Media	DT	<i>t</i>	Sig. Bilateral	Correlación
Enfrentamientos entre alumnos y maestros	Pretest	78	3,45	0,77	-4,24	0,00	0,25 (sig. 0,03)
	Postest	78	3,82	0,42			
No existen normas claras de convivencia	Pretest	78	2,09	1,07	-5,98	0,00	0,61 (sig. 0,00)
	Postest	78	2,72	1,02			
Malas palabras en clase	Pretest	78	2,86	0,92	-8,15	0,00	0,32 (sig. 0,01)
	Postest	78	3,69	0,52			
Los alumnos se insultan	Pretest	78	3,26	0,76	-7,86	0,00	0,08 (sig. 0,49)
	Postest	78	3,95	0,22			
Los alumnos se pelean	Pretest	78	3,54	0,66	-5,54	0,00	-0,11 (sig. 0,32)
	Postest	78	3,97	0,16			
Hay grupos que no se llevan bien	Pretest	78	2,63	1,06	-9,88	0,00	0,11 (sig. 0,34)
	Postest	78	3,85	0,40			
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	Pretest	78	2,74	1,11	-8,12	0,00	0,18 (sig. 0,12)
	Postest	78	3,77	0,42			
Los maestros van cada uno a lo suyo	Pretest	78	2,06	1,12	-9,77	0,00	0,39 (sig. 0,00)
	Postest	78	3,24	0,71			
Los alumnos piensan que los maestros no los entienden	Pretest	78	2,29	1,07	-	0,00	0,31 (sig. 0,01)
	Postest	78	3,47	0,55			
Los alumnos están desmotivados	Pretest	78	2,28	1,13	-9,82	0,00	0,25 (sig. 0,03)
	Postest	78	3,53	0,53			
Problemas de convivencia intercultural	Pretest	78	2,87	1,01	-8,67	0,00	0,20 (sig. 0,08)
	Postest	78	3,87	0,44			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

En la tabla 3, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por el total de la muestra, para cada una de las escalas de inteligencia emocional, antes y después de la intervención, existiendo diferencias significativas en todos los componentes de inteligencia emocional: intrapersonal ($t_{(2,78)}=-16,54$; $p<0,01$; $d=2,67$); interpersonal ($t_{(2,78)}=-17,91$; $p<0,01$; $d=2,89$); manejo del estrés ($t_{(2,78)}=-24,86$; $p<0,01$; $d=4,01$); adaptabilidad ($t_{(2,78)}=-15,22$; $p<0,01$; $d=2,45$); y finalmente, estado de ánimo ($t_{(2,78)}=-12,59$; $p<0,01$; $d=2,03$). Tal y como se observa, el tamaño del efecto en todos los compontes de inteligencia emocional es extremadamente grande.

Tabla 3. Inteligencia emocional. Descriptivos y prueba *t* (pre-post test)

Inteligencia Emocional		N	Media	DT	<i>t</i>	Sig. Bilateral	Correlación
Intrapersonal	Pretest	78	13,78	4,24	-16,54	0,00	0,68 (sig. 0,000)
	Postest	78	19,65	3,10			
Interpersonal	Pretest	78	32,62	6,95	-17,91	0,00	0,63 (sig. 0,000)
	Postest	78	43,62	4,28			
Manejo del estrés	Pretest	78	30,81	6,30	-24,86	0,00	0,88 (sig. 0,000)
	Postest	78	39,30	5,88			
Adaptabilidad	Pretest	78	24,90	6,53	-15,22	0,00	0,60 (sig. 0,000)
	Postest	78	33,88	3,92			
Estado de ánimo	Pretest	78	45,58	7,46	-12,59	0,00	0,57 (sig. 0,000)
	Postest	78	54,71	2,51			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

Discusión

En esta investigación se han presentado los resultados del análisis de una muestra de alumnos de Primaria de un colegio rural de Almería, evaluada mediante dos instrumentos contrastados psicométricamente. La investigación permite confirmar o matizar los resultados de estudios previos en violencia escolar e inteligencia emocional, ofreciendo un análisis sistemático y actual de los problemas de convivencia escolar e inteligencia emocional en un colegio rural de Almería, desde la perspectiva del alumnado.

Los resultados obtenidos en el pre-test de este estudio muestran un problema de convivencia escolar en el colegio rural debido al porcentaje alto de conflictos en el pre-test. Asimismo, cabría indicar que el tipo de violencia más habitual en el centro rural es el insulto y las malas palabras en clase, seguido de las peleas. Estos resultados coinciden con varios estudios, en los cuales se puede observar que los tipos de agresión más frecuentes en el entorno escolar, por parte del alumnado, son de tipo verbal como poner motes, insultar, hablar mal del otro, etc. (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Méndez y Cerezo, 2010; Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014).

Debemos tener en cuenta también que la población objeto de estudio es peculiar y bastante homogénea, ya que se trata de un colegio rural cuyas características son bastante diferentes de los demás centros educativos.

Después de la realización del programa de intervención basado en cuentos interculturales, se aprecia en los resultados del post-test una disminución significativa de las situaciones conflictivas y una mejora en la calidad de las relaciones sociales y en la percepción de un clima de convivencia positivo en todas las localidades del colegio rural. El nivel de afectación de los conflictos por parte del alumnado es significativamente mayor después de la intervención, aunque las conductas disruptivas hayan disminuido (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007).

En cuanto a inteligencia emocional, se puede observar que las medias son más altas que en el pre-test, por lo que los alumnos han desarrollado un nivel de inteligencia emocional significativamente más alto en todos sus componentes: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Asimismo, se aprecia una menor prevalencia de todos los tipos de conflicto, por lo que el alumnado con una inteligencia emocional alta se relaciona positivamente con sus compañeros de clase (Carrasco y Trianes, 2010; Jiménez y López- Zafra, 2011; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014), y además, a mayor desarrollo emocional, menor grado de conflictividad en las aulas (Méndez y Cerezo, 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Inglés *et al.*, 2014).

Los resultados obtenidos en este estudio pueden servir de orientación para la elaboración de futuros programas para trabajar con alumnado de Primaria con el objetivo de mejorar la convivencia escolar, y plantear iniciativas de mejora a los programas de intervención existentes. Resultaría apropiado, no obstante, complementar estos resultados desde la perspectiva del profesorado y la familia (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011), con el fin de tener una visión panorámica más completa de los problemas de convivencia en los centros escolares, y así, proponer medidas más firmes, encaminadas a mejorar la convivencia escolar (Rodríguez, 2011; Castro y García-Ruiz, 2013).

Referencias

- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, M.D. (2013) ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *REOP*, 23(1), 39-49.

Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.

Ayerbe, P. (2000). Educar a todos: una mirada desde la escuela multicultural. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-12.

Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.

Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.

Carrasco, C. y Trianes, M.A. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M.J. (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM.

Durkin, K., Hunter, S., Levin, K.A., Bergin, D., Heim, D. y Howe, C. (2012). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42, 243-251.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 90-116.

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Re. Checa and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.

Gómez, J. (2004). *Regulación de conflictos en contextos multiculturales: la escuela intercultural*. Madrid: Catarata.

González, H., Álvarez, J.L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, 64(1), 89-107.

Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.

Inglés, C. J., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.

Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.

Lucas, B., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.

Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.

- Mavrovery, S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega-Ruiz, R. y Núñez, J.C. (2012). Bullying and Cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en la infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gazquez, J.J., Fernandez-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Piñero, E., Areñe, J.J., López, J.J. y Torres, A.M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Rodríguez, R.M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80.
- Rodríguez-Hidalgo, A.J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes de Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.
- Veiga, J.M. (2011). *La multiculturalidad y su influencia en la convivencia escolar*. Universidad de Almería: Trabajo Fin de Máster.
- Veiga, J.M. (2012). *Programa de intervención: cuentos interculturales en el aula para mejorar la convivencia escolar*. Almería: Universidad de Almería.

