

# IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN  
PSICOSOCIOEDUCATIVA**  
en la **DESADAPTACIÓN  
SOCIAL**

11

# IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**  
**PSICOSOCIOEDUCATIVA**  
en la **DESADAPTACIÓN**  
**SOCIAL**



Equipo de Dirección:

**Manuel de Armas Hernández**

Profesor del Departamento de Educación.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

**Carne Panchón Iglesias**

Profesora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.  
Directora adjunta Institut Desenvolupament Professional-ICE, UB

Sede de la revista:

Departamento de Educación.  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Edificio de Formación del Profesorado  
Calle Santa Juana de Arco, nº 1  
Campus U. del Obelisco  
35004-Las Palmas de Gran Canaria  
tel. +34 928 451 761  
tel. +34 928 458 849  
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista\_desadaptacion\_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.

Diciembre 2018. Volumen 11

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: [www.webs.ulpgc.es/ipseds/](http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/)

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative  
Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

([https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES))

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y  
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,  
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de  
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de  
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



## **NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS**

---

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista\_desadaptacion\_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

## **ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA**

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: \*

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

\* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

## CONSEJO DE REDACCIÓN

**ALDUÁN GUERRA, Marino**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ANDRÉS PUEYO, Antonio**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**ARREGUI SÁEZ, José Luís**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**BARREIRO MACEIRA, José María**

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

**CARREIRO ESTÉVEZ, Juan**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**CASTRO SÁNCHEZ, José Juan**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ESCUELA QUINTERO, Manuel**

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

**FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**FRANCO YAGÜE, Juan Francisco**

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor

**GARCÍA GARCÍA, Luis**

(ULL) Universidad de La Laguna

**HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo**

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

**LÓPEZ MARTÍN, Enrique**

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

**MARRERO GARCÍA, María del Carmen**

Presidenta de la Asociación Canaria de Aprendizaje y Servicio

Coordinadora de programas educativos de la Fundación Canaria de Juventud Ideo

**MOLERO RUIZ, Josep**

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

**MOYA i OLLÉ, Josep**

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

**QUINTERO VERDUGO, MARIBEL**

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

**SÁNCHEZ ASÍN, Antonio**

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

**SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M<sup>a</sup>**

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

**SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel**

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

## EVALUADORES/AS EXTERNOS

**ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge**

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

**JÓDAR ORTEGA, Capilla**

(ULL) Universidad de La Laguna

**MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



## SUMARIO

### EL DEPORTE COMO RECURSO EDUCATIVO DE INCLUSION SOCIAL

Cynthia Domínguez Sarmiento .....pág. 11

### EL ABSENTISMO ESCOLAR COMO PREDICTOR DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Helena Lleó Cabrera.....pág. 29

### EL CONFLICTO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Eduardo Antonio Santana Cabrera .....pág. 43

### UNA VISIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LAS ACTITUDES SEXISTAS COMO FACTOR DE RIESGO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO

José María Barreiro Maceira .....pág. 55



## EL DEPORTE COMO RECURSO EDUCATIVO DE INCLUSIÓN SOCIAL

**Cynthia Domínguez Sarmiento**

### **Resumen:**

*La exclusión social siempre ha estado presente en la sociedad es por ello que actualmente se están desarrollando infinidad de proyectos para paliarla. Por esta razón, se están llevando a cabo gran diversidad de investigaciones para una mejor inclusión educativa. Actualmente tiene un gran valor en los centros educativos, puesto que, no solo lo respaldan leyes educativas tanto de España como de Canarias, si no que se ha demostrado la importancia de la inclusión de todas las personas independientemente de sus características sociales, culturales, físicas y económicas entre otras. Nuestro interés se basa concretamente en como el deporte y la actividad física puede ser un recurso educativo de inclusión social debido a que aún se investiga sobre el valor que alcanza el deporte y la actividad física.*

**Palabras clave:** *exclusión social, deporte, inclusión social, escuela, actividad física.*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la exclusión social es un concepto que está en continuo cambio, llevándose a cabo investigaciones para llegar a proporcionar una solución. En el caso de España, se consideran zonas de riesgo de exclusión social todas aquellas donde hay un alto porcentaje de personas: inmigrantes ajenos a la Unión Europea; presentan barreras lingüísticas; minorías étnicas; familias con personas en situación de desempleo prolongado y sin prestaciones; y jóvenes que presentan absentismo o bajo rendimiento escolar, así como la desescolarización (Subirats, Carmona, y Torruella, 2005).

En España, según los datos del 7º Informe anual del estado de la pobreza y la exclusión social (2017), podemos encontrar que hay cerca de 12,9 millones de personas, concretamente hablamos de un 27,9% de la población en una situación de riesgo de pobreza

o exclusión social. Centrándonos concretamente en la población canaria, hablamos de un 44,6% en riesgo de pobreza y/o exclusión social. Esta cifra supone un incremento de 6,7 puntos con respecto al año anterior, llegando a ser la más alta de todas las comunidades autónomas.

En lo que respecta al concepto de exclusión social encontramos una gran diversidad de interpretaciones, por lo que, lo definimos como un término complejo y heterogéneo, ya que son una gran diversidad de factores los que intervienen en las diferencias sociales y las desigualdades. Por ello es que la Organización Mundial de la Salud (2008 citado en Rojas 2012), llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre el concepto de exclusión social, y destaca de dicho término su gran amplitud de definiciones. Sin embargo, encontramos a Silver (citado en Rojas 2011) el cual, finaliza

su informe sobre el desarrollo del concepto de exclusión social, manifestando que es un término vago, ambiguo y con el contenido debatido, disputado, por lo que dicho concepto es flexible y se llega a utilizar en contextos muy variados.

Mientras que según la estrategia de Navarra de inclusión social (2014) afirma que, la exclusión social desplaza a algunas personas al margen de la sociedad e impide su participación plena debido a su pobreza, a la carencia de oportunidades y de competencias básicas, esto les aleja de las ocasiones de empleo, y de la educación.

Después del análisis de diferentes definiciones de exclusión social que han sido propuestas por estudiosos, encontramos algunos aspectos o características que son comunes entre ellas, como: la falta de, la ausencia o carencia de, no pertenencia a, aislamiento de, ser rechazado por, inaccesibilidad a... Todas estas ideas podemos recogerlas en una sola expresión que sería la no participación.

Debido a su amplitud de definiciones y de información diferente que encontramos no se llegan a conocer unas causas firmes y comunes que desencadenen la exclusión social, por lo que, esto ha llevado a una problemática de debate. Se puede observar como la sociedad no está sensibilizada, ya que no dispone de la información básica, necesaria y real sobre las personas en exclusión social.

## **COLECTIVOS EN EXCLUSIÓN SOCIAL**

Los tipos de colectivos que principalmente se ven afectados en la exclusión social, es decir, en los cuales son más vulnerables a la exclusión social serían según Afonso y Sastre (2017), la siguiente clasificación:

Jóvenes menores de 25 años, sin formación reglada, con fracaso escolar o en situación de abandono y/o desestructuración familiar.

Personas dependientes.

Víctimas de violencia de género o infantil.

Personas con situación de desempleo prolongado.

Responsables de familias monoparentales.  
Inmigrantes.

Víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual e identidad de género.

Ex toxicómanos, reclusos de régimen abierto y ex-reclusos.

Minorías étnicas.

Discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales.

Tras analizar cuáles son los colectivos más vulnerables a la exclusión social, nos centraremos, en este caso, en las personas con discapacidad. Y teniendo en cuenta los resultados obtenidos por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, sobre los datos de personas con valoración del grado de discapacidad, las valoraciones han sido efectuadas a fecha de 31/12/2016, siendo los resultados totales nacionales concretamente un 9,80% de la población la cual tiene discapacidad y específicamente en canarias hay un 5,33%

El término discapacitados, está en desuso, actualmente se les denomina mujeres u hombres con diversidad funcional. Este término es relativamente nuevo y se empezó a utilizar específicamente en el foro de vida independiente (Lobato y Romañach, 2005). Con este nuevo concepto se quiere dejar de dar un carácter negativo, es un término que pretende conseguir un lugar intermedio sin evadir la realidad, en la que mujeres y hombres con diversidad funcional son diferentes a la mayor parte de la población desde un punto de vista médico o físico, por lo que pueden realizar las mismas acciones y funciones, pero de una manera diferente, o con ayuda de terceras personas. Sin embargo, destacar que dicho término es polémico ya que alguna entidad representante de personas con discapacidad como puede ser la entidad Down España incitan a no usar dicho término, ya que desde su punto de vista esto podría incrementar la

invisibilidad del colectivo, aunque esas asociaciones reconocen que discapacidad está vinculada a un lenguaje despectivo.

La finalidad que tiene el uso del término persona con diversidad funcional es intentar dejar de relacionar a estas personas con un lenguaje peyorativo y desigual. Por lo que, la definición de las dos palabras que lo componen según el Diccionario de la Real Academia Española en su edición 23ª (2014) son las siguientes:

Por un lado, la palabra diversidad:

*"Diversidad. (Del lat. diversitas, -ātis: 1. f. Variedad, desemejanza, diferencia."*

*Concretamente se muestra la diferencia, todo aquello diverso, que no es como la mayoría, en este caso de la población.*

Y la palabra funcional definida como:

*"Función. (Del lat. functio, -ōnis): 1. f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos."*

Como apreciamos en dichas definiciones se abarcan los distintos conceptos que se pretende expresar, sin ningún tipo de discriminación ni lenguaje peyorativo.

## INCLUSIÓN EDUCATIVA

El término inclusión según Miller y Katz (citado en Cansino 2016) hace referencia a la sensación de pertenecer que conlleva desde el sentirse respetado y valorado y recibir apoyo de los demás, por ser uno mismo. Es decir, tiene que haber una aceptación de la diferencia independientemente de las características de cada uno.

A nivel educativo para que estas personas con diversidad funcional no se sientan excluidos, ni lleguen a estarlo, desde gran parte de los centros educativos se ha apostado por la inclusión educativa, lo que significa como expone Arnaiz (2003), todas las escuelas deben de estar dispuestas para recibir, atender y educar a todos los alumnos y no únicamente a los que se consideran educables. Lo que lleva a plantear si el segregar, como podemos observar, por ejemplo, las "aulas en clave", llamadas así por algunos centros, sería o no lo correcto ya que dicho alumnado está separa-

do de su clase, de su grupo, para cubrir algunas de sus necesidades. Y observamos como el objeto principal de la inclusión es eliminar la desigualdad y conseguir un sistema educativo para todos.

Podemos ver como la definición de inclusión social es un término con más de una interpretación, se ha entendido de diferentes formas ya que cada autor ha aportado matices y diversos enfoques al concepto. Para Porter, (2008) la inclusión escolar significa únicamente que todo el alumnado incluyendo a los que tienen alguna diversidad funcional deben ser escolarizados en aulas ordinarias en su comunidad con sus compañeros de clase de la misma edad.

Para describir la escuela inclusiva según Sebba y Sachdev (citado en Pachós 2009) afirman que es un proceso en el que la escuela pretende dar respuesta a las distintas necesidades específicas de sus alumnos a partir de una reestructuración de la organización curricular y el aumento de recursos para que haya igualdad en las oportunidades independientemente de las características de los individuos.

Por lo que podemos ver que en las escuelas se fomenta la inclusión, donde todo el alumnado trabaja de manera conjunta independientemente de las capacidades de cada uno. Según sus necesidades cada uno realiza las tareas, pero aún podemos ver que se sigue etiquetado y que esto se convierte en una barrera la cual en mucho de los casos no deja avanzar. Por lo que en las escuelas se está fomentando el trabajo cooperativo, y relaciones de calidad, sin distinciones. Esto se lleva a cabo a través los responsables de la educación que trabajan con modelos educativos equitativos que afrontan los desequilibrios (Ainscow, citado en López 2011).

De acuerdo también con Slee (2013) el cual puntualiza que el marco político debe comprometerse de forma seria también con la organización ante el fracaso escolar y la desventaja social. Como bien reflejan Overton, Wrench y Garrett (2017) "Las leyes y la legislación han provocado un cambio en la

educación hacia una educación inclusiva, en la que los estudiantes se sientan incluidos en el sistema educativo. Como ha hecho referencia también Van Auken (Citado en Canales 2018) el cual necesita de una transformación profunda del sistema educativo y la comunidad debe asumir la responsabilidad.

En Canarias concretamente ya contamos con leyes cuyos objetivos son la inclusión del alumnado como son la Ley 6/2014 de 25 de julio la cual garantiza la equidad, la igualdad de oportunidades, y la eficacia a la hora de atender al alumnado con necesidades educativas especiales, todo ello configurado por un sistema inclusivo donde se respalda a cada persona con la atención que requiera necesaria para poder llegar al máximo de sus competencias.

Además, el desarrollo de atención a la diversidad y el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales se basan en el Decreto 25/2018 por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. También en la ORDEN de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, y por último la resolución del 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

## **INCLUSIÓN Y EL DEPORTE**

Queremos hacer hincapié en que la inclusión social, se puede llevar a cabo en diversos ámbitos educativos. El deporte y la actividad física por su gran popularidad y reclamo entre los niños, niñas y jóvenes, suele tener un efecto muy positivo en las personas, que viene dado por las relaciones humanas que se producen a través de él. Por otro lado, Coalter (2017) hace referencia a que muchos de los conceptos que tenemos en las investigaciones actuales sobre el deporte o la actividad física posee una gran variedad de amplias definiciones.

Sin embargo, según el artículo 2º de la Carta Europea del Deporte (citada en Valderrama 2015), y más tarde el Libro Blanco sobre el Deporte hicieron referencia al deporte como toda actividad física cuya finalidad es la mejora de las condiciones tanto físicas, como psíquicas y a través de la cual se desarrollan diversos valores, ya sea a partir de la actividad o de la competición. Al igual que establecen Wickman, Nordlund y Holm (2018) el deporte para muchos niños, niñas y jóvenes puede llegar a tener grandes repercusiones en sus identidades, también en la percepción de cada uno en sí mismo y en como la sociedad les ve.

La inclusión tiene como fin adaptar los deportes y las actividades físicas tanto individuales como de equipo para que todo tipo de estudiantes independientemente de sus características físicas, económicas y/o sociales puedan realizarlos incluidos en el grupo. Con ello se reconoce la importancia de que se modifiquen algunos aspectos tanto de las actividades, como del equipo de trabajo Overton, Wrench y Garrett (2016).

El deporte escolar inclusivo se adapta a las personas que la practican por lo que la competición no es la única forma práctica, sino que hay otras modalidades como lúdico y recreativo. Destacamos que el deporte aparte de desarrollar a través de las habilidades básicas, las personas ganan en experiencias sociales, culturales y desafían su autoestima, ya que el deporte es una actividad social en la que se establecen relaciones de amistad, también en su participación se aprende a resolver conflictos, a negociar, y se desarrollan habilidades como el liderazgo y la autoestima. Con el cual se crean relaciones sociales y mejora la comunicación entre los individuos y los grupos. Por lo que se considera que el practicar deporte de niño/a y de joven es una preparación para la vida como adulto Karp (citado en Wickman, Nordlund y Holm, 2018).

El desarrollo de la práctica de deporte desde hace muchas décadas ha estado presente, tanto es así que en la Carta Europea del Deporte para Todos (citada en Valderrama 2015)

se concreta que uno de los factores de mayor importancia en el desarrollo de las personas es el estímulo que proviene del deporte, son conscientes que el deporte sirve de ayuda ya que contribuye en el desarrollo social y personal por lo que la práctica de este debe de ser promovido por fondos públicos para así poder llegar a todos los ciudadanos, sin importar su edad, sexo... Únicamente se debe basar en garantizar unas buenas condiciones para la práctica y el desarrollo del deporte en todos los colectivos y que no sea un privilegio para una parte de la población.

Como ya mencionamos el deporte puede ser de gran importancia para una sociedad inclusiva, en la cual también hay que desarrollar valores que a través del deporte se transmiten de manera más efectiva y rápida, algunos de los valores según CansinIP-No (2016) son:

- a. Respeto a las normas.
- b. El no tolerar las trampas para conseguir un fin a toda costa.
- c. El reconocer cuando se pierde y el respeto y reconocimiento de que el ganador fue mejor

Tras todo esto, podemos apreciar como el deporte, puede sembrar esperanza en toda la población, además podemos apreciar como a partir de la actividad física se producen cambios a nivel personal y por lo tanto se llega a conseguir los objetivos propuestos. Es por ello que empresas como Sanitas apuestan por una educación física inclusiva y trabaja desde 2010 por promover este tipo de deporte. Ya han llevado a cabo ocho ediciones desarrolladas por Madrid donde se realizan diferentes actividades deportivas inclusivas con la participación de escolares para poder dar a conocer este tipo de deporte, los valores asociados a él y que esté presente en la sociedad, todo ello para poder cambiar el paradigma de la discapacidad en el deporte.

## **LA ACTITUD ANTE LA INCLUSIÓN**

En primer lugar, destacar que la actitud la definimos como conjunto de percepciones,

creencias sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Debemos hacer hincapié en la importancia que tiene la actitud tanto de nuestro alumnado como de profesorado ante las escuelas inclusivas y ante la práctica de deporte inclusivo. Por un lado y según Nowicki y Sandieson (citado en Ocete-Calvo 2016) concretamente en el ámbito educativo podemos observar como la actitud de los alumnos ante la inclusión de alumnos con diversidad funcional es uno de los obstáculos a los que se enfrenta una exitosa inclusión educativa, por lo que debemos considerar las actitudes positivas de la clase para poder conseguir el objetivo.

Por otro lado, también hacer referencia a que una inadecuada preparación del profesorado con respecto a la escuela inclusiva tiene un efecto negativo tanto en la percepción de competencias, confianza y en las actitudes del alumnado Ocete-Calvo (2016). El profesor influye en el alumnado, este tiene que ser capaz de transmitir valores y predisponer situaciones donde se dé la interacción entre el alumnado con y sin diversidad funcional y que dichas situaciones sean idóneas Díaz y Franco (2010). De acuerdo con estos Cecchini, Méndez-Giménez, y Fernández-Río (citado en Rodríguez-Groba 2017) destacan que los profesores de educación física y los entrenadores ocupan un papel fundamental como agentes socializadores y educativos ya que son el ejemplo en el que los alumnos se reflejan, e incluso imitan, es por ello que deben promover diversos valores sociales ya que son transmitidos principalmente por el aprendizaje observacional, y a través de la participación en educación física o distintas actividades deportivas.

Por lo que podemos decir que la actitud tanto del alumnado como del profesorado es un factor determinante ya sea para facilitar o para dificultar la inclusión de los alumnos en cualquiera de las áreas.

## MARCO METODOLÓGICO

### Objetivos

Teniendo en cuenta esto, los objetivos de la investigación serán los siguientes:

#### Objetivo general:

- Estudiar la actitud del alumnado de centros privados y públicos hacia la integración en la educación física.

#### Objetivos específicos:

1. Examinar la actitud hacia el deporte de los niños y niñas en centro privado.
2. Examinar la actitud hacia el deporte de los niños y niñas en centro público.
3. Distinguir la actitud hacia el deporte de los niños centro privado y niñas de centro público.
4. Distinguir la actitud hacia el deporte de los niños de centro privado y niños de centro público.
5. Considerar la actitud hacia el deporte de niños de centro público y niñas del centro privado.
6. Considerar la actitud hacia el deporte de niñas de centro privado y niñas del centro público.
7. Análisis de las actitudes de los niños y niñas en función de la actitud hacia la integración en la educación física.

### Muestra

La colaboración de las instituciones es primordial. En este caso hemos contado con la ayuda de dos centros uno privado y otro público. Hemos recurrido a una muestra estudiantil de 4º y 5º de primaria dentro de estos cursos podemos encontrar alumnos de entre 9 y 11 años. La muestra se realizó en ambos cursos, por un lado, en el centro público contábamos con 22 niños y 24 niñas y por otro lado en el centro privado contábamos 21 niñas y 26 niños.

### Instrumento

La investigación es llevada a cabo para conocer la actitud del alumnado ante la inclusión en la educación física. Este se basará en una perspectiva cuantitativa para obtener datos medibles y los objetivos.

Su realización se basa en un cuestionario en el que la herramienta de análisis es el CAIPE-R (Block, 1995) realizado por Ocete/calvo, Pérez-Tejero, Franco y Coterón (2017). En dicho cuestionario está formado por tres apartados, en primer lugar, la información inicial del alumno. En segundo lugar, se lleva a cabo la descripción de un hipotético compañero con discapacidad motórica, por último, se llevará a cabo la realización de un cuestionario de 13 ítems, pertenecientes a dos escalas por un lado se mide de manera general la actitud hacia la inclusión en la educación física en los ítems del 1-8 y una específica que mide las actitudes hacia la adaptación en los deportes en los ítems del 9-13. Ambas con una escala de tipo Likert de 4 posibilidades siendo los siguientes valores: si (1), probablemente si (2), probablemente no (3), no (4).

Por último, destacar que el cuestionario garantiza el anonimato de los participantes ya que la única información que recabamos personal es: el centro educativo, el sexo, la edad, el curso, exclusivamente información necesaria para el análisis de los resultados.

### Resultados

Los resultados se desglosan según tres tipos de análisis (el análisis de contingencia, el análisis de independencia y el análisis de percentiles) con los que obtendremos los resultados de la investigación y así podremos apreciar el nivel que posee el alumnado sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional a través de la educación física.

## ANÁLISIS DE LA TABLA DE CONTINGENCIA

Tabla 1. Respuestas a ¿Cómo te consideras? Según el género y centro

Centro			¿Cómo te consideras?			Total	
			no competitivo	algo competitivo	muy competitivo		
Público	Sexo	Niño	Recuento	2	8	12	22
			% del total	4,3%	17,0%	25,5%	46,8%
		Niña	Recuento	3	13	9	25
			% del total	6,4%	27,7%	19,1%	53,2%
	Total	Recuento	5	21	21	47	
		% del total	10,6%	44,7%	44,7%	100,0%	
Privado	Sexo	Niño	Recuento	2	14	10	26
			% del total	4,3%	29,8%	21,3%	55,3%
		Niña	Recuento	3	16	2	21
			% del total	6,4%	34,0%	4,3%	44,7%
	Total	Recuento	5	30	12	47	
		% del total	10,6%	63,8%	25,5%	100,0%	
Total	Sexo	Niño	Recuento	4	22	22	48
			% del total	4,3%	23,4%	23,4%	51,1%
		Niña	Recuento	6	29	11	46
			% del total	6,4%	30,9%	11,7%	48,9%
	Total	Recuento	10	51	33	94	
		% del total	10,6%	54,3%	35,1%	100,0%	

En la tabla anterior observamos cómo se consideran a nivel competitivo los niños y niñas, según el tipo de centro la diferencia significativa entre las niñas se encuentra en las muy competitivas ya que obtenemos un 19,1% en el centro público frente a un 4,3% en el centro privado. Por otro lado, entre los niños no se observan grandes diferencias en los porcentajes. Sin embargo, podemos destacar que del 35,1% del total de los que se consideran competitivos encontramos al 23,4% de niños frente al 11,7% de niñas.

Tabla 2. Respuesta a ¿Tienes familiares o amigos cercanos con discapacidad? Según género y centro

Centro				¿Tienes familiares o amigos cercanos con discapacidad?		Total
				Si	No	
Público	Sexo	Niño	Recuento	9	13	22
			% del total	19,1%	27,7%	46,8%
		Niña	Recuento	13	12	25
			% del total	27,7%	25,5%	53,2%
	Total		Recuento	22	25	47
			% del total	46,8%	53,2%	100,0%
Privado	Sexo	Niño	Recuento	7	19	26
			% del total	14,9%	40,4%	55,3%
		Niña	Recuento	7	14	21
			% del total	14,9%	29,8%	44,7%
	Total		Recuento	14	33	47
			% del total	29,8%	70,2%	100,0%
Total	Sexo	Niño	Recuento	16	32	48
			% del total	17,0%	34,0%	51,1%
		Niña	Recuento	20	26	46
			% del total	21,3%	27,7%	48,9%
	Total		Recuento	36	58	94
			% del total	38,3%	61,7%	100,0%

En la tabla anterior hacemos alusión a un ítem de los más importante ya que conoceremos si el alumnado tiene familiares o amigos con discapacidad. Podemos hacer alusión a la diferencia notoria entre los niños de centro público y centro privado los cuales tienen unos resultados de que no conocen ni tienen familiares con diversidad funcional de 27,7% y 40,4% respectivamente, en base a ello se puede suponer que los niños al no conocer ni tratar con personas de diversidad funcional podrán tener una actitud menos inclusiva.

De manera general de los resultados obtenidos destaca que el 61,7% no conoce a personas con diversidad funcional ni tiene contacto con dichas personas.

Tabla 3. Respuesta a ¿Has tenido compañeros con discapacidad en tu clase? Según género y centro

Centro				¿Has tenido compañeros con discapacidad en tu clase?		Total
				Si	No	
Público	Sexo	Niño	Recuento	11	11	22
			% del total	23,4%	23,4%	46,8%
		Niña	Recuento	18	7	25
			% del total	38,3%	14,9%	53,2%
	Total		Recuento	29	18	47
			% del total	61,7%	38,3%	100,0%
Privado	Sexo	Niño	Recuento	9	17	26
			% del total	19,1%	36,2%	55,3%
		Niña	Recuento	2	19	21
			% del total	4,3%	40,4%	44,7%
	Total		Recuento	11	36	47
			% del total	23,4%	76,6%	100,0%
Total	Sexo	Niño	Recuento	20	28	48
			% del total	21,3%	29,8%	51,1%
		Niña	Recuento	20	26	46
			% del total	21,3%	27,7%	48,9%
	Total		Recuento	40	54	94
			% del total	42,6%	57,4%	100,0%

En la tabla anterior podemos observar la gran diferencia entre el centro privado y público. Por un lado, encontramos un 61.7% de alumnos en el centro público que si ha tenido compañeros con discapacidad en el aula frente al 23,4% del centro privado que si ha compartido aula con un alumno con diversidad funcional. Por lo que podemos deducir que en los centros públicos se trabaja con la inclusión de manera más activa.

De manera global destacar que el 57,4% del alumnado no ha compartido aula con una persona con discapacidad, frente al 42,6% que si ha compartido clase.

Tabla 4. Respuesta a ¿Has tenido compañeros con discapacidad en educación física?  
Según género y centro

Centro			¿Has tenido compañeros con discapacidad en educación física?		Total	
			Si	No		
Público	Sexo	Niño	Recuento	1	21	22
			% del total	2,1%	44,7%	46,8%
	Niña	Recuento	3	22	25	
		% del total	6,4%	46,8%	53,2%	
	Total	Recuento	4	43	47	
		% del total	8,5%	91,5%	100,0%	
Privado	Sexo	Niño	Recuento	5	21	26
			% del total	10,6%	44,7%	55,3%
	Niña	Recuento	2	19	21	
		% del total	4,3%	40,4%	44,7%	
	Total	Recuento	7	40	47	
		% del total	14,9%	85,1%	100,0%	
Total	Sexo	Niño	Recuento	6	42	48
			% del total	6,4%	44,7%	51,1%
	Niña	Recuento	5	41	46	
		% del total	5,3%	43,6%	48,9%	
	Total	Recuento	11	83	94	
		% del total	11,7%	88,3%	100,0%	

En la tabla anterior vemos el ítem a tener en cuenta y de mayor importancia, ya que es el número de alumnos que no ha compartido clase de educación física con personas con discapacidad. Vemos un aumento considerable con respecto a la tabla anterior en la que el resultado de quien había compartido clase con alumnado con diversidad funcional pasando de un 57,6% hasta la tabla actual donde hace referencia a haber compartido aula con dichos alumnos en educación física llega a alcanzar un 88,3% suponiendo esto un aumento de un 30,7% de alumnos que en la

asignatura de educación física no la comparten con personas con diversidad funcional, por lo que podemos concluir que aún se producen casos de exclusión en la educación física a alumnos con alguna necesidad especial.

## PRUEBA DE NORMALIDAD E INDEPENDENCIA

Tabla 5 Prueba de normalidad niño centro privado y público

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total Escala	Niño Centro privado	,147	26	,155	,926	26	,063
	Niño Centro público	,170	21	,115	,964	21	,595

En la tabla apreciamos como no tenemos cambios significativos, por lo que no hay diferencia entre niños independientemente del centro al que pertenecen ya sea público o privado, por lo que afirmamos que actúan igual ante la integración a través del deporte.

Tabla 6. Prueba de independencia niños centro público y privado

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Escala	Se han asumido varianzas iguales	,100	,753	-,701	45	,487	-,826	1,177	-3,19	1,545
	No se han asumido varianzas iguales			-,715	44,9	,479	-,826	1,155	-3,15	1,501

En las tablas anteriores podemos observar la diferencia entre los niños del centro público y los del centro privado, y no apreciamos

desigualdades, por lo que podemos decir que no hay diferencia significativa entre los niños de ambos centros.

**Tabla 7. Prueba de normalidad niño de centro público y niña de centro privado**

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total Escala	Niño Centro público	,147	22	,200	,968	22	,661
	Niña Centro privado	,134	21	,200	,922	21	,097

Podemos apreciar en los datos anteriores como los resultados son iguales por lo que no denotan cambios significativos, en definitiva, no hay diferencia entre niño de centro público y niñas en el centro privado, por lo que estos actúan de la misma manera ante la integración a través del deporte.

**Tabla 8. Prueba muestra de independencia de niñas de centro público y privado.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Escala	Se han asumido varianzas iguales	,122	,728	-,466	44	,644	-,531	1,141	-2,83	1,76
	No se han asumido varianzas iguales			-,470	43,8	,640	-,531	1,129	-2,80	1,74

En las tablas anteriores podemos observar que no encontramos diferencia entre los niños del centro público y las niñas del centro privado, por lo que hacemos referencia a que

no encontramos diferencia significativa entre ambos, es decir que tienen una actitud de inclusión positiva.

Tabla 9. Estadística de niñas de centros público y privado.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error t <sub>íp.</sub> de la media
<u>Total Escala</u>	Niña Centro privado	21	31,4286	3,61347	,78852
	Niña Centro público	25	31,9600	4,04640	,80928

En la tabla anterior observamos la media obtenida según cada grupo y centro contemplamos como ambos valores de la media son muy similares. Sin embargo, en la desviación

estándar las niñas del centro público tienen el valor un poco más elevado, nos muestra una mayor dispersión en las alumnas de dicho centro.

## ANÁLISIS DE PERCENTILES

Tabla 10- Clasificación de datos según el percentil.

<b>Total Escala</b>		Frecuencia	Porcentaje
Válido	18.00	1	1.1
	21.00	2	2.1
	22.00	1	1.1
	24.00	1	1.1
	25.00	3	3.2
	26.00	2	2.1
	27.00	4	4.3
	28.00	7	7.4
	<b>29.00</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>
	30.00	7	7.4
	31.00	10	10.6
	<b>32.00</b>	<b>10</b>	<b>10.6</b>
	33.00	10	10.6
	<b>34.00</b>	<b>12</b>	<b>12.8</b>
	35.00	7	7.4
	36.00	5	5.3
37.00	3	3.2	
38.00	2	2.1	
Total	94	100.0	

En la tabla anterior podemos observar cómo tan solo un alumno se encuentra por debajo de los 20 puntos, que tenemos en el percentil 25 a un total de 28 alumnos, en el percentil 50 son 27, en el percentil 75 serían

22 alumnos y por encima de este percentil nos encontramos a un total de 17 alumnos. Siendo 2 alumnos con la máxima puntuación obtenida de 38. Por lo que teniendo en cuenta los resultados obtenidos la mayor parte de los alumnos y las alumnas se encuentra por debajo del percentil 50 por lo que se deberían mejorar los resultados.

Seguidamente haremos la distinción según el centro y el género del alumnado para así conseguir los resultados más concretos y conocer las diferencias entre estos aspectos.

Tabla 11. Resultados de niños de centro público.

<b>Total Escala</b>		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	24,00	1	4,5
	25,00	1	4,5
	26,00	1	4,5
	28,00	3	13,6
	<b>29,00</b>	<b>1</b>	<b>4,5</b>
	30,00	1	4,5
	31,00	2	9,1
	<b>32,00</b>	<b>4</b>	<b>18,2</b>
	33,00	2	9,1
	<b>34,00</b>	<b>3</b>	<b>13,6</b>
	35,00	2	9,1
	38,00	1	4,5
	Total	22	100,0

En la tabla anterior observamos los resultados concretamente de los niños del centro público, en el que encontramos en el percentil 25 y 50 a 7 alumnos respectivamente en el percentil 50 tenemos a 5 niños y encima del 75 un total de 3 niños. Encontramos a un niño con la máxima puntuación 38. Como en la general observamos como el mayor número de alumnos se concentra en por debajo del percentil 50, encontrando solo a 8 alumnos de 22 por encima del percentil 50.

Tabla 12. Resultados de niñas de centro público.

Total Escala			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	21,00	1	4,0
	25,00	1	4,0
	26,00	1	4,0
	27,00	1	4,0
	<b>29,00</b>	<b>2</b>	<b>8,0</b>
	31,00	4	16,0
	<b>32,00</b>	<b>2</b>	<b>8,0</b>
	33,00	3	12,0
	<b>34,00</b>	<b>3</b>	<b>12,0</b>
	35,00	2	8,0
	36,00	2	8,0
	37,00	3	12,0
	Total	25	100,0

En la tabla anterior encontramos a las niñas del centro público, y podemos observar como encontramos en el percentil 25, 50 y 75 un total de 6 niñas y encima del percentil 75 contamos con 8 alumnas, siendo la puntuación más alta 37 puntos. Por el contrario, a los niños del público, las chicas tienen un elevado número situado por encima del percentil 75, por ello podemos decir que las alumnas frente a los alumnos en dicho centro tienen una actitud de la integración mejor que la de los niños, con unas puntuaciones superiores.

Tabla 13. Resultados de niños de centro privado.

Total Escala			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	18,00	1	3,8
	21,00	1	3,8
	27,00	3	11,5
	28,00	3	11,5
	<b>29,00</b>	<b>2</b>	<b>7,7</b>
	<b>30,00</b>	<b>2</b>	<b>7,7</b>
	31,00	4	15,4
	<b>32,00</b>	<b>1</b>	<b>3,8</b>
	33,00	3	11,5
	<b>34,00</b>	<b>4</b>	<b>15,4</b>
	36,00	1	3,8
	38,00	1	3,8
	Total	26	100,0

En la tabla anterior podemos apreciar al total de niños del centro privado en el que encontramos en el percentil 25 a 10 alumnos, en el percentil 50 y percentil 75 contando con 7 alumnos en cada uno, y por encima del percentil 75 encontramos a dos alumnos. Teniendo en la máxima puntuación a un alumno. Con estos resultados podemos observar la diferencia entre niños y niñas ya que las niñas tienen las puntuaciones más altas, es decir hay más niñas en percentiles superior a 50 que niños.

Tabla 14. Resultados de niñas de centro privado.

Total Escala			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	22,00	1	4,8
	25,00	1	4,8
	28,00	1	4,8
	<b>29,00</b>	<b>2</b>	<b>9,5</b>
	30,00	4	19,0
	<b>32,00</b>	<b>3</b>	<b>14,3</b>
	33,00	2	9,5
	<b>34,00</b>	<b>2</b>	<b>9,5</b>
	35,00	3	14,3
	36,00	2	9,5
	Total	21	100,0

En la tabla anterior podemos observar las niñas del centro privado en el que encontramos en el percentil 25 a 5 niñas, en el percentil 50 son 7 niñas en el percentil 75 encontraríamos a 4 alumnas y por encima de dicho percentil contamos con 5 alumnas, con una puntuación máxima de 36 puntos. Podemos observar que no hay niñas con la máxima puntuación de 38 obtenida pero que si se encuentran mayor número de alumnas por encima del percentil 75.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En base a los resultados que hemos obtenido a través de la investigación, podemos comprobar como no se han notado cambios entre las actitudes de inclusión a través de la educación física, del deporte, ya que como se observa los resultados de manera general han sido todos positivos, únicamente un alumno/a ha presentado una valoración de 18, siendo el máximo a conseguir los 40 puntos, el resto de alumnado se encuentra con puntos superiores a 21.

En las comparaciones por género de los percentiles podemos observar como por un lado las chicas en el percentil 75 y superior tienen un mayor número, sin embargo, los chicos tienen resultados mayores en los percentiles 25 y 50. Con esto observamos como dentro de la actitud positiva que hay ante la inclusión en la escuela, en base a los resultados podemos apreciar como las niñas independientemente del tipo de centro en el que estudian tienen una actitud más propensa a la inclusión a través del deporte. Esto puede ser debido al nivel de competitividad que valoramos y donde observamos como los alumnos poseen porcentajes más altos en el grado de competitividad independientemente del centro al que pertenezcan.

Otros datos a tener en cuenta correspondientes a la tabla 4, la cual refleja que el 88,3% del alumnado de ambos centros no ha tenido en clase de educación física nunca un compañero con diversidad funcional, siendo el 11,7% restante del alumnado que si ha compartido las clases de educación física

con alumnado con diversidad funcional. Sin embargo, en la tabla 6 vemos reflejada que es un 42,6% el alumnado que ha compartido el resto de asignaturas, excluyendo educación física, con compañeros y compañeras con diversidad funcional.

En base a los datos expuestos anteriormente hay que tener en cuenta que en algún momento el alumnado con diversidad funcional ha estado excluido de las clases de actividad física, siendo estas actitudes contradictorias a lo que reflejó la UNESCO (2008) en la conferencia de Ginebra donde amplió le concepto de educación inclusiva, haciendo referencia como un proceso donde se deben dar respuesta a toda la diversidad de alumnado, eliminando las barreras que puedan generar exclusión. Es por ello que a partir de estos resultados podemos observar que la escasa formación de alguna parte del profesorado ha llevado a la exclusión de una parte del alumnado en las clases de educación física, ya que al contrario de lo que aporta (Ruiz y Cabrera 2004) en vez de aprovechar las actividades físicas para desarrollar los valores sociales y personales dándole importancia a la educación inclusiva, se limitaban a excluir en las clases donde se realiza ejercicio físico a esta parte de alumnado.

Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la mayor parte del alumnado se encuentra por debajo del percentil 50, por lo que se podrían mejorar los resultados trabajando con el alumnado la integración en el aula. Como hacían referencia Sebba y Sachdev (citado en Pachós 2009) la inclusión es un proceso con el que da respuestas a las diferentes necesidades que se puedan presentar en el aula, se reorganizará y según los recursos que se posean se le dará igualdad de oportunidades a todo el alumnado. En la actualidad los centros tienen una educación inclusiva que conlleva a una implicación porque el alumnado independientemente de sus condiciones ya sean culturales, personales, sociales o como podría ser la dificultad en el aprendizaje, todos ellos y todas ellas aprendan juntos sin que estas circunstancias

se tengan en cuenta en su educación (Booth citado en Barrio 2008).

Como propuestas de mejoras, y haciendo hincapié en que los resultados obtenidos no han sido negativos, creemos que se podría mejorar la visión que tiene el alumnado ante la inclusión, y conseguir que el alumnado se encuentre entre los percentiles superiores al 50. Ya que se conseguiría una mayor aceptación del alumnado con diversidad funcional en los centros y, por lo tanto, la eliminación de barreras tanto educativas como culturales.

Para ello es fundamental el papel del profesorado en el aula como sostienen Cecchini, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, (citado en Rodríguez-Groba 2017) los valores socialmente aceptados son transmitidos a través del aprendizaje observacional y la participación en actividades de educación física. Como también indica Van Auken (2017) transitar en el concepto de inclusión exige una transformación profunda del sistema educativo, donde la comunidad debe asumir la responsabilidad y el desafío de reflexionar críticamente sobre aquellas prácticas que limitan el éxito del estudiantado. Ya que hay leyes cuyos objetivos son la inclusión del alumnado como puede ser, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la cual establece en el artículo 3 los principios que regirán el sistema educativo de calidad en el que se garantiza la equidad, la igualdad de oportunidades, y eficacia a la hora de atender al alumnado con necesidades educativas especiales entre otros principios. Asimismo, el artículo 4, el cual hace referencia al sistema educativo Canario y lo configura como un sistema inclusivo, es decir que está dirigido a respaldar una atención apropiada a cada persona y así obtener el sumo nivel de sus capacidades y competencias. Y queremos destacar, la definición que se da en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) número 46, marzo de 2018 de educación inclusiva la cual consiste en mantener altas las expectativas del alumnado, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar.

Por último, debemos realizar una visión crítica hacia la investigación que se ha llevado a cabo, por lo que se destacan diferentes puntos en los que se podría mejorar. Por un lado, señalar que la muestra que se ha utilizado en el estudio no es una muestra representativa, aunque haya servido para conseguir los objetivos propuestos, se contaba con bastantes estudiantes, pero la muestra sería más completa si se pudiera realizar a un mayor número de estudiantes que el seleccionado. También se podría ampliar el rango de edad ya que tan solo se ha analizado una parte de la población, se enriquecería el cuestionario si se realiza en cursos con mayor diferencia de edad, es decir, plantearlo desde los niveles bajos de primaria hasta en los cursos altos de secundaria, así podríamos apreciar si la educación ha mejorado hacia una educación inclusiva o no. Por último, sabemos que en los centros educativos se apuesta por la inclusión y vemos como de manera general no hay diferencias entre el centro público y privado, esta muestra sería más completa, tenemos en cuenta el tipo de contexto en el que se encuentran los centros, si se escogieran diferentes contextos con distintos niveles económico y social, y si se realizara en zonas de riesgo ya que contamos con zonas que no están en riesgo de exclusión social, por lo que como afirman Subirats, Carmona y Torruella (2005) en estas zonas donde los jóvenes presentan absentismo, bajo rendimiento escolar entre otras, podríamos realizar la investigación y contaríamos con resultados más generales y completos.

Otro aspecto a tener en cuenta son las limitaciones que puede presentar la investigación ya que no podremos medir si el alumnado ha realizado con total sinceridad el cuestionario. También se enriquecería la investigación si realizamos el cuestionario a los alumnos con diversidad funcional en el aula y pasándolo en centros donde no se encuentren alumno con diversidad funcional en el aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. y Sastre, S (2017). *La exclusión social en España: factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos*. Cátedra banco de alimentos de la UPM. Recuperado de: <https://www.bancodealimentos.es/wpcontent/uploads/2017/10/Exclusion-social.pdf>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 13-31.
- Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad. (2018). Memoria 2016. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación.
- Canales, P. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, (34), 212-217.
- Cansino, J. A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. *Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Coalter, F. (2017). Sport and Social Inclusion: Evidence-Based Policy and Practice. *Cogitation*, 5(2), 141-149.
- Cockburn, T. (2017). Children and the 'Social Cohesion' Agenda in Sport: Children's Participation in 'Ethnically Mixed' Sports Teams in the North of England. *Children and Society*, 3, 50-60.
- Comisión Europea (2007). Libro Blanco sobre el Deporte. Luxemburgo. Recuperado de: [http://fundacionuscdeportiva.org/fileadmin/archivos/pdfs\\_non\\_publicos/Libro\\_Blanco\\_sobre\\_el\\_deporte.pdf](http://fundacionuscdeportiva.org/fileadmin/archivos/pdfs_non_publicos/Libro_Blanco_sobre_el_deporte.pdf).
- Contreras, O. R. (2008). El Deporte escolar como generador de ambientes de aprendizajes excelentes. En Romero, S (2008). *La educación física y el deporte en la Universidad: Docencia, Investigación e Innovación* (8-20). Sevilla, España: Revista Fuentes.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, Por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 46, de 6 de marzo de 2018, 7805-7820.
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de soledad, Atlántico (Colombia). *Zona próxima*, (12), 12-39.
- Diversidad (2014). En *Real Academia Española (23º ed.)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>.
- Down España (2017, octubre,24). ¿Personas con discapacidad o con diversidad funcional? Recuperado de <https://www.sindromedown.net/noticia/personas-con-discapacidad-o-con-diversidad-funcional/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Funcional/ función (2014). En *Real Academia Española (23º ed.)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=lbRm8lG>
- Fundación FOESSA (2018): *VII Informe FOESSA Sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española. Recuperado de: [http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII\\_INFORME.pdf](http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf)
- García, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en Estados Unidos. *Siglo cero*, 27(164), 15-24.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
- Gobierno de Navarra Departamento de Políticas Sociales. Estrategia Navarra de inclusión social. Compromiso con la equidad. (2014) Recuperado de: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/A9D1B606-71F6-4D51-BB56-DA-F297EE48D3/295823/Estrategia.pdf>
- Gómez, C., Puig, N., & Maza, G. (2009). *Deporte e integración Social*. Madrid, España: INDE.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores Sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como Transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Inclusión (2014). En *Real Academia Española (23º ed.)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=LFW63CN>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. BOE núm. 238, de 1 de octubre de 2014, 2014-9901.
- Llano, J.C. (2017). *El estado de la pobreza seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016. (7º Informe)*. Madrid. Recuperado de: <https://www.>

- eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\_AROPE\_2017.pdf.
- López, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
  - Ocete-Calvo, C. (2016). Deporte Inclusivo en la Escuela": Diseño y Análisis de un Programa de Intervención para Promover la Inclusión del Alumnado con Discapacidad en Educación Física. (Tesis Doctoral) Universidad politécnica, Madrid. recuperado de: <http://oa.upm.es/39683/>
  - Ocete-Calvo, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E. y Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario "Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)". *Psychology, Society y Education*, 9(3), 447-458.
  - Orden de 13 diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 250, de 22 de diciembre de 2010, 32374-32398.
  - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-5\\_Conclusions\\_spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf)
  - Overton, H., Wrench, A. y Garrett, R. (2016). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426.
  - Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *Dialnet*, 1, 171-180.
  - Porter, G (2008). Making Canadian Schools Inclusive: A call to Action. *Canadian Education Association*, 48(2), 62-66.
  - Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm .40, de 24 de febrero de 2011, 3901-3925.
  - Rodríguez-Groba, A., Eirín-Nemiña, R. Y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Materiales y recursos didácticos contra la discriminación y la exclusión en el deporte en edad escolar: El Proyecto "IRIS". *Educación Siglo XXI*, 35(3), 85-104.
  - Rojas, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
  - Rojas, M. (2012). ¿Persiguiendo fantasmas? La Exclusión Social: Conceptos, Realidades y Mitos. Suecia: Universidad de Lund. Recuperado de: <https://bibliotecademauroicorjas.files.wordpress.com/2012/04/m-2-rojas-persiguiendo-fantasmas-copia.pdf>
  - Romañach, J. Y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
  - Ruiz, G, y Cabrera, D. (2004). Los valores del deporte. *Revista de Educación*, (335), 9-19.
  - Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2) 169-178.
  - Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
  - Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
  - Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
  - Stainback, S. y Stainback W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
  - Subirats, J, Carmona, R y Torruella, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Recuperado de: [http://www.grupobbva.com/TLFU/dat/DT\\_2005\\_04.pdf](http://www.grupobbva.com/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf)
  - Valderrama, R. (2015). El deporte para todos como propuesta educativa para la inclusión y sustentabilidad social. *Revista Fuentes*, 199-222. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revista-fuentes.2015.i16.09>
  - Wickman, K., Nordlund, M. y Holm, C. (2016). The relationship between physical activity and self-efficacy in children with disabilities. *Sport in Society*, 21(1), 50-63.
  - World Bank. (2007). Social Exclusion and the EU'S Social Inclusion Agenda. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/INTECO-NEVAL/Resources/SocialExclusionReviewDraft.pdf>

## EL ABSENTISMO ESCOLAR COMO PREDICTOR DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

**Helena Lleó Cabrera**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

### **Resumen:**

*La presente investigación surge a partir de la necesidad de conocer la situación actual y ahondar en las necesidades y problemáticas de los y las adolescentes que realizan conductas absentistas en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, profundizar en las causas y prever su desarrollo en el futuro, es esencial para entenderlos/as y prevenir el posterior abandono escolar temprano. Este estudio abarca tres dimensiones esenciales en el desarrollo y bienestar de un/a adolescente, el área familiar, el área escolar y el área personal. Haciendo uso del cuestionario como herramienta de recogida de información, se han obtenido datos que revelan la importancia de unas correctas habilidades parentales para prevenir estas conductas, la indiferencia sentida hacia el sistema educativo y la alta desmotivación personal que tienen hacia la continuación del proceso formativo a rasgos generales.*

**Palabras clave:** *Absentismo escolar, abandono escolar temprano, factores de riesgo, adolescencia, educación secundaria obligatoria.*

## INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar es un fenómeno complejo que siempre ha estado presente en el ámbito educativo. Los momentos históricos y la época han sido elementos determinantes en el origen y las causas de esta problemática que ha ido evolucionando de acuerdo a las necesidades y demandas de la sociedad. En la actualidad, la problemática del absentismo escolar en España no está muy estudiada, no existen suficientes datos que reflejen las dimensiones y realidad socioeducativa de este problema, tal es así, que son diversos los/as autores/as que apuntan a la falta de investigaciones debido a la dificultad a la hora de medir y contabilizar este fenómeno.

Para entender estas conductas se debe partir de la base, teniendo presente la expansión y por ende la repercusión del Estado de Bienestar Europeo, el cual está marcado por una vertiente fuertemente dividida hacia el saber orientado a la producción directa y el saber orientado al conocimiento especializado, traduciéndose en una fuerte especialización y fragmentación dirigida hacia el mercado. Resultado de esta realidad principalmente económica, las políticas educativas se encuentran a merced del sistema capitalista existiendo una gran dependencia hacia las demandas del sistema productivo (García, 2013). Por lo tanto, el desarrollo social y económico y por consiguiente la aparición del

Estado de Bienestar han supuesto una transformación en el origen, perfil y motivación de las conductas absentistas.

Desde finales de 2007 y principios del 2008 hasta la actualidad, España ha estado sumida en una intensa crisis económica y social, las repercusiones a nivel general de esta situación han sido diversas y a diferentes niveles en todas las áreas que conforman la sociedad española. La educación no queda exenta, la precariedad laboral y la exclusión social han supuesto un proceso de desafección, donde las expectativas vitales de los más jóvenes se han visto seriamente afectadas, en un lugar y momento histórico en el que la educación ya no es necesariamente una fuente de satisfacción social (Herrera, Del Sol, Pérez, Morera y Rodríguez, 2013). Situación que infravalora y cuestiona la importancia del proceso formativo, al estar seriamente dañadas las expectativas académicas y la concepción de la empleabilidad en España.

Asimismo, García (2013) realiza una aportación interesante refiriéndose a la evolución histórica de estas conductas, indicando que las antiguas manifestaciones de absentismo escolar eran el resultado de la estructura del sistema social, es decir, su origen radicaba en las desigualdades sociales, económicas y culturales. Mientras que, conceptualiza al absentismo escolar actual como un nuevo fenómeno vinculado a la obligatoriedad de la educación que no se adecua con los intereses y expectativas de los/as estudiantes.

## **EL ABSENTISMO ESCOLAR**

Para comprender el absentismo escolar y lo que abarca es necesario partir de que no se trata de su aparición a partir de un factor concreto, el absentismo es un fenómeno multicausal, resultado de la existencia de diversas variables de riesgo procedentes de diferentes áreas que engloban a un individuo pudiendo repercutir en el desarrollo personal y social del menor.

Según Cabrera y Larrañaga (2014), el absentismo escolar hace referencia a aquellos/

as alumnos/as que estando en edad de escolaridad obligatoria, es decir, entre los 6 y los 16 años, dejan de acudir al centro educativo, pudiendo desembocar en fracaso escolar y/o abandono escolar temprano. Estas autoras plantean que existen múltiples formas de manifestación del absentismo, pudiendo ser, la impuntualidad, la inasistencia, faltas intermitentes, abandono esporádico, entre otras.

## **TIPOLOGÍA ABSENTISMO ESCOLAR**

García (2013, p.146), realiza una diferenciación en las distintas tipologías en las que se manifiesta el absentismo en función de la frecuencia y la intensidad de las ausencias:

- Absentismo puntual o esporádico: de baja frecuencia, no se observa continuidad. Menos del 10% de las faltas mensuales.
- Absentismo moderado: regular y frecuencia más elevada: Faltas entre el 10% y el 15% durante un mes.
- Absentismo regular: ausencias entre el 25% y el 50% durante un mes.
- Absentismo prolongado: inasistencia entre el 50% y 75% no justificadas.
- Absentismo crónico o total: ausencias superiores al 75% de las sesiones lectivas durante un mes. Incluye al alumnado que ha dejado de acudir al centro escolar, siendo en la práctica abandono escolar prematuro.

## **FACTORES DE RIESGO DE ABSENTISMO ESCOLAR**

Como se ha mencionado anteriormente, el absentismo escolar es el resultado directo de la interacción de diversos factores de riesgo asociados al menor y a su entorno, es por ello por lo que en este apartado se realizará una diferenciación de los múltiples elementos a tener en cuenta a la hora de analizar esta problemática.

Siguiendo a Garfella y Gargallo (1998, citados en el Diputado del Común, 2004), señalan una serie de posibles causas distribuidas

en los diferentes ámbitos y agentes sociales en los que se relaciona el/la menor que podrían favorecer la aparición de este tipo de conductas de riesgo.

- Casusas centradas en el menor
- Causas centradas en la familia
- Causas centradas en la escuela
- Causas centradas en/la educador/a
- Causas centradas en el entorno

## **FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA FAMILIA**

Entrando en aquellas áreas que han tenido más peso en este estudio, se encuentra la familia como factor de riesgo. Ésta juega un papel fundamental, siendo un elemento inhibitor y neutralizador de conductas desajustadas en los/as adolescentes (Cabrera y Larrañaga, 2014). Un aspecto esencial para el correcto desarrollo del menor y por consiguiente el éxito en la etapa escolar son resultado en gran medida de las llamadas competencias parentales.

Escudero (citado en Martín y otros, 2015) añade que existe una serie de factores relacionados con el bajo rendimiento escolar vinculados con el entorno familiar:

- Estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia del padre...)
- Clima familiar severo o negligente
- Baja cohesión
- Alcoholismo y/o pobreza
- Familia extendida y amigos
- Expectativas y cultura familiar, específicamente la valoración de la escuela, el estudio, el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes con relación al trabajo.
- Baja supervisión parental
- Bajo nivel educativo
- Bajo nivel socioeconómico
- Deficiente comunicación que derive en un clima familiar negativo

Respecto al capital económico y cultural de una familia, se recoge como un factor influyente pero no determinante de las posibilidades y trayectorias vitales de sus componentes. No obstante, aquellas familias que se encuentran en una situación de desventaja social, donde presentan problemas de integración social y económica, pueden actuar como factores que refuercen y potencien este tipo de conductas desajustadas. Por consiguiente, no se puede delimitar la problemática a un determinado sector económico, pero si se puede aludir a la idea de que predispone o aumenta el riesgo en cierto tipo de contextos y colectivos.

## **FACTOR DE RIESGO ASOCIADO A LA ESCUELA**

En referencia a la institución educativa como factor de riesgo García (2013) afirma que, "en este contexto de transformaciones, la escuela sigue siendo el espacio de socialización por excelencia y el absentismo y el abandono escolar uno de los retos fundamentales de nuestro sistema educativo" (p.23).

El proceso de desafección que desarrolla un menor hacia el sistema educativo se puede concebir como un doble proceso: en primer lugar, el entorno escolar funciona como un elemento integrador, de manera que, si un alumno no se siente aceptado corre el riesgo de desvincularse de este contexto, generando sentimientos de rechazo y aislamiento; en segundo lugar, esta institución rechaza o aísla a los menores que no responden a las demandas que exigen (García, 2013).

García (2013, p. 41-42), establece una clasificación de tres tipos de actitudes en base a las prácticas absentistas de la familia y el alumnado:

- 1- Transgresión o disociación: distanciamiento y cuestionamiento de las normas del sistema educativo por parte del menor.

- 2- Rechazo a la escuela: trata de respuestas de carácter activo donde se explicita a través de actitudes de rebeldía.
- 3- Inhibición escolar: bajo rendimiento académico, ensimismamiento, pasividad.

## **EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**

Para hablar de una de las posibles consecuencias a largo plazo del absentismo escolar es importante incidir y matizar en el significado del abandono escolar temprano. La razón radica en que en muchos casos podrían existir una relación directa entre estos dos fenómenos, pues en el supuesto de que la ausencia reiterada a la escuela se prolongue en el tiempo cabe la posibilidad de desencadenar en el abandono del sistema educativo de manera prematura. Asimismo, son muchos los/as autores/as que indican los mismos factores de riesgo para el absentismo escolar y para el abandono escolar temprano.

El abandono escolar temprano engloba a aquellos/as jóvenes con un rango de edad entre los 18-24 años que pudiendo haber superado la Educación Secundaria Obligatoria deciden no continuar y/o acceder a la Formación Profesional (Ciclos Formativos, Universidad).

La Encuesta de Población Activa define al abandono temprano de la educación-formación, al porcentaje de individuos que encontrándose en edades comprendidas entre los 18 y 24 años no han superado la educación secundaria de la segunda etapa y además no continúan con ningún tipo de estudio-formación (INE, 2018).

Alfonso (2015), señala que son muchas las investigaciones que prueban que el bajo rendimiento escolar, el fracaso educativo y el abandono escolar temprano tienen repercusiones a nivel emocional, que limitan su desarrollo y aumenta las posibilidades de exclusión del sistema.

Respecto a las consecuencias a largo plazo, Hernández y Cardenal (2009), señalan que el abandono escolar temprano está íntima-

mente ligado a la futura precariedad laboral y exclusión social. No finalizar los estudios es un potente elemento de vulnerabilidad que dificulta y afecta gravemente a la movilidad social ascendente. Estos autores afirman que nos encontramos en un sistema educativo limitado a un modelo socioeconómico y que, además, en Canarias, la economía está basada en tres grandes pilares: el turismo, el comercio y la construcción, sectores laborales que no requieren de una alta cualificación, conformado generalmente por trabajadores de estratos sociales bajos.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo general:**

1. Analizar el absentismo escolar y el abandono escolar temprano.

### **Objetivos específicos:**

- 1.1. Indicar el perfil de riesgo de absentismo escolar y abandono escolar temprano.
- 1.2. Identificar las posibles áreas de riesgo de absentismo escolar y abandono escolar temprano.
- 1.3. Detectar las posibles diferencias entre chicos y chicas en el área familiar.
- 1.4. Averiguar las posibles diferencias entre chicos y chicas en el área escolar.
- 1.5. Conocer las posibles diferencias entre chicos y chicas en el área personal.

## **MUESTRA**

Los sujetos seleccionados a investigar han sido aquellos/as adolescentes que en el momento de la investigación eran estudiantes en algunos de los múltiples Institutos de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en el Municipio de Agüimes, Las Palmas de Gran Canaria.

Estos jóvenes, en la realización del estudio, se encontraban en seguimiento por el equipo técnico de los Servicios Sociales de

dicho municipio, concretamente desde el Departamento de Infancia y Familia por absentismo escolar.

La muestra es incidental y constó en total de 30 adolescentes, de edades que abarcan desde los 13 hasta los 15 años, predominando los/as estudiantes de 14 años y siendo aproximadamente equitativa respecto a la variable sexo.

## INSTRUMENTO

La herramienta utilizada para la recogida de datos sobre el fenómeno del absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido el cuestionario.

Dicho cuestionario está compuesto principalmente por dos partes; en primer lugar, preguntas de carácter sociodemográficas y la segunda parte preguntas sobre tres áreas diferenciadas: el área, familiar, el área escolar y el área personal. Esta segunda parte se han realizado cuestiones con preguntas tipo escala Likert y otras de preguntas cerradas y preguntas cerradas múltiples.

El instrumento se ha diseñado con apoyo de los cuestionarios de Vega (2015) y del Ministerio de Educación Pública y Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia (2013).

Respecto a la cantidad de preguntas con las que cuenta este cuestionario, consta de 22 preguntas más 11 de carácter sociodemográfico que se encuentra designadas por letras, desde la letra "A" hasta la letra "K", éstas están ubicadas en la primera página del instrumento, haciendo un total de 33 preguntas.

Las preguntas escalares tipo Likert están compuestas de 12 ítems, cada ítem tiene 5 opciones de respuesta de diferente valor (en desacuerdo (1), algo de acuerdo (2), de acuerdo (3), bastante de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5)), en el que debe señalar su grado de acuerdo en base a su percepción e identificación personal. Las preguntas de única respuesta cuentan con un total de 7 ítems, tienen diferente cantidad de opciones de respuesta según la pregunta, que va des-

de 3 opciones hasta 5 opciones. Finalmente, las preguntas con respuesta múltiple están compuestas por 3 ítems, al igual que la anterior, tienen diferente cantidad de opciones de respuesta según pregunta, yendo de 10 hasta 15 posibilidades, pudiendo seleccionar un máximo de 3 respuestas.

## RESULTADOS

Con la finalidad de obtener unos resultados ricos en información, en este estudio se han llevado a cabo distintos tipos de análisis que aportaron datos de carácter sociodemográfico, referentes a las áreas familiar, escolar y personal y posibles diferencias existente respecto a la variable sexo. Asimismo, con el objetivo de conocer y garantizar la fiabilidad del instrumento se ha realizado el análisis factorial que ha determinado la eficacia de éste.

- Análisis descriptivo
- Análisis factorial
- Análisis de centralización y de dispersión
- Análisis de independencia

Debido a la gran dimensión que ha abarcado los resultados, se expondrá los datos más significativos en relación con ciertos tipos de análisis que han tenido un mayor peso a la hora de elaborar posteriormente la discusión y las conclusiones.

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Tabla 1  
Situación laboral del padre/tutor.

	Frecuencia	Porcentaje %
Empleado	11	36.67
Desempleado	3	10
Jubilado	2	6.67
Discapacitado	0	0
NS/NC	14	46.67
	30	100

El 46.67% no ha respondido a esta cuestión, no pudiendo especificar la situación laboral de éstos. El 36.67% ha señalado que sus padres se encuentran empleados, observándose una tasa baja de desempleo.

Tabla 2.  
Nivel de estudios de la madre/tutora.

	Frecuencia	Porcentaje %
ED. Primaria	24	80
Ed. Secundaria	2	6.67
Formac. Profes.	1	3.33
Universitaria	0	0
NS/NC	3	10
	30	100

Destacar el alto porcentaje de madres o tutoras legales que tienen únicamente la Educación Primaria ascendiendo a un total de 80%. Asimismo, únicamente el 6.67% posee el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 3.  
Situación laboral de la madre/tutora.

	Frecuencia	Porcentaje %
Empleada	10	33.33
Desempleada	12	40
Jubilada	2	6.67
Discapacitada	1	3.33
NS/NC	5	16.67
	30	100

Respecto a la situación laboral, el 40% se encuentra en situación de desempleo, además un 10% están inactivas por jubilación y discapacidad. El porcentaje de mujeres empleadas es del 33.33%, siendo mayor la tasa de madres/tutoras que no ejercen ninguna labor profesional remunerada.

Tabla 4  
Razón o razones que motivan al estudiante a acudir a la escuela.

	Frecuencia	Porcentaje %
Me gusta estudiar	6	9.52
Es necesario	16	25.39
Quiero ir a la universidad o FP	3	4.76
Veo a mis amigos/as	12	19.04
Veo a la persona que me gusta	0	0
Para pasar el rato	2	3.17
Para salir de casa	1	1.58
Es una obligación	22	34.92
No lo sé	1	1.58
Otra	0	0
	63	100

Entre las razones más señaladas que más motivan a ir a los estudiantes a la escuela con un 34.92% es la obligatoriedad de la asistencia a esta institución educativa. Siendo relevante destacar el bajo porcentaje y la importancia que tiene para estos/as jóvenes acudir a clase para poder acceder en un futuro a la formación profesional. A simple vista, destaca que éstos/as acuden a la escuela porque la perciben como una obligación. No obstante, el 25.39% cree que la formación es necesaria a la hora de poder acceder al mercado laboral. Cabe señalar el impacto que tiene grupo de iguales a la hora de hablar de la motivación.

## ANÁLISIS FACTORIAL

Tabla 5  
Estadísticas de fiabilidad (2).

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.691	6

En un principio la estadística de fiabilidad el Alfa de Cronbach mostraba una baja fiabilidad del cuestionario siendo inferior a 0,5, debido a esto se consideró pertinente eliminar aquellos ítems que obtuvieron un valor más bajo aumentando así el Alfa de Cronbach. Al eliminar la mitad de los ítems del cuestionario el Alfa de Cronbach da un valor de 0.691.

Tabla 6  
Prueba de KMO y Bartlett.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.589
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	39.482
	GI	15
	Sig.	.001

La prueba de KMO de adecuación de muestreo refleja que es mayor de 0.5 y la Prueba de Esfericidad de Bartlett es significativa.

## ANÁLISIS DE CENTRALIZACIÓN Y DISPERSIÓN

Tabla 7  
Datos estadísticos descriptivos específicos ÁREA FAMILIAR

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. típ.
VAR00001	30	2,4333	1,00630
VAR00002	30	3,4333	,77385
VAR00003	30	3,4667	,93710
VAR00004	30	2,9667	,96431
N válido (según lista)	30		

Respecto a dicha tabla, entre las variables que han obtenido resultados relevantes y con valores significativamente bajos, caben destacar la VAR00001, sintiéndose los/as adolescentes algo de acuerdo con la afirmación: "con frecuencia pides ayuda a tu familia para actividades relacionadas con el estudio". Además, la VAR00004 alude a la importancia del ambiente familiar positivo en la implicación de los/as jóvenes a que estudien, reflejando que, al igual que la anterior, están algo de acuerdo con la afirmación. Por el contrario, siguiendo los resultados que tienen valor más alto de la tabla, la VAR00003, muestra que los/as adolescentes están de acuerdo con que su familia los motiva y ayuda con las tareas escolares.

## CONCLUSIONES

La realidad es muy diversa y no se debe generalizar pues existe diversidad de perfiles y situaciones que hacen que cada caso sea particular y único. Sin embargo, a continuación, se expondrá brevemente los resultados más significativos con la finalidad de destacar aquellas características que convierten al adolescente en una persona potencialmente vulnerable a desarrollar conductas absentistas y/o a abandonar el sistema educativo prematuramente.

Este estudio ha revelado el peso de la situación socioeconómica y familiar en el desarrollo de este tipo de comportamientos desajustados.

El tipo de familia, si bien mayormente es monoparental, también hay una cifra importante de familias biparentales. El nivel cultural bajo y nivel económico medio, el alto índice de desempleo de la figura materna y la posible ausencia de la figura paterna, suponen un elevado nivel de riesgo para el correcto desarrollo psicosocial y bienestar del menor, pudiendo repercutir de manera negativa en el ámbito escolar.

Además, el estudio ha revelado una posible insuficiente implicación, apoyo y supervisión parental, según la percepción de los/as jóvenes, ya que no alcanzaba niveles positivos. Tal es su importancia que, Escudero (como se citó en Martín, y otros 2015) ya mencionaba la influencia negativa que tiene en el rendimiento escolar aspectos familiares como los que detectamos en este estudio, tales como: estructura y composición familiar (monoparentales, ausencia del padre, etc.), expectativas y cultura familiar, la valoración de la escuela, el estudio, el desarrollo de hábitos de comportamiento, el bajo nivel educativo y socioeconómico, la deficiente comunicación, etc.

La motivación y satisfacción escolar es baja, concibiéndola esencialmente como obligatoria, aunque conscientes de la importancia de la educación y el proceso formativo para el futuro. En cambio, se observa que si

bien son concededores de esta realidad no indican que una razón para acudir al centro sea continuar con la formación para acceder en un futuro a la formación profesional o universitaria. Además, teniendo presente la corta edad de la muestra, existe un alto porcentaje que expresa la posibilidad o deseo de abandonar el sistema educativo, pudiendo contemplarse como un precedente a lo que ocurrirá a muchos/as de estos/as jóvenes en un futuro próximo si su situación se cronifica.

A modo de cierre, y con la finalidad de mejorar posibles líneas de investigación futuras en este ámbito y en base a la experiencia adquirida en la realización de este estudio es conveniente e interesante realizar autocrítica.

A nivel metodológico sobre el instrumento de recogida de información, aunque el análisis de fiabilidad dio valores superiores a 0,5 sigue siendo relativamente baja, es por ello por lo que hubiera sido idóneo ampliar la muestra y la cantidad de ítems.

Como propuesta de mejora, aunque el trabajo ha obtenido datos relevantes y productivos con los que se ha generado un conocimiento que ha podido acercar la realidad de estos/as menores, el cuestionario, aunque eficiente ofrece respuestas cerradas que limitan la profundización en el objeto de estudio. Por lo tanto, un acercamiento del/la investigador/a a este colectivo aplicando además de una encuesta, un instrumento de naturaleza cualitativa con el que profundizar en las respuestas cerradas que ofrece el cuestionario, sería muy enriquecedor para comprender mejor la vida de estos/as adolescentes.

Además, sería interesante conocer la visión de los progenitores o de los tutores legales de estos chicos y chicas, pues podrían aportar información que éstos/as desconocen o ignoran.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 
- Alfonso, E. (2015). *La inteligencia emocional: Una herramienta clave para la motivación del estudiante y su rendimiento*. Universidad Internacional de Valencia: Valencia. Recuperado de: [https://nanopdf.com/download/la-inteligencia-emocional-una-herramienta-clave-para-la-motivacion\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-inteligencia-emocional-una-herramienta-clave-para-la-motivacion_pdf)
- Cabrera, M. C., y Larrañaga, M.E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de trabajo social*, 27(2), 385-394.
- Diputado del Común. (2005). Informe sobre la problemática del absentismo escolar desde el ámbito municipal en las provincias de la Comunidad Autónoma Canaria. Comunidad Autónoma de Canarias: Tramitación. *Boletín Oficial del Parlamento de Canarias*. 21 de enero de 2005, núm. 14, pp. 2-39.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar: La persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, A., y Cardenal, M. E. (2009). Abandono escolar, trabajo precario y reproducción social en Canarias: Una aproximación empírica. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (12), 19-36.
- Herrera, J. M., Del Sol, H., Pérez, A., Morera, C., y Rodríguez, F. (2013). El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24). 129-159.
- INE (2018). *Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)
- Martín, J. C., Alemán, J. A., Marchena, R., y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3). 246-263.
- Ministerio de Educación Pública y Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). *Abandono escolar en la secundaria costarricense: Estudio de línea de base para los 100 educativos del PROeduca*, 2012. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/crc-proeduca.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), Resultados Claves 2015*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Vega, S. E. (2015). *Análisis de las diferentes áreas que influyen en el abandono escolar temprano*. (TFM). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

EDAD:

B. SEXO:

C. CURSO:

*\*Redondea la opción que mejor describa tu realidad:*

#### D. ¿Alguna vez has repetido curso?:

1- Sí

2- No

#### E. Número de hermanos/as: \_\_\_\_\_

##### F. Tipo de familia:

1- Biparental/nuclear

2- Monoparental

3- Homoparental

##### G. Nivel económico:

1- Alto

2- Medio

3- Bajo

#### H. Nivel de estudios del padre/tutor legal: I. Situación laboral del padre/tutor legal:

1- Estudios básicos (primaria)

2- Educación Secundaria Obligatoria

3- Formación Profesional

4- Estudios Universitarios

1- Empleado. Especificar \_\_\_\_\_

2- Desempleado

3- Jubilado

4- Discapacitado

#### J. Nivel de estudios de la madre/tutora legal:

Estudios básicos (primaria)

Educación Secundaria Obligatoria

Formación Profesional

Estudios Universitarios

#### K. Situación laboral de la madre/tutora legal:

Empleada. Especificar \_\_\_\_\_

Desempleada

Jubilada

Discapacitada

*\* Se deberá marcar con una X la casilla con el valor que más se ajuste a su opinión, teniendo en cuenta que:*

En Desacuerdo	Algo de Acuerdo	De Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5

1.	Con frecuencia pides ayuda a tu familia para actividades relacionadas con el estudio	1	2	3	4	5
2.	Tus padres se preocupan por tu educación mostrando interés por lo que haces	1	2	3	4	5
3.	Tu familia te motiva y ayuda en las tareas escolares para casa	1	2	3	4	5
4.	Piensas que un buen ambiente familiar donde existe afecto e implicación ayuda a que los jóvenes estudien	1	2	3	4	5
5.	Te sientes satisfecho/a en el centro al que acudes	1	2	3	4	5
6.	Alguna vez has dejado de ir al instituto por miedo a ser atacado/a, insultado/a o agredido/a por algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
7.	Tienes claras tus aspiraciones respecto a tu futuro académico	1	2	3	4	5
8.	Cuál es tu nivel de acuerdo respecto a la siguiente afirmación: "Un buen nivel de estudios garantiza una estabilidad económica y éxito profesional"	1	2	3	4	5
9.	La relación entre el profesorado y el alumnado suele ser de confianza y afecto	1	2	3	4	5
10.	El profesorado valora y respeta a todo el alumnado por igual	1	2	3	4	5
11.	Alguna vez en el instituto te has sentido discriminado/a o rechazado/a	1	2	3	4	5
12.	Cuando realizan actividades escolares en el aula o fuera de ella te sientes integrado/a y aceptado/a por el grupo	1	2	3	4	5

*\* Redondea con un círculo la opción con la que te sientas más identificado/a:*

### **13. ¿Cómo definirías el clima familiar en tu casa?:**

1. Positivo (comunicación, apoyo, afecto, unión de la familia)
2. Negativo (conflictivo, carencia de apoyo, comunicación)
3. Indiferente

### **14. ¿Cuál crees que es el estilo educativo que ejercen tus padres? :**

1. Autoritario (estilo rígido de obediencia absoluta)
2. Democrático (estilo flexible, razonar límites y normas, estimula la autonomía)
3. Negligente (ausencia de límites y normas, no hay comunicación ni afecto)
4. Sobreprotector (padres inseguros, exceso de protección, control)
5. Permisivo (padres afectivos y cariñosos con ausencia de límites y normas)

**15. ¿Cuándo tienes un problema o dificultad personal a quien sueles acudir primero para hablarlo y buscarle una solución? :**

1. Madre
2. Padre
3. Hermano/a
4. Amigos/as
5. Nadie
6. Otro/s \_\_\_\_\_

**16. ¿Cómo definirías el clima en tu centro educativo (tu clase) ?:**

1. Positivo (cómodo/a, valorado/a, aceptado/a y respetado/a)
2. Negativo (infravalorado/a, excluido/a, inadaptado/a)
3. Indiferente

**17. Durante este año escolar 2017/2018 como ha sido tu asistencia a clase:**

1. Siempre voy
2. He faltado de manera puntual (2 o 3 veces al mes)
3. He faltado de manera regular (más de 5 veces al mes)
4. He faltado de manera prolongada (más de 10 veces al mes)
5. No he ido más de una semana a clase

**18. ¿Cómo ha sido tu rendimiento académico en el primer trimestre?:**

1. He aprobado todas
2. He suspendido una o dos asignaturas
3. He suspendido tres o cinco asignaturas
4. He suspendido seis o más asignaturas
5. He suspendido todas

**19. Respecto a tus expectativas de futuro, con cuál de las siguientes afirmaciones te sientes más identificado/a:**

1. Tengo confianza en el futuro y creo que trabajaré de lo que me gusta
2. Estoy preocupado/a por el futuro por problemas como el desempleo, la falta de oportunidades, etc.
3. El futuro no me preocupa yo estoy centrado/a en el presente

\* Selecciona un máximo de 3 opciones y un mínimo de 1 en las siguientes preguntas:

**20. De las siguientes afirmaciones, que razón o razones son las que te motivan a acudir al instituto:**

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Me gusta estudiar y aprender cosas nuevas  | 6. Para pasar el rato |
| 2. Es necesario formarse para conseguir trabajo   | 7. Para salir de casa |
| 3. Necesito completar mis estudios para seguir con la formación profesional (Universidad, FP) | 8. Es una obligación  |
| 4. Me gusta ir para estar con mis amigos/as   | 9. No lo sé           |
| 5. Veo a la persona que me gusta o mi pareja  | 10. Otra. _____       |

**21. ¿Qué piensas hacer el próximo año?:**

- |  |                        |
|--|------------------------|
| 1. Seguir estudiando                                   | 6. Estudiar y trabajar |
| 2. Buscar un trabajo                                   | 7. Nada                |
| 3. Quedarme en casa y ayudar con las tareas domésticas | 8. No lo sé            |
| 4. Cuidar a mi madre/padre/abuelo/a/ hermano/a         | 9. Otra. _____         |
| 5. Ayudar en el negocio familiar                       |                        |

**22. ¿Por qué razones has faltado a clases? :**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Estaba enfermo/a   | 9. Me han expulsado                    |
| 2. Maternidad/paternidad                                      | 10. El centro educativo está muy lejos |
| 3. Trabajo  | 11. Falta de transporte                |
| 4. Dificultades económicas                                    | 12. No me gusta ir al instituto        |
| 5. Ayudar en casa   | 13. Porque me sentía triste            |
| 6. Enfermedad grave que incapacita poder asistir al instituto | 14. Porque tengo miedo                 |
| 7. Problemas familiares                                       | 15. Otra. _____                        |
| 8. No me siento aceptado/a en el IES                          |  |

**Observaciones:**



## EL CONFLICTO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Eduardo Antonio Santana Cabrera**

Mediación familiar y sociocomunitaria  
edu.95lp@gmail.com

### **Resumen:**

*El trabajo que presentamos describe los niveles de conflicto escolar en niños y niñas de Educación Primaria desde tres perspectivas diferentes: situaciones presenciadas, situaciones vividas y situaciones realizadas. Dado que los conflictos son la causa de actitudes negativas en el alumnado como la violencia y la agresividad, además su inadecuada gestión repercute negativamente en las relaciones interpersonales y sociales. El estudio quiere dar respuesta a la preocupación de la comunidad educativa por afrontar y gestionar los conflictos indagando que tipos de situaciones conflictivas son más comunes en las aulas, valorando diferentes variables como el tipo de centro educativo y el sexo. Para ello nos hemos servido del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP), llevada a cabo por Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, y Fernández-Pascual, (2013), analizando concretamente los niños y niñas de entre 10 y 12 años de dos centros educativos diferentes situados en Las Palmas de Gran Canaria. Los resultados obtenidos muestran, a pesar de las limitaciones de muestra e investigación del contexto, una presencia de conflictos escolares en la última etapa de educación primaria, las cuales vienen acompañadas por manifestaciones de violencia y/o agresividad, así como diferencias significativas en las situaciones de conflicto presenciadas, vividas y realizadas entre las variables estudiadas de tipo de centro educativo y sexo.*

**Palabras clave:** conflicto, violencia escolar, agresividad infantil, convivencia escolar.

## 1 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El conflicto es inherente en la naturaleza humana, considerado como una realidad en todos los ámbitos de las relaciones humanas. Viéndose como situaciones que se dan a lo largo del periodo de vida por distintas razones que causan contraposiciones entre personas con particularidades diferentes. Distintos autores y autoras se han pronunciado sobre los conflictos surgidos en las diferentes relaciones humanas.

Según Fernández (1999) el conflicto puede ser entendido como una posición donde

dos o más protagonistas entran en una confrontación, donde existe un antagonismo por ambas partes motivado por una confrontación de intereses. Se trata de intereses distintos o contrapuestos que llevan a los protagonistas a una posición de antagonismo causando un conflicto. Otros autores van más allá como Torrego y otros (2000) presentando el conflicto como un enfrentamiento entre dos o más personas debido a la incompatibilidad de posturas, emociones y sentimientos, el cual según como se afronte la relación en-

tre las partes puede debilitarse o fortalecerse. Es decir, el conflicto no se ve como algo malo o negativo, sino como una oportunidad, si se aprovecha para fortalecer las relaciones entre las partes. Comprendiendo el conflicto como beneficioso cuando se maneja adecuadamente. En esta línea, Castro, Finol y Lovera (2015) plantean que actualmente, se reconoce al conflicto como algo inevitable en las organizaciones y hasta necesario ya que, en su justa medida el conflicto es concebido como algo funcional pudiendo hacer más eficaces las organizaciones, ya que el mismo puede conducir a la búsqueda de soluciones.

En el conflicto podemos distinguir diferentes fases, dependiendo de la situación en la que se encuentre las personas involucradas, con diferentes posturas ante este. Luján (2015) destaca cuatro fases en las que podemos encontrar el conflicto.

- Oposición potencial o escalada: se caracteriza porque cada una de las personas en conflicto trata de conseguir y favorecer sus propios intereses sin importar las consecuencias que pueda producir.
- Cognición y personalización: el conflicto se agrava ya que, hay un aumento de los problemas existentes y de posturas más competitivas y agresivas.
- Estancamiento o punto muerto: se puede observar cómo se abre un camino de colaboración con acercamientos y reconocimiento del otro.

- Desescalada o compromiso: es el punto del conflicto donde existe una intención para llevar a cabo medidas que desemboquen en la resolución o transformación del conflicto.

En función a las personas o grupos afectados en el conflicto, Luján (2015) califica el conflicto a través de conflictos interpersonales y conflictos interaccionales. Entendiéndose como conflictos interpersonales aquellos que se viven en la propia persona por intereses contrapuestos o por la amenaza de nuestras expectativas que llevan a emociones y conflictos contrapuestos, y como conflictos interaccionales aquellos que surgen de la interacción de dos o más personas, dentro de estos conflictos nos podemos encontrar con:

- Conflictos personales: son conflictos entre dos o más personas, debido principalmente a errores de comunicación, falta de recursos, valores diferentes o necesidades psicológicas.
- Conflictos intragrupal: son conflictos dados entre personas del mismo grupo, debido a discrepancias en valores, diferencias económicas o divergencias de poder.
- Conflictos intergrupales: son conflictos dados entre grupos de personas con diferencias y discrepancias entre sí.

Además de estas categorías es importante definir el conflicto teniendo en cuenta donde se produce, en este sentido podemos



Figura 1: Fases del conflicto. Elaborado a partir de Luján (2015).

diferenciar varios tipos de conflictos según el contexto. En consecuencia, encontramos conflictos sociales, económicos, institucionales, sistémicos, laborales, familiares, amistosos, escolar... Este último, el conflicto escolar se da en el seno de la realidad escolar y será el escenario de la investigación de este trabajo.

Los conflictos escolares vienen dados por una sociedad cada vez más distanciada, en que los problemas se resuelven desde la confrontación y la violencia, dejando de lado el crecimiento de las relaciones a través de la cooperación para resolver los conflictos. Para Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama (2008) este problema está siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos tanto en niños y niñas como en adolescentes, siendo una de las principales dificultades que nos encontramos en el aprendizaje y una de las mayores causas de abandono escolar, observándose esta problemática como un hecho transversal que afecta a diversos contextos sociales y culturales.

Es decir, la violencia escolar es un hecho transversal que no solo afecta a la comunidad educativa, sino que es perjudicial para la sociedad en general, afectando a los estudiantes en todos sus ámbitos. En esta línea, Becerra, Muñoz y Riquelme (2015) destacan la violencia escolar como un fenómeno que afecta negativamente al desarrollo académico y social de los estudiantes y cuyas consecuencias pueden afectar durante toda la vida de los individuos implicados. Los efectos negativos que las víctimas experimentan afectan en su entorno social inmediato, convirtiéndose en un problema que trasciende sus vidas escolares.

En esta problemática que afecta directamente a la escuela, podemos observar como la violencia es una de las protagonistas de los numerosos conflictos dados en ella, siendo la principal causa de aparición de conflicto o la forma con la que se trata este tipo de problemas en la escuela. Muchos autores se han pronunciado sobre la llamada violencia

escolar, intentando definirla e identificarla dada la importancia que tiene en los conflictos escolares.

La violencia escolar se entiende como la imposición de la fuerza para establecer las ideas propias produciendo algún daño a la otra persona del contexto escolar. Costa (1998) define la violencia escolar como un comportamiento coercitivo, con la intención de dominar y ejercer el control de otro individuo en el ámbito escolar, desde un contexto interpersonal, en el que se puede producir algún daño psicológico, físico o afectar en el ámbito social del individuo.

Cuando hablamos de violencia escolar lo hacemos a partir de cualquier violencia que se pueda dar en el entorno escolar. Por esto, se puede dar por diferentes protagonistas que tienen una relación estrecha con el centro escolar. El Defensor del Pueblo (2007) destaca que esta violencia escolar puede ser dada por las diferentes relaciones que se establecen en el centro, por esto podemos distinguir:

- La violencia entre alumnado y profesorado.
- La violencia entre alumnado y padres.
- La violencia entre alumnos/as.

Verlinde, Hersen y Thomas (2000) proponen una serie de factores o componentes personales a cada persona que resultan fundamental para prevenir la violencia, estos factores o componentes en la persona incrementa sus posibilidades de ser perpetradores de realizar hechos violentos. Estos factores o componentes son variables en cada individuo y vienen dados por cuatro grupos de factores o componentes de riesgo en los que podemos encontrar individuales, familiares, de escuela e iguales y ambientales.

Tabla 1  
Factores de riesgo para la violencia escolar. Verlinde, Hersen y Thomas (2000).

Individual	Familiar	Escuela/Pares	Societario/Ambiental
Condición médica/ física.	Monitoreo pobre.	Grupos de pares antisociales.	Pobreza.
Temperamento difícil.	Exposición a violencia.	Bajo compromiso en la escuela.	Desorganización del vecindario.
Impulsividad/ Hiperactividad.	Abuso del niño/ Negligencia.	Fracaso académico.	Violencia del entorno.
Condiciones psiquiátricas.	Abuso parental de sustancias.	Escuelas grandes.	Acceso a las armas.
Historia de agresión.	Paternidad inefectiva.	Involucración en pandillas.	Prejuicios.
Abuso de sustancias.	Conflicto marital.	Aislamiento social.	Expectativas de rol de género.
Actitudes/Creencias.	Pobre apego.	Rechazo de pares.	Normas culturales.
Narcisismo.	Pobres antisociales.	Intimidación (Bullying).	

La violencia escolar se sustenta básicamente en situaciones que suceden de manera organizada o espontánea, se trata de conflictos interaccionales que suceden en el ambiente del aula, el patio, la entrada y salida de los centros... teniendo en cuenta esto y a los protagonistas de estas situaciones de violencia escolar podemos observar diferentes tipologías. Según Trianes (2000) habría cinco categorías de violencia escolar según el tipo de situaciones producidas:

- Bullying: en la que habría situaciones de acoso mantenidos en el tiempo por un compañero o compañeros hacia otro u otros con situaciones que increpan, intimidan, asustan con situaciones que intervienen gritos, insultos, golpes, robos...
- Acoso físico y sexual: en la que encontraríamos situaciones de intimidación, burla por diferencia de raza o de aspecto físico, acosos sexuales o conflictos culturales.
- Daño relativo a las propiedades: agrupando situaciones como robos de material u otros objetos, dañar o romper las propiedades personales de compañeros...

- Violencia física grave: con situaciones como fuertes amenazas con algún objeto, cortes con objetos afilados o golpes con algún tipo de objeto contundente.
- Violencia antisocial: que presenta situaciones como intimidaciones y acosos por grupos que se ven fuera del sistema social.

Un término totalmente relacionado a la violencia escolar pero no asimilable es la agresividad infantil, ya que está presente en la mayoría de los conflictos dados en la escuela y se trata de uno de los agentes más importantes en los diferentes casos de violencia escolar. Sanmartín (2012) detalla que la violencia no es meramente la agresividad si no el resultado de poner la agresividad bajo el control de la conciencia. Es decir, como un producto con clara intencionalidad a la conducta agresiva. La agresividad en cambio es una reacción automática, causando un daño sin intención de hacerlo mientras que la violencia es una acción consciente que causa siempre un daño en el marco de una conducta intencional.

Aunque es difícil encontrar un consenso sobre la definición de agresividad, muchos

autores coinciden en que en la agresividad actúan diferentes procesos conductuales y posibles variables. De acuerdo con Buss (1961), podemos clasificar la agresividad según tres variables:

- La modalidad: puede ser de agresión física (un ataque a otro mediante elementos corporales o armas) o verbal (como insultos o una respuesta que incomode a la otra parte, como rechazos u amenazas).
- La relación interpersonal: la agresión puede ser directa (atacando, rechazando u amenazando) o indirecta (divulgar un cotilleo, destruir los objetos personales de otra persona).
- El grado de actividad implicado: la agresión puede ser activa (incluyendo todas las conductas mencionadas anteriormente) o pasiva (impidiendo que el otro pueda alcanzar su objetivo). La agresión pasiva normalmente suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

En los diferentes conflictos donde se emplea la agresividad podemos diferenciar diferentes protagonistas implicados en el proceso del conflicto. Este tipo de actos se consideran complejos donde actúan diferentes personajes contando con aquellos que intervienen de forma directa y los que lo hacen de manera indirecta. Basándonos en Bisquerra (2014), se pueden definir generalmente tres tipos diferenciados de protagonistas:

- El agresor/a: puede actuar solo, pero generalmente busca y obtiene el apoyo de un grupo pequeño de compañeros/as.
- La víctima: a menudo se encuentra aislada. A medida que avanza el proceso de victimización va perdiendo los apoyos que podía tener en un inicio.
- Observadores/as: a veces los compañeros/as observan sin intervenir, pero frecuentemente, por los mecanismos que operan en la dinámica del grupo, se suman a las agresiones. El grupo tiene el poder de minimizar o amplificar estas agresiones,

lo que es necesario tener muy presente cuando abordemos la intervención.

Podemos destacar que el agresor es el que causa daño de una forma violenta y/o agresiva en cualquiera de sus formas, mientras que las víctimas son las personas que sufren estos actos de agresividad, aunque Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017) exponen que la conducta agresiva en el contexto educativo conlleva diferentes aspectos negativos tanto para la víctima, como también para el sujeto que ejerce la conducta agresiva en un corto y largo plazo.

Estos casos de conflictos en el contexto educativo se dan en un marco de convivencia escolar que cada colegio e instituto posee, se trata de la capacidad de las personas que constituyen la comunidad educativa en convivir con las demás personas en un espacio educativo. En este sentido, muchos autores han subrayado la importancia de una buena convivencia escolar para disminuir la violencia escolar y así evitar los casos de conflictos en la escuela. Para Colombo (2011), se trata de construir una convivencia escolar como la principal prevención para la violencia escolar, desde la construcción de diferentes lazos sociales entre los individuos del centro, esto requiere grandes habilidades y estrategias por parte del docente, que incluye una mirada especial para los valores sociales, la equidad de género y la igualdad y tolerancia entre las relaciones del género masculino con el género femenino y viceversa en el contexto escolar. Valdés, Martínez y Carlos (2017) por su parte destacan como las prácticas docentes y la implicación de la familia en la escuela promueven la configuración de un clima social escolar positivo y el desarrollo de la empatía, asociando esto con una menor frecuencia de conductas agresivas en el centro educativo.

## 2 MARCO METODOLÓGICO

### 2.1 OBJETIVOS

#### Objetivo general:

- 1 Analizar los conflictos escolares en niños y niñas de la etapa de Educación Primaria.

#### Objetivos específicos:

- 1 Analizar si existe diferencias significativas entre los conflictos escolares de niños y niñas de un centro escolar público.
- 2 Analizar si existe diferencias significativas entre los conflictos escolares de niños y niñas de un centro escolar concertado.
- 3 Analizar si existe diferencias significativas entre los conflictos escolares de niños de un colegio público y niños de un colegio concertado.
- 4 Analizar si existe diferencias significativas entre los conflictos escolares de niñas de un colegio público y niñas de un colegio concertado.

### 2.2 MUESTRA

Para la realización de este estudio se ha contado con dos centros educativo, en primer lugar, un colegio de educación infantil y primaria en el que hemos contado con la colaboración de 100 alumnos y alumnas de los cuales podemos diferenciar a 47 niños y 53 niñas de los cursos de quinto y sexto de

primaria, contando con dos cursos de quinto y dos cursos de sexto. Y en segundo lugar un colegio de educación infantil, primaria y secundaria concertado en el que hemos contado con la colaboración de 98 alumnos y alumnas de los cuales podemos diferenciar a 44 niños y 54 niñas de los cursos de quinto y sexto de primaria, contando con dos cursos de quinto y dos cursos de sexto. Ambos centros se encuentran ubicados en Las Palmas de Gran Canaria.

### 2.3 INSTRUMENTO

Para realizar este estudio se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP), llevada a cabo por Albaladejo-Blázquez y otros (2013). El instrumento analiza los conflictos escolares que tienen connotación de violencia o agresividad en los alumnos dentro del centro escolar. Este análisis se conforma gracias a tres perspectivas diferentes que otorgan una visión completa sobre los conflictos que se dan en el centro escolar. Estas perspectivas son: situaciones presenciadas, donde se evalúa las situaciones que el alumno/a ha visto y que pueda molestar a algún compañero/a; situaciones vividas, donde se evalúa las situaciones donde el alumno/a ha sufrido momentos incómodos o molestos por otro compañero/a y, por último; situaciones realizadas, donde se evalúa situaciones llevadas a cabo por el propio alumno/a que puedan molestar a algún compañero/a (**ver anexo**).

### 2.4 RESULTADOS

Tabla 2: Estadísticos del grupo de niños y niñas del centro escolar público.

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Situaciones presenciadas	Niños	47	1,7154	,38369	,05597
	Niñas	53	1,7901	,40488	,05561
Situaciones Vividas	Niños	47	1,5053	,22144	,03230
	Niñas	53	1,4418	,23031	,03163
Situaciones Realizadas	Niños	47	1,4085	,31404	,04581
	Niñas	53	1,2245	,16514	,02268

En la Tabla 2 podemos observar como los resultados obtenidos en las medias de las situaciones de conflicto presenciadas y vividas entre niños y niñas del centro escolar público son similares, mientras que la media en las situaciones de conflicto realizadas muestran una mayor diferencia entre los niños y la niñas, siendo mayor la media de los niños con un resultado de 1,40, frente al resultado

de las niñas con 1,22, estos resultados en la media coinciden en la diferencia significativa hallada en la prueba T para la igualdad de medidas en niños y niñas del centro escolar público para las situaciones de conflicto realizadas. Con respecto a los niños y niñas del centro escolar concertado se ha realizado la misma prueba de muestras independientes.

Tabla 3  
Estadísticos del grupo de niños y niñas del centro escolar concertado.

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Situaciones presenciadas	Niños	44	1,9545	,64705	,09755
	Niñas	54	1,9676	,67169	,09141
Situaciones Vividas	Niños	44	1,7973	,33929	,05115
	Niñas	54	1,7083	,32366	,04404
Situaciones Realizadas	Niños	44	1,5045	,40803	,06151
	Niñas	54	1,3093	,22593	,03075

En relación con los datos estadísticos del grupo, en la Tabla 3, podemos observar las medias en las diferentes situaciones de conflicto. Destacando que en las situaciones realizadas estos resultados muestran mayores diferencias entre los niños frente a las niñas, concretamente los niños obtienen una mayor media con 1,5 de media, mientras que

las niñas obtienen un 1,3, estos resultados corresponden con la diferencia significativa hallada en la prueba T para la igualdad de medidas en niños y niñas del centro escolar público para las situaciones realizadas. A continuación, se ha llevado a cabo el análisis de la prueba de muestras independientes para los niños de ambos centros educativos.

Tabla 4  
Estadísticos del grupo de niños del centro educativo público y de niños del centro escolar concertado.

Estadísticos de grupo					
	Sexo y centro educativo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Situaciones presenciadas	Niños del colegio concertado	44	1,9545	,64705	,09755
	Niños del colegio público	47	1,7154	,38369	,05597
Situaciones Vividas	Niños del colegio concertado	44	1,7973	,33929	,05115
	Niños del colegio público	47	1,5053	,22144	,03230
Situaciones Realizadas	Niños del colegio concertado	44	1,5045	,40803	,06151
	Niños del colegio público	47	1,4085	,31404	,04581

La Tabla 4 contiene los diferentes datos estadísticos del grupo de niños del centro educativo público y de niños del centro escolar concertado. En ella podemos observar como existen diferencias en la media de los niños del centro educativo público frente al concertado en las situaciones de conflicto presenciadas y vividas, contrastando los resultados obtenidos en la prueba T para la igualdad de medidas donde se hallaron diferencias significativas en ambas situaciones de conflicto. Concretamente en las situaciones presenciadas, la media es mayor en el centro educativo concertado obteniendo un 1,95, frente al centro educativo público con un 1,71. Para las situaciones de conflicto vividas la media también es en el centro educativo concertado con 1,79, frente al centro educativo público con 1,5.

En la Tabla 5 podemos observar los diferentes datos estadísticos del grupo de niñas del centro educativo público y del centro escolar concertado. En ella podemos contrastar las diferencias significativas obtenidas en la prueba de muestra independiente en las situaciones de conflicto vividas y realizadas para las niñas del centro educativo público frente al centro educativo concertado, ya que podemos decir que existen diferencias en la media tanto de las situaciones vividas como en las realizadas. En las situaciones de conflicto vividas la media de las niñas del centro educativo concertado es mayor con un 1,7, frente al de las niñas del centro educativo público con un 1,44 de media. En cuanto, a las situaciones de conflicto realizadas la media en las niñas del centro educativo concertado es también mayor con un 1,3, frente al de las niñas del centro educativo público con un 1,22 de media.

Tabla 5

Estadísticos del grupo de niñas del centro educativo público y de niñas del centro escolar concertado.

Estadísticos de grupo					
	Sexo y centro educativo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Situaciones presenciadas	Niños del colegio concertado	54	1,9676	,67169	,09141
	Niños del colegio público	53	1,7901	,40488	,05561
Situaciones Vividas	Niños del colegio concertado	54	1,7083	,32366	,04404
	Niños del colegio público	53	1,4418	,23031	,03163
Situaciones Realizadas	Niños del colegio concertado	54	1,3093	,22593	,03075
	Niños del colegio público	53	1,2245	,16514	,02268

### 3 CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos de los participantes en los dos centros escolares donde se desarrolló la investigación, podemos afirmar que existen situaciones de conflicto en el contexto escolar en la última etapa de Educación Primaria, las cuales vienen acompañadas por manifestaciones de violencia y/o agresividad. Una gran parte del alumnado participante en el estudio afirma que se encuentra presente en situaciones conflictivas como observadores en situaciones presenciadas, como víctimas en situaciones vividas y como agresores en situaciones realizadas, coincidiendo con las aportaciones de Bisquerra (2014). Los conflictos escolares y su forma de resolverse suponen un reto para la comunidad educativa, por esto es importante que el o la docente analice los conflictos que suceden en su entorno escolar, reconociendo las manifestaciones de violencia y agresividad, como se ha realizado en el presente trabajo y como se reflejan en diferentes estudios (Albaladejo-Blázquez y otros, 2013; Álvarez-García, Mercedes, Rodríguez y Núñez, 2015). Esta práctica supondrá una gran ayuda para llevar a cabo la resolución de estos conflictos entre el alumnado de la forma más adecuada posible y viendo estos conflictos como algo natural e inherente en las relaciones humanas, teniendo en cuenta la importancia de la convivencia escolar y los diferentes métodos de resolución de conflictos, como la mediación escolar.

En base a todo lo expuesto, se ha podido llegar a cumplir los objetivos propuestos en dicho trabajo, ya que el estudio se realizó en dos centros escolares de diferente tipo, con bastantes participantes que accedieron a realizar el instrumento propuesto y pudiendo obtener datos más específicos en el análisis como las diferencias de género y de tipo de centro escolar. Además, los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de medida como el Alfa de Cronbach, el Test de KMO y la prueba de Bartlett avalan la realización y los diferentes resultados de esta inves-

tigación. De esta forma el objetivo general de este trabajo que se sintetiza en el análisis de los conflictos escolares en niños y niñas de la etapa de Educación Primaria se ha podido llevar a cabo mediante el instrumento anteriormente mencionado y dando como resultado la presencia de situaciones de conflicto en los dos centros escolares colaboradores al estudio, donde en una escala del 1 al 4, se obtuvo entre 1 y 2 puntos en las diferentes situaciones conflictivas con connotación violenta y/o agresiva, aunque este resultado no es elevado si afirma la aparición de los conflictos en el contexto escolar, obteniéndose la mayor puntuación en las situaciones de conflicto presenciadas y siendo mucho menor en las situaciones realizadas, por lo que existen un mayor número de observadores presenciando estas situaciones y no participando en ellas, que de agresores en los conflictos escolares dados en los dos centros escolares colaboradores. Estos resultados coinciden con diferentes estudios que manifiestan la presencia de situaciones de conflicto en la etapa de Educación Primaria (Aznar, Cáceres, Hinojo, 2007 y Cerezo, 2006).

Respecto a los objetivos específicos, basados en la búsqueda de diferencias significativas en el género y el tipo de centro escolar, se pudo constatar en este estudio varias diferencias significativas importantes que debemos destacar. En cuanto al primer objetivo específico se pudo constatar que sí existen diferencias significativas en las situaciones de conflicto realizadas, observándose una mayor presencia de estas situaciones en los niños. Para el segundo objetivo específico se obtuvo resultados similares al primer objetivo específico, ya que se constató también diferencias significativas en las situaciones de conflicto realizadas, observándose también mayor presencia de estas situaciones en niños que en niñas. Estos resultados contrastan con otros estudios donde no existen diferencias significativas en las situaciones de conflicto con violencia y/o agresividad entre niños y niñas (Carney y Merrel, 2001, Ortega, Romera, Mérida y Monks, 2009 y Lucas, Pu-

lido y Solbes, 2011). Con respecto al tercer objetivo específico se pudo constatar dos diferencias significativas, la primera de ellas en las situaciones de conflicto presenciadas en las que se pudo comprobar como existe un número más elevado de estas situaciones en el centro educativo concertado frente al público y una segunda en las situaciones de conflicto vividas, donde también se comprobó la existencia de mayor número de estas situaciones en el centro educativo concertado. Por último, en cuanto al cuarto objetivo específico pudimos constatar otras dos diferencias significativas, la primera de ellas en las situaciones de conflicto vividas en las que se pudo observar una mayor presencia de estas situaciones en el centro educativo concertado y la segunda en las situaciones de conflicto realizadas constatando un mayor número de estas situaciones en el centro educativo concertado frente al centro público. Estos resultados coinciden con investigaciones en las que existen diferencias significativas en las situaciones de conflicto con connotación violenta y/o agresiva entre los centros educativos públicos y los centros educativos concertados (López, Domínguez y Álvarez, 2010 y Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2015).

No obstante, es preciso realizar una visión crítica de nuestro trabajo, de tal manera que es importante resaltar algunos elementos para su mejora. Uno de los problemas surgidos para realizar el trabajo ha sido encontrar centros educativos de diferente tipo que colaboraran en la investigación, ya que muchos centros educativos concertados rechazaban la colaboración con nuestro estudio. Además, aunque nuestro estudio ha mostrado diferencias significativas entre los niños y niñas y los centros educativos en las situaciones de conflicto, no podemos generalizar estos resultados al resto de centros educativos, ya que se trata de una investigación conformada por la muestra de únicamente dos centros educativos, además de esto, no ha sido posible tener en cuenta en este trabajo otras variables que repercuten al alumnado del centro, como el

contexto social y económico de las familias y de los centros educativos. Teniendo en cuenta todo esto, este estudio da una visión del conflicto escolar con connotación violenta y/o agresiva desde tres perspectivas diferentes (situaciones presenciadas, situaciones vividas y situaciones realizadas), poniendo en relevancia la importancia que tiene conocer y analizar estas situaciones de conflicto para la comunidad educativa y poder solucionarlas de la forma más adecuada y eficaz posible.

## REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29, 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J. y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUV3-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de psicología*, 31 (3), 859-868.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: *El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Becerra, S., Muñoz F. y Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Nueva York: Wiley.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 36, 457-477.

- Castro, E., Finol, M. y Lovera, M. I. (2015). Conflicto y comunicación informal en las organizaciones educativas. *Omnia*, 3, 87-98.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en el bullying. Estudio de un caso de víctima provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *CIENCIA y ENFERMERÍA*, 14, 21-30.
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 16, 81-104.
- Costa, M. (1998). ¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente? Claves para comprender el desarrollo de la violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 163-179.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13 (1), 39-52. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (1), 39-51.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- 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
- Luján, I. (2015). *Mediación y Resolución de Conflictos*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ortega, R., Romera, E., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 405-420.
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, 20, 145-160.
- Torrego, J. C., Aguado, J. C., Fernández, I., Funes, S., López, J., Martínez, M. C. y Abad, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Editorial Narcea S.A.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Valdés, A., Martínez, B. y Carlos, E. (2017). The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 33-38.
- Verlinde, S., Hersen, M. y Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.

## ANEXO

Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)

Colegio: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Mi curso es: Chico ( ) Chica ( )

<b>SITUACIONES PRESENCIADAS: He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...</b>	<b>nunca</b>	<b>pocas veces</b>	<b>muchas veces</b>	<b>siempre</b>
Insultarle en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Insultarle en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Pegarle en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Pegarle en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Empujarlo o fastidiarle en la fila.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Molestarle o no dejarle hacer el trabajo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Quitarle o esconderle las cosas.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Estropearle los trabajos.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
<b>SITUACIONES VIVIDAS: He sufrido situaciones que han llegado a molestarte como...</b>	<b>nunca</b>	<b>pocas veces</b>	<b>muchas veces</b>	<b>siempre</b>
Me insultan en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me insultan en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me pegan en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me pegan en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me empujan o fastidian en la fila.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me quitan o esconden las cosas.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me estropean los trabajos.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me dejan jugar los compañeros con ellos.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Tengo que jugar solo en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
<b>SITUACIONES REALIZADAS: He llevado a cabo situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...</b>	<b>nunca</b>	<b>pocas veces</b>	<b>muchas veces</b>	<b>siempre</b>
He insultado en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He insultado en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He pegado en clase.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He pegado en el recreo.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He empujado o fastidiado en la fila.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero/a.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He estropeado el trabajo a algún compañero/a.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
He dejado de jugar con algún compañero/a.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
Si quiero conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio.	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre

## UNA VISIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LAS ACTITUDES SEXISTAS COMO FACTOR DE RIESGO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO

**José María Barreiro Maceira**

Director de medidas judiciales en medio abierto  
Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

### **Resumen**

*La violencia de género es un problema social que no cesa en España, todos los meses, los medios de comunicación nos muestran que este problema existe y se mantiene. Nuestra cultura, está basada en un estilo de crianza con una fuerte influencia del sistema patriarcal, el cual, tradicionalmente, impone mandatos que señalan a hombres y mujeres, lo que se espera de ellos en la sociedad, los hombres deben de ser dominantes, activos y fuertes y, las mujeres, se espera que, sean subordinadas al poder masculino. Este sistema patriarcal, lleva implícitamente, la superioridad del hombre sobre la mujer, lo que se traduce en actitudes sexistas. En este artículo, se reflexiona sobre un programa de reestructuración cognitiva sobre penados por violencia de género con medidas alternativas al internamiento. Los resultados de este programa son alentadores en comparación con otros programas del mismo orden, hallándose una reducción en la reincidencia delictiva, lo que se podría traducir entre otras cosas, en una disminución de las actitudes sexistas sostenidas por los participantes.*

**Palabras clave:** *Violencia de género, patriarcado, micromachismos, actitudes sexistas, intervención sobre agresores.*

### **INTRODUCCIÓN**

Enero del año 2017, 10:20 horas de la noche, Antonio, de 38 años, recoge a su esposa a la salida del trabajo, cuando ve a Clara, su esposa, hablando con un compañero de trabajo que esperó gentilmente a que llegaran a por ella. Durante el trayecto al hogar, Antonio no cruzo palabra con su esposa, manteniendo una actitud hostil y amenazante al volante. Al llegar al domicilio, Antonio, con tono desafiante pregunta por el hombre que acompañaba a Clara; las explicaciones de Clara no fueron suficientes para apaciguar a un violento Antonio que reaccionó con insultos y empujones hacia su esposa, llegando

ésta a tropezar y caer, terminando este episodio con un esguince de muñeca por parte de Clara y una cantidad de disculpas y arrepentimientos por parte de Antonio, con la promesa de que no volvería a ocurrir.

Casos como estos, ocurren en todo el mundo, España, no escapa a esta realidad, donde cientos de mujeres sufren a diario episodios de maltrato de diferente índole, algunas, llegando a perder la vida. Según la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género (2019), desde el año 2003 hasta el 2018, han perdido la vida 975 mujeres, una media de 61 mujeres por año en todo el te-

territorio nacional. El número de menores de edad que desde el 2013, año que se comenzó a recoger este dato, hasta el año 2018, equivale a 230 menores privados de una figura materna y, lo más alarmante, un total de 27 menores resultaron víctimas mortales por situaciones asociadas a la violencia de género. El 75% de los agresores, comprendían entre los 31 y 64 años de edad, de estos, el 35% acabó en suicidio consumado o tentativa luego del feminicidio. En lo que va del año, solamente hasta el mes de febrero, ya cuentan 9 casos de mujeres asesinadas a manos de su pareja o ex pareja.

Estos datos, tristemente pueden darnos una idea del tamaño del problema de índole social al que nos enfrentamos. Pero, es importante hacerse una pregunta, ¿Por qué pasa esto? ¿Se vuelve violento el hombre en algún momento con su pareja o siempre fue así? Existe amplia investigación al respecto y muchas explicaciones de posibles factores que pudiesen influir en la formación o las causas de la violencia de género. Lo cierto es que España, es un país con una fuerte influencia del sistema patriarcal familiar, el patriarcado en su sentido literal, significa “Gobierno de padres”, este término ha sido utilizado tradicionalmente para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón como jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa y los bienes. La familia, desde este punto de vista, es una de las instituciones básicas de este orden social (Fontenla, 2008).

Según Olavarría (2000), el modelo patriarcal, tradicionalmente impone mandatos que señalan a hombres y mujeres lo que se espera de ellos en la sociedad, los hombres deben de ser dominantes, activos, fuertes, controlados emocionalmente, proveedores de la familia y su ámbito de acción está en la calle. Todo lo contrario a las mujeres, las cuales se espera que atiendan la casa, la crianza de los hijos, cuidado de los mayores y sean subordinadas al poder masculino. Así, de esta manera, los varones son impulsados a buscar y ejercer el poder con las mujeres y con aque-

llos varones que están en posiciones jerárquicas menores, a quienes pueden dominar. Este modelo por otra parte hoy en día resulta insostenible. La reciente crisis económica que azotó España, no ha sido indiferente a la realidad sufrida por muchas familias en las que su principal sustento, era aportado por el jefe de familia, en este caso, el varón. Si añadimos el surgimiento en los últimos años de los movimientos feministas y la competitividad y capacitación de la mujer por su inclusión en el mercado laboral, esto, podría resultar perjudicial para la percepción que tiene el varón amoldado bajo el sistema patriarcal sobre la familia, interpretando como una amenaza a su masculinidad y su identidad, con las consecuencias negativas para su autoconcepto que conlleva el no poder cumplir los mandatos exigidos por la sociedad patriarcal en la que se ha desarrollado y que tradicionalmente exigía el sustento familiar exclusivamente al varón, una creencia errónea que induce en el “Jefe de familia” un estresor muy potente..

Nos encontramos a día de hoy, con muchas creencias arraigadas en el sistema patriarcal que tradicionalmente fueron transmitiéndose de generación en generación. La hipótesis de transmisión intergeneracional de la violencia familiar, fue propuesta ya desde los años sesenta, sin embargo, las investigaciones realizadas se han encontrado con diversos problemas metodológicos, hasta el momento en que Cedres y Méndez (2000), en un estudio realizado en el cual exploraron la relación existente entre el nivel de violencia interparental al que se han visto expuestos los hijos menores, sus creencias acerca del papel de la mujer y sus interpretaciones sobre distintas situaciones hipotéticas de conflicto marital, encontraron datos relevantes como que la relación existente entre el nivel de violencia interparental al que se han visto expuestos los participantes, sus creencias acerca del papel de la mujer y sus juicios respecto a los distintos conflictos de pareja en los cuales los participantes más tradicionales, estos son los educados bajo el sistema patriarcal, atribuyeron más responsabilidad

sobre los conflictos al personaje femenino que los menos tradicionales. Estos sujetos, por medio del proceso de atribución de responsabilidad, podrían estar justificando su comportamiento agresivo y violento hacia su pareja, a través de este mecanismo de atribución, con expresiones de culpa hacia su pareja. Cedres y Méndez (2000), concluyen con que los sujetos más expuestos a la violencia interparental, podrían tener también mayor dificultad para relacionarse con sus parejas, sin embargo, esto no significa que estén abocados a utilizar estrategias violentas, también, pueden emplear métodos más sutiles, pero no menos peligrosos, para conseguir el mismo objetivo.

Podríamos así, estar hablando de un tipo de violencia a veces invisible, los micromachismos, este término se refiere a un tipo de violencia que no ocurre en un entorno neutral, sino en una estructura social basada en el patriarcado, que en algunos aspectos, mantiene vigentes usos y costumbres que limitan la autonomía, la independencia y la libertad de la mujer, naturalizan su sometimiento, impiden su emancipación poniendo impedimentos como el acceso a la formación o el dinero y, por último, contribuyen a mantener la violencia contra ellas (Ferrer, 2007). Estos micromachismos, se refieren a conductas cotidianas realizadas de forma muy sutil, formadas por estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles e incluso, legitimadas por el entorno social (Pérez, Fiol, Guzmán, Palmer, y Buades, 2008). En un estudio realizado por Pérez *et al.* (2008) encontraron que los micromachismos, eran considerados comportamientos aceptables por los varones en mayor medida que las mujeres, de la misma forma, hallaron fuertes correlaciones positivas entre la edad y la aceptación del micromachismo, así, los sujetos de mayor edad puntuaban más alto en aceptación de comportamientos de generación de inseguridad y temor del varón hacia la mujer, relegación de las mujeres al rol femenino tradicional y maniobras de control

dirigidas hacia la mujer, lo más curioso, es que las mujeres de mayor edad, aceptaban más que las mujeres más jóvenes, los comportamientos micromachistas, justificando y normalizando así, la relativa superioridad del hombre en perjuicio de la mujer, adoptando esta misma, la sumisión y aceptación al sistema patriarcal.

Esto puede darnos una idea de la influencia del sistema patriarcal que aún se encuentra presente sobre una parte de la población española, la cual, en un intento de mantener el control y jerarquía en el grupo familiar o en el ámbito de la pareja sentimental, intenta imponer por cualquier vía el rol femenino que tradicionalmente, le estaba impuesto al género femenino, incurriendo muchas veces en comportamientos agresivos o violentos a fin de mantener su autoridad. Una manera de actuar, basada en creencias sesgadas e irracionales que no han ido evolucionando a la par con los tiempos que corren, y que llevan a desarrollar unas actitudes sexistas contrarias a cualquier comportamiento igualitario. Estas actitudes, según Rosenberg y Hovland (1960), basados en su modelo de tres componentes de las actitudes, vendrían dadas por el componente afectivo de la actitud sexista, esto es, los sentimientos, en este caso negativos hacia el objeto de actitud, que resultarían en una evaluación negativa o de desagrado, en este caso de su pareja. El componente cognitivo de la actitud, incluyen las ideas y creencias de cómo se percibe ese objeto de actitud, en el caso de las personas con una fuerte influencia patriarcal, incluyen los estereotipos, creencias y atributos que deberían de caracterizar a una mujer para merecerse ser su pareja. Por último, el componente conductual, esto incluye, la tendencia a actuar de una manera en relación al objeto de actitud, en este caso, los micromachismos, el nivel de agresividad o violencia, basada en las creencias de la persona hacia lo que debería de ser aceptado por su pareja.

La violencia de género, es un fenómeno multicausal que puede darse por diferentes y múltiples causas, las creencias o actitudes,

son solamente unas de ellas, algunas hipótesis hacen referencia a que las actitudes y creencias misóginas relacionadas con el sexismo hostil, podrían ser un factor explicativo muy importante y potente en la violencia de género (Pérez y Fiol, 2000), estos autores, a través de revisiones de diferentes trabajos, encontraron que los maltratadores o agresores, cumplen un perfil bastante claro, son hombres tradicionalistas, se han desarrollado bajo el influjo del patriarcado, creen fielmente en los estereotipos de los roles sexuales como la superioridad del hombre sobre la mujer, mantienen la creencia de que ostentan el poder y son capaces de usar la violencia física, sexual o psicológica, con tal de mantenerlo. Relacionado con su creencias de lo que es el estereotipo masculino, entienden que la mujer es un ser inferior, a la que tienen que controlar y manejar. Como parte de ese control, aparecerían los celos, el aislamiento social de la pareja, el mantenerla dependiente económicamente, así como impedir su desarrollo laboral y personal, por lo que la consideración de que las actitudes sexistas, contribuyen a la aparición y mantenimiento de la violencia de género, y estos factores, deben de tomarse en cuenta en cualquier programa de intervención para maltratadores y agresores de género. A estos resultados hallados por Pérez y Fiol (2000), se añaden los encontrados por García (2004), la cual añade que los hombres maltratadores, suelen tener una imagen negativa de sí mismos que los lleva a tener una baja autoestima y bajo autoconcepto en general, sintiéndose fracasados como personas y consecuentemente, actuando de forma amenazante y omnipotente, reforzándose así con cada acto de violencia. También, esta autora, al igual que Pérez y Fiol (2000) asegura que estos sujetos, suelen ser patológicamente celosos, por lo que una parte de la iniciación de un conflicto con su pareja, suele ser por una percepción errónea de la situación como que los van a dejar y abandonar, sin tomar en cuenta que ellas, puedan tener otro tipo de relación con amistades o familia. En un estudio posterior-

mente realizado por Sarto y Esteban (2010), en el cual, estudiaron la relación entre la violencia de género y la presencia de variables psicopatológicas encontraron que un 53,98% de los varones participantes en este estudio, manifestaron haber sufrido algún episodio de celos patológicos. Debido a lo comentado anteriormente, hay acuerdo entre los investigadores que cuando una persona ya ha establecido relaciones violentas con una pareja, vuelve a repetirlas con otra, ya que lo repite porque obtiene un beneficio, este es, la sumisión y control de la mujer (García, 2004).

Para intervenir sobre la violencia de género con mayores garantías de éxito terapéutico, no solamente se debe intervenir sobre la víctima del delito, de hecho, no habría víctimas de violencia de género, si no hubiese agresores, por lo que es imprescindible la intervención psicoeducativa directa con el agresor. En España, la implantación de los programas de intervención sobre maltratadores, ha sido tardía en comparación con otros países como Estados Unidos, sin embargo, se ha conseguido un gran avance, ganando calidad los programas aplicados, buscando adaptarse cada vez más a las características de los agresores, aún así, es necesaria más investigación sobre la adaptación de los programas a las distintas culturas y tipologías de personas (Carbajosa y Boira, 2013) más aún, en un país como España, donde existe una amplia multiculturalidad. Es por esto que debemos intervenir en el sistema de creencias de los maltratadores o agresores. Al igual que García (2004), quien opina que, se debe reflexionar de manera personal sobre las creencias y principios que existen y mantienen la relación en la que se sustenta la pareja, solo así, comprenderemos las creencias erróneas que los agresores tienen sobre sus parejas.

## **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA AGRESORES DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN MEDIDAS ALTERNATIVAS (PRIA-MA)**

El programa PRIA-MA es un programa psicoeducativo de reestructuración cognitiva sobre penados por delitos de violencia de género, con medidas penales alternativas (MPA), esto es, sin ingreso en prisión, en este programa se hace énfasis en el nivel de motivación para el cambio a lo largo de la intervención, la violencia psicológica, la paternidad responsable y la instrumentalización e impacto de la violencia sobre los hijos, sin dejar de prestar atención a la reevaluación continua del riesgo (Ruiz, Negredo, Ruiz, García-Moreno, Herrero, Yela y Pérez, 2010). De la misma forma, se interviene sobre los penados en el entrenamiento y adquisición de habilidades sociales más adaptativas para la resolución de los conflictos y en el cambio de actitudes y creencias sexistas que mantienen la desigualdad entre hombres y mujeres, siguiendo la idea de Pérez y Fiol (2000) si modificamos el sistema de creencias sexistas a las que están expuestos los penados con MPA por violencia de género, estos penados, serán más resistentes a la reincidencia del maltrato, al adquirir actitudes que favorezcan la igualdad de género.

Para este cometido, el PRIA-MA, utiliza entre otras herramientas de evaluación, el inventario del sexismo ambivalente (ASI) de Expósito, Moya y Glick (1998) versión española, esta herramienta, consta de 22 ítems tipo *Likert* que va desde el número 0 (totalmente en desacuerdo, a el numero 5 (totalmente de acuerdo), evalúa el sexismo hacia las mujeres a través de dos componentes, el sexismo hostil y el sexismo benevolente. Ambos tipos de sexismo, son creencias sobre la inferioridad de la mujer sobre el hombre. Se obtiene para esta herramienta, un índice de fiabilidad de 0.84, lo que hace a este inventario una herramienta potente y fiable de evaluación (*Anexo 1*).

En cuanto a la metodología de intervención de este programa, consta de una primera fase de evaluación y motivación que incluye 3 sesiones individuales y una grupal durante el primer mes de intervención, una segunda fase de intervención propiamente dicha, que incluyen las 32 sesiones grupales, en las cuales se presenta todo el contenido psicoeducativo del programa y, una fase de seguimiento que incluye una última sesión individual al mes de finalizar la intervención. El contenido está repartido a través de 10 módulos y 32 sesiones psicoeducativas con el objetivo reducir entre otros, unos de los principales factores de riesgo con mayor peso en la violencia de género, las actitudes, en este caso sexistas. Como sostiene García (2004), si logramos modificar el sistema de creencias que mantienen las actitudes de los agresores, podríamos prevenir y reducir la aparición de los episodios de violencia de género.

Existen actualmente opiniones tanto a favor como en contra de la aplicación de programas sobre los agresores de género. Algunos medios de comunicación, han recogido argumentación de los más escépticos, argumentación que juega en contra de todo dato positivo sobre estos programas y los colocan en un sin sentido de cara a hacerle frente a esta problemática. Lo cierto es que no podemos olvidar a que se interviene con personas, y como todas las personas, son susceptibles al cambio y modificación de su conducta, estos penados deben de disponer de una herramienta para este objetivo, mientras más potente sea la herramienta, mayor será el resultado final de la intervención.

Ramírez, Framis y de Juan Espinosa. (2018) realizaron un estudio con la finalidad de evaluar la eficacia del programa PRIA-MA consiguiendo tasas de reincidencia delictiva del 4,6% al finalizar el programa y un 6,8% a los 5 años. Estos datos son muy alentadores, resultando unas tasas de reincidencia de las más bajas tomando en cuenta la reincidencia delictiva en otros programas de intervención evaluados en todo el mundo.

Estos autores consiguieron también la reincidencia de estos penados en cuanto a la tipología delictiva, resultando entre los mismos, un 51% por nuevos delitos de Malos tratos en el ámbito familiar, un 21% por un quebrantamiento de una medida cautelar como puede ser una orden de alejamiento, el 15% de los casos por nuevas denuncias de amenazas, un 6% la reincidencia conlleva un delito de lesiones y, el 5% restante por coacciones, vejaciones leves, incumplimientos de obligaciones familiares o la sustracción de menores. El 69% de los reincidentes estaban dentro de la franja de edad de 31 a 50 años, y el 74% eran españoles. El estado civil se correspondía con el 40% para los solteros y el 22% para los divorciados. Como dato curioso, casi el 85% de las víctimas de maltrato de los reincidentes, resultaron ser la pareja actual del penado. Lo que induce a pensar que entre estos reincidentes no se logró el aprovechamiento óptimo del programa.

## CONCLUSIONES

España actualmente puede presumir de una herramienta de intervención sobre agresores de género muy potente, el 93,2% de usuarios del programa PRIA-MA han logrado exitosamente proseguir con el curso de su vida, unos con mejor suerte que otros, muchos son los que han mostrado menos niveles de hostilidad, mejor manejo de la ira y de las situaciones que la originan, un procesamiento de la información más adaptativo que favorecen las creencias basadas en la igualdad y, como factor no menos importante, menores puntuaciones en sexismo y las actitudes que mantienen el comportamiento objeto de intervención. Lo que hace de este programa, uno de los mejores estadísticamente significativos en lo que a intervención sobre agresores y prevención de la reincidencia delictiva, estando por encima de otros tratamientos considerados exitosos.

Sin embargo, nos encontramos con una primera limitación que recae sobre este tipo de programas, y es que los programas de res-

tructuración cognitiva, suelen conseguir resultados a largo plazo, por eso lo extenso de cualquier programa de estas características. Esta es una consecuencia que podría jugar a favor de la mortalidad experimental que se puede presentar en los estudios de largo recorrido, sin embargo, debido a la obligatoriedad de la asistencia al programa impuesta por el sistema judicial sobre el participante, esta amenaza podría superarse, no obstante, esta imposición podría afectar a la motivación para el cambio, al tener que asistir el participante de forma obligada e instrumentalizar la intervención por efectos de deseabilidad social.

Otra limitación que se observa en el PRIA-MA, es el seguimiento en el tiempo de los resultados obtenidos en cuanto al mantenimiento del objeto actitudinal. No existen datos a largo plazo con que se pueda corroborar el mantenimiento en el tiempo de la actitud recién adquirida. Siguiendo el modelo dual de las actitudes propuesto por Wilson (2000), el cual sugiere la coexistencia de dos sistemas de actitud que permiten a las personas mantener disociadas las actitudes hacia el mismo objeto, en este caso, la pareja; cuando se produce un cambio de actitud, una actitud antigua que fue originalmente explícita y consciente, puede permanecer intacta y se activa automáticamente en determinadas situaciones sin consciencia de las personas, convirtiéndose de esta manera en una actitud implícita. Este modelo propone que la nueva actitud o actitud explícita, guía la evaluación cuando un individuo tiene tiempo suficiente para reflexionar, pero una vieja actitud o actitud implícita, es más probable que aparezca en situaciones que requieran que el individuo tenga que responder bajo presión de tiempo. De esta forma, que la vieja actitud sea influyente en la evaluación, va a depender de las circunstancias en que se presente una situación en el individuo. Es por esta razón que las actitudes sexistas, son solamente una de tantas causas existentes en el maltrato de género, hace falta intervenir en el sujeto en el entrenamiento y adquisición de

herramientas que le permitan gestionar con eficacia las situaciones estresantes con las que se encuentra en su día a día que requieren capacidad de razonamiento bajo presión de tiempo y una tasa de respuesta rápida, como lo es un conflicto puntual e inesperado con su pareja.

Por último, hace falta invertir en investigación adicional, coincidiendo con Carbajosa y Boira (2013), para adaptar los programas a las distintas culturas y edades de los participantes, ya que, de momento, los programas existentes, cuentan con una eficacia limitada al ser impartidos de forma general. También, estos programas deberían de incluir un seguimiento establecido a través de los años con el objetivo de comprobar su eficacia a largo plazo y de esta forma realizar un seguimiento actualizado del estado psicológico del usuario, ya que, por la experiencia personal en la intervención con este colectivo, algunos de los penados considerados de éxito terapéutico al finalizar la intervención, sufren un golpe de realidad al tomar conciencia del error que han cometido y que, en algunos casos, les ha costado su trabajo o bienes materiales y, lo más importante, su familia y demás seres queridos, quedando confinados al abandono y al prejuicio de la sociedad. Esta situación, puede resultar muy ansiógena, pudiendo recurrir la persona a conductas de riesgo nuevamente, alcohol u otras drogas que podrían resultar en una mayor probabilidad de reincidencia o también, la aparición de nuevas psicopatologías como trastornos de depresión, alimentación o del sueño que, a la final juegan en contra de los avances conseguidos a través de la intervención mediante el PRIA-MA, muchas de estas personas, carecen de medios y recursos para la asistencia profesional en momentos de crisis que le ayuden a paliar los efectos.

Es por esto que, haría falta la colaboración de la entidad pública responsable, con el objeto de obtener mayores presupuestos y las autorizaciones necesarias para realizar un seguimiento adecuado de estos sujetos a través del tiempo con el fin de detectar fa-

llos que pasan a veces desapercibidos en los programas a largo plazo que pudiesen ser incluidos en futuras intervenciones. Como hemos dicho anteriormente, intervenimos con personas, no las juzgamos, por lo que podremos juzgar un comportamiento, pero este, es susceptible al cambio.

## REFERENCIAS

- Carbajosa, P., & Boira, S. (2013). Estado actual y retos futuros de los programas para hombres condenados por violencia de género en España. *Psychosocial Intervention*, 22(2), 145-152.
- Cedrés, J. M. Y., & Méndez, R. G. (2000). Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental. *Psicothema*, 12(1), 41-48.
- Delegación de Gobierno para la Violencia de Género (2019). Boletín estadístico de víctimas por violencia de género. Año 2016. Recuperado de <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/home.htm>
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. *The Handbook of Attitudes*, 80
- Ferrando, P. J., & Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Ferrer, V.A. (2007). La violencia contra las mujeres en la pareja o la visibilización de lo invisible. En *¿Todas las mujeres podemos?: Género, desarrollo y multiculturalidad*. Actas del III congreso Estatal FIO sobre igualdad entre mujeres y hombres (pp. 166-175). Castellón: Fundación Isonomía.
- Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? *Diccionario De Estudios De Género y Feminismos*, 3, 35.
- García, E.L.(2004). La figura del agresor en la violencia de género: Características personales e intervención. *Papeles Del Psicólogo*, (88), 5.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491.
- Ramírez, M. P., Framis, A. G., & de Juan Espinosa, M. (2018). Reincidencia de los agresores

- de pareja en penas y medidas alternativas. *Revista De Estudios Penitenciarios*, (261), 49-79.
- Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J. Rosenberg (Eds.). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven (Conn.): Yale University Press.
  - Ruiz, S., Negredo, L., Ruiz, A., García-Moreno, C., Herrero, O., Yela, M. y Pérez, M. (2010).
  - Violencia de Género. Programa de Intervención para Agresores (PRIA). Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.
  - Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: Masculinidades y políticas públicas. auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. *Masculinidad/es. Identidad, Sexualidad y Familia*. 11-28.
  - Pérez, V. A. F., Fiol, E. B., Guzmán, C. N., Palmer, M. C. R., & Buades, M. E. G. (2008). Los micro-machismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales De Psicología*, 24(2), 341-252.
  - Pérez, V. A. F., Fiol, E. B., Palmer, M. C. R., Espinosa, G. T., & Guzmán, C. N. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: Creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
  - Pérez, V. A. F., & Fiol, E. B. (2000). Violencia de género y misoginia: Reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles Del Psicólogo*, (75), 2.
  - Quirós, W. P. (2013). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 137-150.
  - Sarto, S. B., del Hoyo, Y. L., Aragonés, L. T., & Gaspar, A. R. (2010). Evaluación cualitativa de un programa de intervención psicológica con hombres violentos dentro de la pareja. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (28), 135-156.
  - Sarto, S. B., & Esteban, P. J. (2010). Psicopatología, características de la violencia y abandonos en programas para hombres violentos con la pareja: Resultados en un dispositivo de intervención. *Psicothema*, 22(4), 593-599.
  - Wilson, T.D., Lindsey, S. y Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.

## ANEXO 1: INVENTARIO DEL SEXISMO AMBIVALENTE (ASI)

### Instrucciones

A continuación se presentan una serie de frases sobre los hombres y las mujeres y sobre su relación mutua en nuestra sociedad contemporánea. Por favor, indique el grado en que Vd. está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases usando la escala de respuesta propuesta.

	Totamente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totamente de acuerdo
1. Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer.	0	1	2	3	4	5
2. Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres.	0	1	2	3	4	5
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.	0	1	2	3	4	5
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.	0	1	2	3	4	5
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.	0	1	2	3	4	5
6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo.	0	1	2	3	4	5
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.	0	1	2	3	4	5
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	0	1	2	3	4	5
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	0	1	2	3	4	5
10. La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.	0	1	2	3	4	5
11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.	0	1	2	3	4	5
12. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.	0	1	2	3	4	5
13. El hombre está incompleto sin la mujer.	0	1	2	3	4	5
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	0	1	2	3	4	5
15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.	0	1	2	3	4	5
16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	0	1	2	3	4	5
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.	0	1	2	3	4	5
18. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.	0	1	2	3	4	5
19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.	0	1	2	3	4	5
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.	0	1	2	3	4	5
21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	0	1	2	3	4	5
22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	0	1	2	3	4	5

**EL DEPORTE  
COMO RECURSO  
EDUCATIVO DE INCLU-  
SION SOCIAL.** Cynthia Do-  
mínguez Sarmiento, .....pág. 11

**EL ABSENTISMO ESCOLAR  
COMO PREDICTOR DEL ABAN-  
DONO ESCOLAR TEMPRANO.**  
Helena Lleó Cabrera ..... pág. 29

**EL CONFLICTO EN NIÑOS Y  
NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMA-  
RIA.** Eduardo Antonio Santana  
Cabrera ..... pág. 43

**UNA VISIÓN DE LA INTER-  
VENCIÓN SOBRE LAS AC-  
TITUDES SEXISTAS  
COMO FACTOR DE  
RIESGO EN LA VIO-  
LENCIA DE  
GÉNERO.** José  
María Barrei-  
ro Maceira.  
.....pág.  
55