

# IPSE-ds

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

14



# IPSE-ds

Revista de **I**NTERVENCIÓN  
**P**SICO**S**O**C**IO**E**DUCATIVA  
en la **D**ESADAPTACIÓN  
**S**O**C**IAL



Equipo de Dirección:

**Manuel de Armas Hernández**

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

**Carme Panchón Iglesias**

Professora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.

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 2021. Volumen 14

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 Luis**

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

**LOSADA LÓPEZ, José Luis**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**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**

(SEAP) Servicio Especializado de las Personas Mayores. Psiquiatra

**QUINTERO VERDUGO, MARIBEL**

Jefe 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) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

**JÓDAR ORTEGA, Capilla**

(ULL) Universidad de La Laguna

**MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



## SUMARIO

### EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA Y EN EL CENTRO EDUCATIVO: VISIÓN DEL ALUMNADO

Cynthia del Pino Domínguez Domínguez .....pág. 11

### LOS CONFLICTOS EN EL AULA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE GÉNERO

Estela Gilperez Comas .....pág. 37

### EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL Y NO RESIDENCIAL HACIA EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

Ana Vanessa Montesdeoca Ortiz .....pág. 57

### LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES CON Y SIN MEDIDAS JUDICIALES

Sara Santana Medina .....pág. 69

### EL AUTOCONCEPTO EN JÓVENES CON MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO EN JUSTICIA JUVENIL

Emérita Suárez Pérez .....pág. 81

### SERVICIO ESPECIALIZADO DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS MAYORES VÍCTIMAS DE NO BUEN TRATO O MALOS TRATOS (SEAP)

Josep Moya Ollé y Ester Fornells Admella .....pág. 93



## EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA Y EN EL CENTRO EDUCATIVO: VISIÓN DEL ALUMNADO

**Cynthia del Pino Domínguez Domínguez**

cynthiadominguez94@hotmail.com

### **RESUMEN:**

*La percepción que los alumnos y alumnas tienen de las escuelas afecta de forma directa tanto a su rendimiento escolar como a su vida personal, es por ello que resulta fundamental conocer cómo ve el alumnado la escuela y cómo le afecta. Por lo tanto, conocer el clima escolar y sus características ayudará al alumnado a entender y comprender su propio entorno. Aunque hemos constatado que existe clima escolar adecuado para el alumnado, el apoyo social es un factor fundamental para el desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas, también, es esencial para un centro educativo tener normas claras hacia el alumnado, dado que como hemos comprobado en este estudio afectan a la percepción que se desarrolla del clima escolar y han de evitar actos violentos; por último, se deja claro que la participación es un eje fundamental en los centros educativos en la mejora del clima social escolar.*

**Palabras Clave:** *clima escolar, apoyo social, normas, participación.*

### **ABSTRACT:**

*The perception that students have of schools directly affects both their school performance and their personal life, which is why it is essential to know how the student comes to school and how it affects them. Therefore, knowing the school climate and its characteristics will help students understand and understand their own environment. Although we have verified that there is an adequate school climate for the students, social support is a fundamental factor for the psycho-evolutionary development of boys and girls, it is also essential for an educational center to have clear rules towards the students, since, as we have verified in this study affects the perception that develops of the school climate and should avoid violent acts; Finally, it is made clear that participation is a fundamental axis in educational centers in improving the school social climate.*

**Key words:** *school climate, social support, rules, participation.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, tenemos la conciencia de que el clima escolar solo está influenciado por las notas y las calificaciones del alumnado, pero este concepto abarca mucho más, dado que el clima escolar es un factor que afecta directamente a todos los ámbitos de la educación, es por ello por lo que para poder obtener un clima escolar favorable para el desarrollo personal, social y educativo del alumnado y del profesorado, se debe conocer todas las dimensiones que afectan al clima escolar.

La perspectiva que generan tanto los docentes como los estudiantes del clima escolar es una pieza clave para saber cómo funciona un centro educativo, ya que constituyen el eje fundamental de la escuela. Actualmente existen muchos elementos que afectan al clima escolar, es por ello por lo que los centros deben conocer qué elementos son los que influyen en los centros. Esta investigación ha sido desarrollada a través de un centro público y de un centro concertado, lo que permite conocer las diferencias y similitudes de ambos centros desde la visión del alumnado y del profesorado.

Es por ello por lo que esta investigación se ha llevado a cabo para poder conocer el clima escolar que existe en el centro concertado o público. Por lo tanto, esta investigación cuenta con dos objetivos generales, centrándonos en investigar el clima escolar en el alumnado tanto de un centro privado como de un centro concertado y un centro público, se ha destacado que cada objetivo general cuenta con varios específicos para poder estudiar las diferencias que existen tanto en el alumnado del mismo centro como la comparación de ambos. El segundo objetivo específico se ha centrado en analizar la percepción del clima y del funcionamiento del centro según el profesorado tanto del centro concertado como del centro público, desde esta perspectiva también se ha estudiado tanto las diferencias entre ambos centros, destacando, el funcionamiento del clima escolar, la convivencia del profesorado, la vinculación que se tiene con

el centro educativo, evidenciar la influencia del alumnado en la vida del centro, el planteamiento de las metas, investigar el compromiso e implicación que se generan los docentes en el centro educativo y analizar la cohesión en la toma de decisiones.

La razón que nos ha llevado a investigar sobre el clima escolar es la importancia que tiene este factor tanto en el alumnado y en el profesorado y el desconocimiento que la mayoría de los miembros de los centros escolares tienen sobre el clima escolar, es por ello que a partir de este trabajo daremos a conocer la visión que se tiene del clima escolar y cuáles son los factores que afectan a su desarrollo y funcionamiento, teniendo en cuenta las consideraciones de los centros educativos que han participado en este proyecto

## 2. MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos de escuela, lo primero que se nos puede venir a la mente son las calificaciones del alumnado, la relaciones entre el alumnado y el profesorado, el apoyo al alumnado, la normativa, la implicación del profesorado, la convivencia, en definitiva, aspectos relacionados con el clima de la escuela y de la organización institucional. Tal y como nos aporta Comellas (2013) "El clima de una organización o grupo hace referencia al ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros el cual está relacionado con la motivación y el bienestar" (p,290). Dicha motivación puede estar condicionada por un buen clima escolar tanto en lo referido al alumnado como al profesorado y la emociones que desprende el alumnado y el profesorado pueden ser emociones relacionadas con la desmotivación o el rechazo a la escuela y a la profesión (burnout).

Hace ya tiempo que se puede observar una gran dificultad para hablar del clima de la escuela como un constructo unidireccional y referido a un solo nivel de análisis, y desde la perspectiva social-ecológica se pueden distinguir dos niveles de clima en la escuela: un micro-clima (Mena y Valdés, 2008) y un meso-clima que puede situar al clima escolar, como

el enfoque de las percepciones, pensamiento y valores en la que los individuos asociados a la comunidad educativa forman partiendo de la base del meso-clima y de los vínculos que en él se generan (Assael y Neumann, 1991) y para estos dos autores el clima escolar es una de las características de la institución educativa producida por la percepción del alumnado. Por otro lado, el micro-clima hace referencia a pequeños grupos que se generan dentro de la propia escuela, es decir, grupos de amigos, equipos de deporte, equipo directivo, grupos de docentes, etc., tal y como ha reflejado Mena y Valdés (2008).

Por otro lado, Benbenishty y Astor (2005) nos han descrito tres elementos implicados para el desarrollo de un clima escolar favorable.

- a. Normas políticas claras: es necesario que estas políticas sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad educativa.
- b. Relaciones positivas de apoyo con adultos: el apoyo que los estudiantes reciben de parte de los profesores y de los otros adultos en la escuela incide positivamente en el bienestar subjetivo y social de los estudiantes.
- c. Participación: la participación de los estudiantes es considerado un derecho que aumenta el compromiso y el nivel de actuación de los estudiantes en sus procesos educativos.

Para Gázquez, Pérez y Carrión (2011) el clima escolar puede definirse como la relación que se lleva a cabo entre el alumnado y los docentes en las actividades realizadas en el centro en el día a día, sin olvidar la importancia de las familias de su participación y su implicación en la escuela, no solo para el desarrollo socio-educativo de los niños y niñas sino para el buen funcionamiento del sistema educativo. El clima escolar es un indicador crítico de la salud social y física de la escuela (Gage, Kaplan, Ellis y Kramer, 2019). Por otro lado, Lewno-Dumdie, Mason, Hajo-vsky y Villeneuve (2019) definen el clima es-

colar como “una construcción amplia y multidimensional que representa la calidad y el carácter de la vida escolar”, (p.1)

Reflejamos que Cook, Murphy y Hunt (2000) explican que el clima escolar es el conjunto de percepciones subjetivas de las diferentes características y normativa del propio centro educativo que poseen tanto el profesorado como el alumnado del centro escolar y del aula. También Marchant, Paulson y Rothlisberg (2001) dan importancia a la calidad de las relaciones que se establece entre el equipo educativo y los alumnos y alumnas y a las buenas conductas entre compañeros y compañeros de aula.

Existen autores que nos indican que el clima escolar se compone de varios factores, entre los que destacan el nivel organizativo, del aula e intrapersonal. Es por ello por lo que dentro del aula se originan diferentes relaciones como la relación entre el alumnado y la relación que se da entre el alumnado y el profesorado. El clima de aula se genera a partir de la relación entre diferentes elementos como las normas, hábitos, comportamientos del alumnado y del profesorado y las prácticas sociales que se dan en el aula (Manota y Melendro, 2016).

En cuanto a la adquisición de los contenidos académicos es importante tener en cuenta la actitud del profesorado ya que aquellos docentes que sean capaces de mejorar las habilidades sociales y el comportamiento del alumnado obtendrán mejores resultados académicos entre sus alumnos y alumnas tal y como lo refleja Comellas (2013). Sin olvidar que el clima escolar positivo es por lo tanto una pieza clave en el desarrollo académico del alumnado ya que influye en el bienestar personal y la motivación para las diferentes tareas y actividades que se realizan en el grupo educativo, por lo que a su vez favorece el aprendizaje cooperativo, el respeto, la cohesión y la confianza entre el alumnado Ortega, Rey y Sánchez, (2012).

También es interesante conocer el concepto de convivencia escolar, ya que es en el que intervienen e interactúan múltiples

factores de carácter social, psicológico y educativo como nos lo refleja Pedrero (2011); y Ortega (2007) lo da a conocer como el marco en el que se establecen relaciones intrapersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar. Según Zabalba (2002) para poder llevar a cabo la convivencia escolar es necesario tener en cuenta aspectos fundamentales para su buen desarrollo y son definidos por:

1. La convivencia como objetivo educativo como una dimensión más de la formación escolar.
2. La convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”
3. La convivencia como condición o clima para “vivir juntos”.

En relación con la definición del concepto de clima escolar, Pérez, Ramos y López (2009) tienen una percepción del clima escolar como un camino unido a las sensaciones y percepciones personales implicadas en el clima escolar, por lo tanto, el clima escolar se puede entender como algo subjetivo e individual depende de cada una de las personas que actúan en el contexto educativo. Para Carretero (2008) convivencia y clima son dos conceptos diferentes pero que a su vez se relacionan entre sí. Este autor establece el concepto de convivencia como el proceso a través del cual las personas o miembros de una misma comunidad aprenden a respetarse y convivir entre ellas mismas. En este sentido Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez (2010) explican el concepto de convivencia escolar como el elemento que facilita el aprendizaje y promueve el desarrollo social y aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, el clima escolar queda definido como un concepto globalizador, multidimensional, es decir, determinado por lo elementos estructurales y funcionales de la organización, relativamente en el tiempo e influyente en el logro de distintos objetos académicos y de desarrollo personal (Molina y Pérez, 2006). En lo referente al desarrollo de un clima escolar positivo o negativo entre el profesorado o el alumnado es fundamental

destacar las aportaciones de Molina y Pérez (2006) donde nos indican que las relaciones positivas o negativas de convivencia van a incidir en el desarrollo del clima del centro destacando que un clima positivo hace favorable el desarrollo personal y académico del alumnado mientras que un clima negativo produce un desarrollo desestructurado o perjudicial para el aprendizaje. Daily, Mann, Lilly, Dyer, Smith y Kristjannsson (2020), confirman que el clima escolar positivo contribuye a la prevención del fracaso académico de los estudiantes y es crucial para el desarrollo de una vida saludable y favorece el éxito académico. Los estudios de Padilla y Rodríguez (2019), confirman que el clima escolar negativo influye en la calidad de la educación, ya que si tanto el alumnado como el profesorado no encuentra un ambiente cómodo de trabajo no se obtendrán buenos resultados tanto a nivel personal como académico.

Para poder llevar a cabo un clima escolar positivo, es imprescindible que el alumnado se sienta avalorado y aceptado en el ámbito educativo, es decir cada alumno y alumna debe sentir apoyo y confianza en el aula con el fin de favorecer su desarrollo cognitivo y personal, por lo tanto, llevar a cabo un ambiente en el que cumplan estas características favorecerán la interacción social positiva entre la escuela y el alumnado (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004). Los estudios llevados a cabo por Mucherad, Finch, White y Thomas (2017) confirman que el clima escolar positivo se asocia a un comportamiento adecuado por parte del profesorado, es decir en el cual los niveles de victimización y acoso no sean elevados. Los sentimientos de victimización se encuentran directamente relacionados con el clima escolar, Wang, Vaillancourt, Brittain, Krygsman, Smith, Haltigan, McDougall, Cunningham y Hymel (2014), afirman que los alumnos que perciben un clima escolar negativo también desarrollan este tipo de sentimientos negativos. Las percepciones que generan los alumnos o alumnas del clima escolar están directamente relacionadas con los compor-

tamientos de intimidación del alumnado, Dorio, Clark, Demaray, Doll (2019).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la visión del alumnado que se siente victimizado en la escuela, es decir, no siente apoyo ni de sus iguales ni de los docentes, el alumnado que no desarrolla el sentimiento de pertenencia al centro educativo tiene una percepción negativa del clima escolar (Goldstein, Young y Boyd, 2008). El sentimiento de pertenencia es el factor que proclama la autopercepción del alumno o alumna a su situación en el grupo (Comellas, 2013)

En este sentido hay que destacar que el clima escolar tiene conexiones fundamentales con otras dimensiones, como el hecho de ser víctima de agresión escolar. Es por ello por lo que el alumnado que tienen una percepción negativa del clima escolar es por tener un ajuste escolar limitado y dificultades en el desarrollo de los vínculos con sus iguales, el resultado de estas emociones negativas hace que el alumnado sienta soledad y una satisfacción baja de la vida (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004)

Los alumnos y alumnas víctimas de acoso escolar normalmente informan de tener unas relaciones sociales inadecuadas, desagradables y sienten rechazo de sus compañeros y compañeras (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005). En este sentido Sudla, Wongwanich y Sriklaub (2020) comentan que el clima escolar ha de estar formado por emociones, percepciones, actitudes y comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.

Existe una conexión de la percepción de un clima escolar negativo con la búsqueda de un estatus social y un reconocimiento positivo del resto de compañeros y compañeras, es decir el alumno o alumna que se siente popular, el líder del contexto educativo siente una percepción positiva del clima, al contrario del alumnado víctima que percibe un clima negativo ya que se siente excluido (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009)

Por lo tanto, cuando los iguales se enfrentan a los sentimientos negativos que provo-

can que un determinado alumno o alumna no desarrolle el sentimiento de pertenencia al centro educativo, el alumno que percibe el clima escolar como negativo, puede desarrollar sentimientos positivos debido al cambio que se genera en las relaciones con sus compañeros y compañeras (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003). Las relaciones entre el profesorado y el alumnado afectan significativamente al desarrollo del sentimiento de pertenencia del alumnado, los docentes juegan un papel fundamental en este desarrollo, aunque debido a la carga de trabajo que pueden llegar a tener los profesores y profesoras, estas relaciones se ven afectadas negativamente, lo que conlleva que el comportamiento y el desarrollo psicológico y académico del alumnado se vea afectado (Ibrahim y Zataari, 2019)

Es fundamental destacar que la percepción del clima escolar está determinada por diversos factores como la reputación, la satisfacción con la vida, el acoso escolar y el género. Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008), afirman que el clima escolar está conectado con la reputación no conformista de los alumnos, sin embargo, en las alumnas no se percibe esa conexión.

En el clima escolar se evalúan diferentes dimensiones como la calidad de las relaciones interpersonales en el centro educativo, la involucración familiar, las normas establecidas en el contexto escolar, así como la percepción de problemas y conflictos en el ámbito educativo (Del Rey, Casas y Ortega, 2014). Es por ello por lo que el clima escolar está considerado un factor que influye en los aspectos académicos y sociales del estudiante, por lo tanto, alcanzar una mejora del clima escolar proporciona una vía prometedora para prevenir las dificultades académicas, sociales y de comportamiento de los alumnos y alumnas (Gage, Larson, Sugai y Chafouleas, 2016).

Sobre dicho clima escolar hemos seguido la línea de trabajo de Peñalva, López, Vega-Osés y Satrustegui (2015) los cuales aplicaron la Escala de Percepción del Clima y Funciona-

miento del Centro (EPCFC-Versión profesores/as) siendo sus autores Oliva y otros, (2009) de cuyo instrumento describimos a continuación sus dimensiones:

- **Cohesión:** este concepto hace referencia al grado en el que el profesorado hace referencia a la toma de decisiones del centro de una manera democrática, es decir que el profesorado se sienta implicado en las decisiones que se toman en el centro, su opinión debe ser escuchada y valorada para que todos los miembros de la comunidad educativa participen y se cree un ambiente cohesionado, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje. Los miembros de la comunidad educativa han de sentirse parte del proceso ya que estas conductas evitan comportamiento y resultados negativos en los alumnos y alumnas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Los estudios realizados por Loukas y Robinson (2004), confirman que la cohesión del clima escolar favorece la intervención con el alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión.
- **Convivencia:** la convivencia hace referencia al nivel con el que el profesorado percibe el clima escolar, es decir como los miembros de la comunidad educativa cumplen y siguen con las normas establecidas. Delors y otros (1998), define la convivencia como la capacidad de aprender a vivir juntos y las habilidades que tiene el ser humano para vivir con los demás, respetando sus ideas y opiniones.
- **Empoderamiento:** el concepto de empoderamiento hace referencia a la percepción que tiene el profesorado sobre las acciones del alumnado, es decir cómo las actitudes y obligaciones del alumnado afectan al centro escolar. Las actividades que realiza el alumnado en el centro tienen consecuencias que afectan al funcionamiento de la escuela, es por ello por lo que con este concepto se refiere al poder y capacidad que tiene el alumnado de modificar el clima escolar. (López, Peñalva, Satrústegui y Vega-Osés, 2015)

- **Implicación o compromiso del profesorado:** estos dos conceptos hacen referencia a la capacidad que tiene el profesorado para involucrarse en las tareas y actividades del centro, la evaluación de estas prácticas busca dar visualización a la responsabilidad del profesorado para el buen funcionamiento de las diferentes prácticas educativas (Oliva, 2010)
- **Metas educativas:** las metas educativas definen los retos que se plantea el profesorado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. (López, y otros 2015)
- **Vinculación:** el concepto de vinculación con el centro escolar está relacionado con el sentimiento de pertenencia que los docentes tienen con la comunidad educativa, Martínez (2014) asocia el sentido de pertenencia a las emociones generadas en el centro educativo, también relacionada con la implicación que el profesorado muestra tanto en el entorno educativo como en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Baumeister y Leary (1995) afirman que la pertenencia es una característica de los seres humanos por lo tanto para poder llevar a cabo las tareas adecuadamente es necesario que el profesorado sienta que existe una vinculación con el centro educativo.

Los resultados obtenidos en el estudio realizado por Peñalva y otros, (2015) afirman que de manera general se puede observar que los dos centros analizados cuentan con un clima escolar favorable, hay que destacar que en uno de estos centros educativos se ha implementado un programa de intervención de convivencia escolar, por esta razón el análisis de la dimensión de implicación, compromiso y cohesión, se demostró que en el profesorado en el que se había realizado dicha intervención existe una diferencia significativa con respecto al centro donde no se ha llevado a cabo una intervención de convivencia escolar, es por ello que la percepción que el profesorado tiene del clima escolar es más positiva en el centro donde se llevo a cabo

la intervención que en el centro en el que no se hizo. Rodríguez (2019), confirma que llevar a cabo un plan de intervención tiene consecuencias positivas para el clima escolar, por lo tanto, los centros donde se percibe un clima escolar negativo deben implantar y desarrollar un plan de intervención para poder obtener buenos resultados y favorecer la inclusión del alumnado. En este sentido es imprescindible llevar a cabo prácticas educativas innovadoras, donde el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje para poder alcanzar un clima escolar en el cual el desarrollo psicoeducativo de los niños y niñas sea favorable (Ochoa y Pérez, 2019)

Por otro lado, Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez (2010) han realizado diferentes estudios en el que se demuestra que realizando actividades o programas en los cuales el objetivo sea favorecer la convivencia, se favorece la percepción del clima escolar.

En lo referente a las discrepancias que se han observado en los diferentes ítems que Peñalva y otros (2015) han analizado, que el centro en lo que los resultados han sido más favorables ha sido el centro en el cual se ha instaurado el programa de intervención en la convivencia escolar, por esta razón la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, establece que todos los centros elaborarán su propio Plan de Convivencia, este plan ha de estar inmerso en la programación general anual, por lo tanto las actividades que se lleven a cabo en el centro educativo tendrán como objetivo fomentar un buen clima escolar, así como detallar los derechos y deberes del alumnado, las medidas que se realizarán en caso de faltas graves y los procedimientos para la resolución pacífica de conflictos (Blanco, Pérez, Crespo, Greciet, Garvin y Gil, 2017). Continuando con el estudio comentado anteriormente, el centro en el cual el profesorado tiene una visión más positiva del clima escolar es debido a que este se siente protagonista del contexto escolar, es decir, participa en la toma de decisiones, muestra implicación

en el centro, existe un mayor interés por el proceso de enseñando y aprendizaje, se destaca que el alumnado colabora y participa en la redacción y creación de las normas de convivencia del centro educativo. En referencia a estos resultados, Martínez (2016) comenta que la autonomía es uno de los elementos principales en el desarrollo del alumnado, ya que fomentando el trabajo autónomo en los alumnos y alumnas promueven otras habilidades como la toma de decisiones, la cual es un componente fundamental para generar en los niños y niñas seguridad y confianza lo que permitirán impulsar habilidades para el progreso personal, así como proporcionar su interacción con la sociedad y con sus iguales.

Peñalva y otros (2015), han demostrado que el centro educativo donde se ha implementado el programa de intervención de convivencia escolar, los docentes están más implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez con el contexto educativo, por lo tanto, se observa que el clima escolar en este centro es favorable. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles son los factores que intervienen en la implicación del profesorado, Oliva (2010), demuestra que los elementos que perturban a los docentes son la falta de confianza, insuficiencia formativa, carencia de valores que fomenten el trabajo colaborativo y cooperativo, falta de comunicación entre los iguales y limitaciones de tiempo para realizar actividades y tareas.

En cuanto al ítem que peores datos ha obtenido Peñalva y otros (2015) han observado que en ambos centros el resultado ha sido similar, en este caso es la cohesión la cual ha obtenido peores datos en ambos centros analizados, este ítem está relacionado con la toma de decisiones de los docentes en el centro educativo. Martínez y Macouzet (2013) confirman que la escuela es un elemento clave para consolidar la cohesión grupal, estableciendo ciertas condiciones, entre las que destacan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en la toma de decisiones, en el establecimiento de tareas y actividades, entre otros. Rangel,

González, Arzola (2019), destacan la importancia de la participación de los docentes en la toma de decisiones del centro, ya que influye de manera directa en el clima escolar. Otra condición que destacan es la presencia de un director o directora como líder y guía del equipo educativo. En este sentido, se ha destacado que el equipo directivo debe proporcionar estrategias de apoyo para que el clima escolar que se genera en el centro sea en todo caso positivo (McCormick, 2019). También resulta fundamental el desarrollo de las relaciones interpersonales en la escuela. Por lo tanto, la relación que existe entre el profesorado y los diferentes sujetos que participan en este mismo contexto es una fuente de conflicto en la cual se generan situaciones de estrés en el profesorado (Latorre y Sáez, 2009). En este sentido, cabe destacar que los estudios de Espinoza y Jiménez (2018), demuestran que las docentes mujeres tienen una percepción del clima escolar mas negativa que los hombres, en referencia a la toma de decisiones, liderazgo o motivación en el centro educativo.

En el estudio realizado por Peñalva y otros (2015) nos muestra evidencias de que es fundamental trabajar con el profesorado la educación emocional dado que estas se muestran desatendidas, dado que afecta de manera directa tanto al alumnado como al clima escolar (Gutiérrez y Buitrago-Velandia, 2019). La educación emocional se trata de un trámite educativo, constante y estable, que tiene como objetivo promover el fomento de las competencias emocionales como factor principal en el progreso vital de las personas, proporcionando herramientas que le permitan actuar en su vida diaria (Bisquerra, 2005). Por lo tanto, se encuentra una relación fundamental entre el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado con el síndrome de burnout (Pena y Extremera 2012). El síndrome de bournout se conoce como réplica al estrés que se produce en el ámbito laboral, el síndrome de bournout también conocido como síndrome del quemado implica a tres dimensiones, agotamiento emocional, des-

personalización y pérdida de logro o realización personal (Hernández y Olmedo, 2004). En este sentido, las investigaciones realizadas por Grayson y Alvarez (2007), confirman que el clima escolar es un factor determinante para el desarrollo del síndrome de bournout, ya que a través de la evaluación realizada se ha observado como diferentes aspectos del clima escolar están relacionados con las principales dimensiones de este síndrome, además se evaluó la relación entre el clima escolar y el agotamiento del profesorado, así mismo este síndrome está relacionado con el agotamiento y la depresión (Capone, Joshanloo y Sang-Ah, 2019). Por lo tanto, se ha destacado que los centros educativos son una de las principales fuentes donde se generan relaciones sociales, en el caso del profesorado entre compañeros, este clima social que se genera en el centro también afecta de manera significativa a la percepción que los docentes tienen del clima escolar (Rodríguez y Ruiz, 2019)

Las investigaciones realizadas por Taylor y Tashakkori (2010) contemplan diferentes dimensiones que afectan al clima escolar desde la perspectiva del profesorado ya que diferencian dos dimensiones principales como las tareas que se realizan los docentes dentro del aula y las cuestiones de gestión que conlleva el trabajo en un centro educativo, aunque también destacan el salario y las quejas recibidas por el profesorado influyen el clima escolar. Aunque también hay que destacar en las investigaciones de Castelli (1980), se afirma que el profesorado no solo realiza su trabajo por la recompensa económica, sino que se encuentra motivado para realizar sus funciones a través de la moral.

Por otro lado, resulta fundamental destacar el sentimiento de eficacia que se genera en el profesorado, Meristo y Eischmidt (2014) confirman en su estudio que el sentimiento de autoeficacia que desarrollan los docentes está estrechamente relacionado con el clima escolar, dado que si los docentes se encuentran en las situaciones optimas y adecuadas para realizar su trabajo este no

se verá afectado por el contrario si las condiciones de trabajo no son las adecuadas afectarán a la consecución de los objetivos por parte del profesorado, en la investigación realizada por estos autores se analiza cómo el ratio de alumnos y alumnas afecta a la autoeficacia de los docentes para desempeñar sus tareas.

Asimismo, se debe mencionar el equipo directo ya que este es una pieza fundamental para el desarrollo del clima escolar, en los estudios realizados por Wynn, Wilson y Patall (2007) se puede observar como los maestros y maestras consideran que el equipo directo es la base del buen funcionamiento y ambiente escolar. Blase (1999) confirma que el equipo directo afecta de manera directa al clima escolar con las decisiones que se toman en relación con los profesores y profesoras. Esto hace que se planteen cuestiones relativas al género, ya que este podría ser un factor que afecte a la visión que el profesorado tiene sobre la escuela, en los estudios realizados por Shwu-Yong (2001), se muestran evidencias de las profesoras se sienten más satisfechas con el trabajo en las aulas que los docentes, en este estudio se demuestra como las docentes han obtenido mejores resultados en factores relacionados con, las relaciones entre docentes, entre el alumnado y la disciplina de los estudiante. Por última se ha destacar que las calificaciones obtenidas por el alumnado son un factor determinante del clima escolar desde la percepción del alumnado, dado que puede entenderse que las buenas calificaciones son resultado de un trabajo realizado de manera satisfactoria, Johnson y Stevens (2006) confirma que las notas de los alumnos y alumnas influyen en clima escolar de manera significativa.

En cuanto a la Escala que mide el Clima escolar desde la percepción del alumnado, (López, Bilbao, Ascorra, Diez, Morales, 2014), han utilizado una adaptación del California School Climate Inventory propuesto por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, Zeira (2004), siendo sus dimensiones las siguientes:

- Apoyo social: para poder comprender el concepto de apoyo social es necesario aclarar la diferencia entre los conceptos de apoyo y redes sociales.  
Las redes sociales son las diferentes relaciones y compromisos que se establecen entre las personas y tienen un mayor efecto a lo largo de la vida de las personas. (Abelló y Madariaga, 1999). Es por ello por lo que las redes sociales hacen referencia a la estructura que tiene cada persona para mantener relaciones con sus iguales más cercanos (González, 2001).  
Las redes sociales están formadas por las personas más cercanas al propio entorno, con las que se comparten afinidades, aficiones, como por ejemplo la familia o los amigos, esta red social es beneficiosa para la salud ya que crean vínculos donde surge el apoyo social, es decir las redes sociales hacen posible el apoyo social, donde cada individuo produce herramientas útiles y necesarias para cada persona en su propio contexto (Gracia, 1997). En este sentido, se ha de destacar que el clima escolar influye directamente en las diferentes relaciones sociales, las investigaciones Leria y Salgado (2019), confirman que la satisfacción que los niños y niñas tienen con su entorno está determinado por el clima escolar que se genera en su centro educativo. Las relaciones que se generan en la escuela están conectadas con el clima escolar, por lo tanto, la satisfacción de pertenecer a un determinado ambiente educativo influye en la percepción que se genera del clima escolar (Coelho y Dell'Aglio, 2019)
- Normas: es fundamental mantener claras con el alumnado las diferentes normas establecidas para el correcto funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que para poder obtener un clima escolar favorable resulta imprescindible que el profesorado establezca al alumnado, la escuela ha sido creado como sistema en el que los individuos están destinados a relacionarse es por ello que se hace imprescindible el desarrollo

y cumplimiento de las diferentes normas para poder establecer una armonía en la cual cada alumno o alumna desarrolle sus habilidades cognitivas (Cervantes y Díez-Martínez 2013)

- Normas violencia: esta dimensión está estrechamente asociada a la anterior, pero es necesario aclarar el concepto de violencia, este concepto es definido por la Real Academia Española de la Lengua como la acción violenta que se ejerce sobre otras personas, es por ello por lo que, para evitar este tipo de comportamientos, como describía anteriormente Cervantes y Díez (2013), es necesario establecer normas claras que deben ser cumplidas para que no se de lugar a acontecimientos violentos.
- Finalmente, la dimensión de Participación, la educación es un proceso en el que se ven implicados varios factores, entre ellos hay que destacar la participación familiar, las familias son el eje fundamental del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, para poder lograr un clima escolar favorable es necesaria la participación familiar. La escuela ha de estar en continuo contacto con las familias no solo para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas sino para poder solventar o solucionar los diferentes o conflictos que surjan en las aulas (Domínguez, 2010)

Los estudios realizados por López y otros (2014), demuestran que en el alumnado de un centro escolar no tiene la misma percepción de la existencia de normas de convivencia que la presencia de normas contra la violencia o de acoso sexual. El aprendizaje de normas de convivencia aporta a el alumnado habilidades sociales que le permiten integrarse en la sociedad con autonomía y responsabilidad, es por ello por lo que los centros educativos juegan un papel muy importante en el desarrollo de las estas conductas, por lo tanto, deben trabajarse con

el alumnado de manera diaria y constante (Pérez, Vázquez y López, 2012). Las conductas intimidatorias que algunos alumnos o alumnas ejercen sobre otros u otras determinan el clima escolar que se genera en el centro, para poder reducir estas conductas entre el alumnado las escuelas deben comenzar a determinar la medida en la cual la intimidación es un problema, midiendo las percepciones de los estudiantes, es por ello que la intervención debe centrarse a trabajar las actitudes del alumnado que apoyan y fomentan la intimidación y las agresiones a sus compañeros y compañeras (Bandyopadhyay, Cornell y Konold, 2009). Los estudios realizados por Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou y Geordiadi (2010) confirman que las conductas de intimidación influyen no solo a las víctimas, sino que quedan reflejadas en el clima escolar. Todos los elementos que componen la escuela influyen e interfieren en las conductas de victimización en los estudios realizados por Mischel y Kitsantas (2019), se observa cómo el profesorado y el alumnado contribuyen o participan en estas actitudes, por lo tanto, también afecta a la perspectiva que el alumnado puede llegar a generar del clima escolar. En este sentido, Nickerson, Fredrick, Allen, Jenkins (2019), comprueban que la victimización afecta de manera directa a la visión que generan los estudiantes del clima escolar.

Por otro lado, se debe destacar otro factor que afecta al clima escolar es el sentimiento de pertenencia que desarrolla el alumnado en relación al centro educativo, la investigación de O'Brennan y Furlong (2010), confirma que la intimidación de los estudiantes está entrelazada con sus sentimientos de pertenencia y seguridad en el entorno escolar, por esta razón las escuelas deben utilizar programas de prevención que establezcan reglas y normas relacionadas con el comportamiento de los estudiantes y promover el comportamiento positivo, alterando así las normas sociales relativas a comportamientos intimidatorios.

Resulta fundamental conocer los factores que preocupan al alumnado del clima escolar, la investigación realizada por Fan, Williams y Corkin (2011) muestran cuáles son las dimensiones que alteran la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar, como tener problemas de conducta en la escuela, el nivel de educación de los padres y madres, el género o el origen étnico. Asimismo, Loukas y Murphy (2006) confirman que las percepciones de los alumnos y alumnas con respecto al clima escolar están relacionadas con la fricción, la cohesión, la competencia entre el alumnado y la satisfacción con las clases. Los estudios realizados por Pena-Shaff, Bessette-Symons, Tate y Fingerhut (2019), confirman que el origen del alumnado afecta al clima escolar, es decir la visión que se tiene sobre una determinada etnia influye de directa y significativamente a la percepción que el alumnado desarrolla del clima escolar.

Se ha de destacar las dimensiones que influyen en el aprendizaje del alumnado, en los estudios realizados por Barksdale, Peters y Corrales (2019), se puede observar que el desarrollo del aprendizaje del alumnado esta formado por diferentes factores entre los que destacan la construcción de las relaciones tanto con sus iguales como con el equipo educativo, la organización de los recursos del aula, de manera que los estudiantes se sientan seguros y cuidados en el ámbito educativo. Por otro lado, Cerda, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey (2018), han comprobado como el clima escolar afecta de manera directa al rendimiento académico del alumnado, influyendo en este tanto de manera positiva o negativa dependiendo de las percepciones que se tengan del ambiente escolar.

Por lo tanto, resulta fundamental conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el clima escolar que se genera en su escuela, para poder alcanzar y obtener buenos resultados tanto en el desarrollo personal como educativo, los centros educativos deben estudiar la perspectiva que los alumnos y alumnas tienen con respecto al clima, dando importancia a la fiabilidad y a la calidad de

las percepciones del alumnado sobre el ambiente que se forma en un centro educativo (Scheer, Bijlsma y Glas, 2018). Es por ello por lo que no se debe olvidar la importancia de la comunicación que existe entre los docentes y los alumnos y alumnas, la comunicación tanto dentro como fuera del aula es un factor que cobra relevancia en todos los sentidos para el desarrollo personal, emocional y académico del alumnado (Elhay y HersHKovitz, 2018). Así mismo, Estrada, de la Torre, Mamani, Zuloaga (2020) en su estudio muestran evidencias como la inteligencia emocional está directamente relacionada con el desarrollo de un clima escolar positivo.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Objetivos generales (OG):

1. Investigar el clima escolar en el alumnado de un centro concertado y público.

#### 3.2 Objetivos específicos (OE):

1. (OE) Referidos al Objetivo general 1
  1. (OE1) Detectar el clima escolar entre niños y niñas del centro concertado en relación a:
    - i. Normas en general
    - ii. Normas contra la violencia
    - iii. Participación
    - iv. Apoyo social
  2. (OE2) Averiguar el clima escolar entre niños del centro concertado y niños del centro público en relación a:
    - i. Normas en general
    - ii. Normas contra la violencia
    - iii. Participación
    - iv. Apoyo social
  3. (OE3) Analizar el clima escolar entre niños del centro concertado y niñas del centro público en relación a:
    - i. Normas en general
    - ii. Normas contra la violencia
    - iii. Participación
    - iv. Apoyo social
  4. (OE4) Indagar el clima escolar entre niñas del centro concertado y niños del centro público en relación a:

- i. Normas en general
  - ii. Normas contra la violencia
  - iii. Participación
  - iv. Apoyo social
- 5.(OE5) Relacionar el clima escolar entre niñas del centro concertado y niñas del centro público en relación a:
- i. Normas en general
  - ii. Normas contra la violencia
  - iii. Participación
  - iv. Apoyo social
- 6.(OE6) Detectar el clima escolar entre niños y niñas del centro público en relación a:
- i. Normas en general
  - ii. Normas contra la violencia
  - iii. Participación
  - iv. Apoyo social

### 3.3 Participantes

Se ha trabajado con dos tipos de muestras, por una parte, el alumnado con un total de 336 participantes de centro concertado y público. También el profesorado con un total de 45 profesores y profesoras de ambos tipos de centro educativo y que presentamos en las siguientes tablas.

En la Tabla 1 se puede observar la edad de los participantes en el presente estudio, el alumnado que ha realizado las encuestas del centro concertado ha sido de 55 niños cuya edad es de 10 años, 58 de 11 años, 9 de 12, en lo referente a las niñas se puede ver que han colaborado un total de 56 de 10 años, un 55 de 11 años y 10 de 12 años, lo que suma un total de 243 participantes del centro concertado. En cuanto a los niños y niñas que han colaborado del centro público, destacan que 10 de los niños son de 10 años, 28 de 11 años, 10 de 12 años y 1 de 13 años. En las niñas se observa que 21 de ellas tienen 10 años, 17 de 11 años y 6 de 12 años, por lo tanto, el total de niños y niñas del centro público es de 93, es por ello por lo que, la edad del alumnado que más predomina se encuentra entre los 10 y 11 años.

### 3.4 Instrumento

El instrumento que se ha utilizado en nuestro trabajo ha sido la Escala de Clima Escolar de Benbenishty y Astor (2005).

### 3.5 Resultados

Se presentan los resultados agrupados en un bloque y los subapartados:

Tabla 1. Alumnado de los centro concertado y público según la edad.

|       |             | EDAD  |       |       |      | Total  |
|-------|-------------|-------|-------|-------|------|--------|
|       |             | 10    | 11    | 12    | 13   |        |
| niños | Recuento    | 55    | 58    | 9     | 0    | 122    |
|       | % del total | 16,4% | 17,3% | 2,7%  | 0,0% | 36,3%  |
| niñas | Recuento    | 56    | 55    | 10    | 0    | 121    |
|       | % del total | 16,7% | 16,4% | 3,0%  | 0,0% | 36,0%  |
| niños | Recuento    | 10    | 28    | 10    | 1    | 49     |
|       | % del total | 3,0%  | 8,3%  | 3,0%  | 0,3% | 14,6%  |
| niñas | Recuento    | 21    | 17    | 6     | 0    | 44     |
|       | % del total | 6,2%  | 5,1%  | 1,8%  | 0,0% | 13,1%  |
| Total |             | 142   | 158   | 35    | 1    | 336    |
| Total |             | 42,3% | 47,0% | 10,4% | 0,3% | 100,0% |

**Bloque 1.- Resultados de los objetivos específicos (OE) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1) para el alumnado de los dos tipos de centros educativos**

**Bloque 1.1 - Resultados para el objetivo específico 1 (OE1) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)**

Tabla 2. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños y niñas del centro concertado.

|                               |                                        | Prueba de Levene<br>para la igualdad de<br>varianzas |      | Prueba T para la igualdad de<br>medias |         |                     |
|-------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------|------|----------------------------------------|---------|---------------------|
|                               |                                        | F.                                                   | Sig  | t                                      | gl      | Sig.<br>(bilateral) |
| Normas en general             | Se han asumido<br>varianzas iguales    | 11,011                                               | ,001 | -3,011                                 | 241     | ,003                |
|                               | No se han asumido<br>varianzas iguales |                                                      |      | -3,015                                 | 226,297 | ,003                |
| Normas contra la<br>violencia | Se han asumido<br>varianzas iguales    | ,200                                                 | ,655 | -,269                                  | 241     | ,788                |
|                               | No se han asumido<br>varianzas iguales |                                                      |      | -,269                                  | 240,956 | ,788                |
| Participación                 | Se han asumido<br>varianzas iguales    | ,356                                                 | ,551 | -,040                                  | 241     | ,968                |
|                               | No se han asumido<br>varianzas iguales |                                                      |      | -,040                                  | 240,919 | ,968                |
| Apoyo Social                  | Se han asumido<br>varianzas iguales    | 11,795                                               | ,001 | -3,605                                 | 241     | ,000                |
|                               | No se han asumido<br>varianzas iguales |                                                      |      | -3,609                                 | 226,219 | ,000                |

De la tabla 2 se desprende que, para Normas contra la violencia y Participación la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales y para las variables Normas en general y Apoyo Social no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es  $p < 0,05$ .

Por otro lado, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores  $p >$

0,05 no rechazamos  $H_0$ ; para la variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral es  $0,03 < 0,05$ , con  $t = -3,015$ ,  $gl = 226,297$  y para Apoyo social el valor de significancia bilateral es  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -3,609$ ,  $gl = 226,219$  rechazándose las  $H_0$  y aceptándose las  $H_1$ , por lo que para los valores de las escalas nombradas anteriormente existen diferencias en niños y niñas del centro concertado.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños y niñas del centro concertado.

|                            | SEXO                | N   | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niños C. concertado | 122 | 4,0717 | ,63837          | ,05780                 |
|                            | niñas C. concertado | 121 | 4,2913 | ,48771          | ,04434                 |
| Normas contra la violencia | niños C. concertado | 122 | 4,5301 | ,69334          | ,06277                 |
|                            | niñas C. concertado | 121 | 4,5537 | ,67844          | ,06168                 |
| Participación              | niños C. concertado | 122 | 3,8224 | ,77635          | ,07029                 |
|                            | niñas C. concertado | 121 | 3,8264 | ,78422          | ,07129                 |
| Apoyo Social               | niños C. concertado | 122 | 4,1568 | ,69820          | ,06321                 |
|                            | niñas C. concertado | 121 | 4,4442 | ,53301          | ,04846                 |

Para la tabla 3, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,4442 (Apoyo Social en niñas del colegio concertado) y el valor inferior de 3,8224 (Participación en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta las variables significativas de la t de Student, Normas

en general vemos que la  $\bar{x} = 4,0717$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,2913$  para las niñas del colegio concertado. Y en Apoyo Social la  $\bar{x} = 4,1568$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,4442$  para las niñas del colegio concertado.

### Bloque 1.2.- Resultados para el objetivo específico 2 (OE2) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 4. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro concertado y niños del centro público.

|                            |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |         |                  |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                            |                                     | F.                                             | Sig. | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| Normas en general          | Se han asumido varianzas iguales    | ,369                                           | ,545 | -2,116                              | 169     | ,036             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -2,041                              | 82,334  | ,044             |
| Normas contra la violencia | Se han asumido varianzas iguales    | ,247                                           | ,620 | -1,158                              | 169     | ,248             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -1,149                              | 87,078  | ,254             |
| Participación              | Se han asumido varianzas iguales    | 1,129                                          | ,289 | -4,214                              | 169     | ,000             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -4,513                              | 103,322 | ,000             |
| Apoyo Social               | Se han asumido varianzas iguales    | 1,744                                          | ,188 | -3,477                              | 169     | ,001             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -3,769                              | 106,326 | ,000             |

Según podemos observar en la tabla 4 se desprende que, para Normas en general, Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales. También, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student

observamos que para los valores Normas en general, Participación y Apoyo Social  $p < 0,05$  rechazamos las  $H_0$ ; aceptándose las  $H_1$ , por lo que para los valores de las escalas nombradas anteriormente el clima escolar es distinto en niños del centro concertado y niños del centro público.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños de centro concertado y niños del centro público.

|                            | SEXO                | N   | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niños C. concertado | 122 | 4,0717 | ,63837          | ,05780                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,3061 | ,69459          | ,09923                 |
| Normas contra la violencia | niños C. concertado | 122 | 4,5301 | ,69334          | ,06277                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,6667 | ,70711          | ,10102                 |
| Participación              | niños C. concertado | 122 | 3,8224 | ,77635          | ,07029                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,3537 | ,66112          | ,09445                 |
| Apoyo Social               | niños C. concertado | 122 | 4,1568 | ,69820          | ,06321                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,5486 | ,57769          | ,08253                 |

Según la tabla 5, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,6667 (Normas contra la violencia en niños del colegio público) y el valor inferior de 3,8224 (Participación en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta las variables significativas de la t de Student, Normas en general vemos que la  $\bar{x} = 4,0717$  para los niños del colegio con-

certado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,3061$  para niños del colegio público. La Participación en los niños del colegio concertado tiene una  $\bar{x} = 3,8224$  siendo  $<$  que la  $\bar{x} = 4,3537$  para niños del colegio público, y en Apoyo Social la  $\bar{x} = 4,1568$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,5486$  para niños del centro público.

**Bloque 1.3.- Resultados para el objetivo específico 3 (OE3) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)**

Tabla 6. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro concertado y niñas del centro público.

|                            |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |         |                  |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                            |                                     | F.                                             | Sig. | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| Normas en general          | Se han asumido varianzas iguales    | 3,176                                          | ,077 | -4,234                              | 164     | ,000             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -4,467                              | 84,619  | ,000             |
| Normas contra la violencia | Se han asumido varianzas iguales    | 12,867                                         | ,000 | -3,063                              | 164     | ,003             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -3,824                              | 125,712 | ,000             |

|               |                                     |       |      |        |         |      |
|---------------|-------------------------------------|-------|------|--------|---------|------|
| Participación | Se han asumido varianzas iguales    | 8,178 | ,005 | -4,814 | 164     | ,000 |
|               | No se han asumido varianzas iguales |       |      | -5,534 | 102,572 | ,000 |
| Apoyo Social  | Se han asumido varianzas iguales    | 9,069 | ,003 | -3,814 | 164     | ,000 |
|               | No se han asumido varianzas iguales |       |      | -4,634 | 117,530 | ,00  |

De los datos de la tabla 6 se desprende que para la variable Normas en general la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales y para las variables Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es  $p < 0,05$ . Por otro lado, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores  $p < 0,05$  rechazamos  $H_0$ , siendo en la

variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -4,234$ ;  $gl = 164$ ; para Normas contra la violencia de  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -3,824$ ;  $gl = 125,712$ ; Participación de  $0,00 < 0,05$ , con  $t = -5,534$ ,  $gl = 102,572$ ; y Apoyo Social de  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -4,634$ ;  $gl = 117,530$  y aceptándose  $H_1$ , por lo que el clima escolar para las escalas nombradas anteriormente es diferente para niños de centro concertado y niñas del centro público.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños de centro concertado y niñas del centro público.

|                            | SEXO                | N   | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niños C. concertado | 122 | 4,0717 | ,63837          | ,05780                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,5341 | ,56955          | ,08586                 |
| Normas contra la violencia | niños C. concertado | 122 | 4,5301 | ,69334          | ,06277                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,8712 | ,42051          | ,06339                 |
| Participación              | niños C. concertado | 122 | 3,8224 | ,77635          | ,07029                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,4394 | ,57409          | ,08655                 |
| Apoyo Social               | niños C. concertado | 122 | 4,1568 | ,69820          | ,06321                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,5881 | ,45317          | ,06832                 |

Para la tabla 7, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la violencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 4,0717 (Normas en general en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta la variable significativa de la t de Student vemos en Normas en general que la  $\bar{x} = 4,0717$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,5341$  para las niñas del colegio público. En Normas contra la violencia

que la  $\bar{x} = 4,5301$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,8712$  para las niñas del colegio público. En Participación que la  $\bar{x} = 3,8224$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,4394$  para las niñas del colegio público, y para Apoyo Social que la  $\bar{x} = 4,1568$  para los niños del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{x} = 4,5881$  para las niñas del colegio público.

**Bloque 1.4.- Resultados para el objetivo específico 4 (OE4) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)**

Tabla 8. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas del centro concertado y niños del centro público.

|                            |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |         |                  |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                            |                                     | F                                              | Sig. | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| Normas en general          | Se han asumido varianzas iguales    | 10,347                                         | ,002 | -,158                               | 168     | ,875             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -,136                               | 67,996  | ,892             |
| Normas contra la violencia | Se han asumido varianzas iguales    | ,027                                           | ,870 | -,971                               | 168     | ,333             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -,954                               | 85,695  | ,343             |
| Participación              | Se han asumido varianzas iguales    | ,231                                           | ,631 | -4,146                              | 168     | ,000             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -4,456                              | 104,690 | ,000             |
| Apoyo Social               | Se han asumido varianzas iguales    | 1,958                                          | ,164 | -1,128                              | 168     | ,261             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -1,090                              | 82,861  | ,279             |

En los datos de la tabla 8 se desprende que para las variables Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales y para la variable Normas en general no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es  $p < 0,05$ . Añadimos, que al observar los valores de significación bilateral de la

prueba t de Student tenemos que para todos los valores de las variables  $p > 0,05$  no rechazamos las  $H_0$  y en la variable Participación, dicho valor de significancia bilateral es  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -4,146$ ;  $gl = 168$  rechazándose  $H_0$  y aceptándose  $H_1$ , por lo que el clima escolar a nivel de Participación es distinto para niñas del centro concertado y niños del centro público.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas de centro concertado y niños del centro público.

|                            | SEXO                | N   | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niñas C. concertado | 121 | 4,2913 | ,48771          | ,04434                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,3061 | ,69459          | ,09923                 |
| Normas contra la violencia | niñas C. concertado | 121 | 4,5537 | ,67844          | ,06168                 |
|                            | niños C. público    | 49  | 4,6667 | ,70711          | ,10102                 |

|               |                     |     |        |        |        |
|---------------|---------------------|-----|--------|--------|--------|
| Participación | niñas C. concertado | 121 | 3,8264 | ,78422 | ,07129 |
|               | niños C. público    | 49  | 4,3537 | ,66112 | ,09445 |
| Apoyo Social  | niñas C. concertado | 121 | 4,4442 | ,53301 | ,04846 |
|               | niños C. público    | 49  | 4,5486 | ,57769 | ,08253 |

En la tabla 9, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,5486 (Apoyo Social en niños del centro público) y el valor inferior de 3,8264 (Participación en niñas del colegio concerta-

do). Si tenemos en cuenta la variable significativa Participación de la t de Student vemos que la  $\bar{X} = 3,8264$  para las niñas del colegio concertado es  $<$  que la  $\bar{X} = 4,3537$  para niños del centro público.

### Bloque 1.5.- Resultados para el objetivo específico 5 (OE5) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 10. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas del centro concertado y niñas del centro público.

|                            |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |         |                  |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                            |                                     | F.                                             | Sig  | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| Normas en general          | Se han asumido varianzas iguales    | ,180                                           | ,672 | -2,701                              | 163     | ,008             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -2,512                              | 67,274  | ,014             |
| Normas contra la violencia | Se han asumido varianzas iguales    | 10,214                                         | ,002 | -2,905                              | 163     | ,004             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -3,590                              | 123,334 | ,000             |
| Participación              | Se han asumido varianzas iguales    | 4,488                                          | ,036 | -4,739                              | 163     | ,000             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -5,466                              | 103,996 | ,000             |
| Apoyo Social               | Se han asumido varianzas iguales    | ,253                                           | ,616 | -1,592                              | 163     | ,113             |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -1,718                              | 89,068  | ,089             |

De los datos de la tabla 10 se desprende que para Normas en general y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales y para Normas contra la violencia y Participación no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es  $p < 0,05$ .

Añadimos, que al observar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student tenemos que el valor de Apoyo Social tiene  $p > 0,05$  pues no rechazamos la  $H_0$  y en la variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral es  $0,008 < 0,05$ , con  $t = -2,701$ ;  $gl = 163$ , junto con Normas contra la

violencia es  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -3,590$ ;  $gl = 123,334$  y Participación de  $0,000 < 0,05$ , con  $t = -5,466$ ;  $gl = 103,996$  rechazándose las  $H_0$  y aceptándose las  $H_1$ , por lo que el clima es-

colar a nivel de Normas en general, Normas contra la violencia y Participación es distinto para niñas del centro concertado y niñas del centro público.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas de centro concertado y niñas del centro público.

|                            | SEXO                | N   | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niñas C. concertado | 121 | 4,2913 | ,48771          | ,04434                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,5341 | ,56955          | ,08586                 |
| Normas contra la violencia | niñas C. concertado | 121 | 4,5537 | ,67844          | ,06168                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,8712 | ,42051          | ,06339                 |
| Participación              | niñas C. concertado | 121 | 3,8264 | ,78422          | ,07129                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,4394 | ,57409          | ,08655                 |
| Apoyo Social               | niñas C. concertado | 121 | 4,4442 | ,53301          | ,04846                 |
|                            | niñas C. público    | 44  | 4,5881 | ,45317          | ,06832                 |

En la tabla 11, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la violencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 3,8264 (Participación en niñas del colegio concertado). Si tenemos en cuenta la variable significativa de la t de Student vemos en Normas en general que la  $\bar{X} = 4,2913$  para las niñas del colegio concertado es <

que la  $\bar{X} = 4,5341$  para las niñas del colegio público. En Normas contra la violencia que la  $\bar{X} = 4,5537$  para las niñas del colegio concertado es < que la  $\bar{X} = 4,8712$  para las niñas del colegio público; y en Participación que la  $\bar{X} = 3,8264$  para las niñas del colegio concertado es < que la  $\bar{X} = 4,4394$  para las niñas del colegio público.

**Bloque 1.6.- Resultados para el objetivo específico 6 (OE6) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)**

Tabla 12. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro público y niñas del centro público.

|                   |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |        |                  |
|-------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------|-------------------------------------|--------|------------------|
|                   |                                     | F.                                             | Sig  | t                                   | gl     | Sig. (bilateral) |
| Normas en general | Se han asumido varianzas iguales    | 3,485                                          | ,065 | -1,719                              | 91     | ,089             |
|                   | No se han asumido varianzas iguales |                                                |      | -1,737                              | 90,287 | ,086             |

|                            |                                     |       |      |        |        |      |
|----------------------------|-------------------------------------|-------|------|--------|--------|------|
| Normas contra la violencia | Se han asumido varianzas iguales    | 6,423 | ,013 | -1,671 | 91     | ,098 |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |       |      | -1,715 | 79,490 | ,090 |
| Participación              | Se han asumido varianzas iguales    | 3,725 | ,057 | -,664  | 91     | ,509 |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |       |      | -,669  | 90,906 | ,505 |
| Apoyo Social               | Se han asumido varianzas iguales    | 3,200 | ,077 | -,364  | 91     | ,717 |
|                            | No se han asumido varianzas iguales |       |      | -,369  | 89,442 | ,713 |

Para los datos de la tabla 12 hemos obtenido que las Normas en general, Participación y Apoyo Social en la prueba de Levene nos da una significancia  $p > 0,05$  asumiéndose varianzas iguales y para la variable Normas contra la violencia no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es  $p < 0,05$ . Por otro lado, añadimos, que al

observar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student tenemos que para todos los valores de las variables estudiadas el  $p > 0,05$  y no rechazamos las  $H_0$ , donde el clima escolar para dichas variables no es distinto en niños del centro público y niñas del centro público.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro público y niñas del centro público.

|                            | SEXO             | N  | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------|------------------|----|--------|-----------------|------------------------|
| Normas en general          | niños C. público | 49 | 4,3061 | ,69459          | ,09923                 |
|                            | niñas C. público | 44 | 4,5341 | ,56955          | ,08586                 |
| Normas contra la violencia | niños C. público | 49 | 4,6667 | ,70711          | ,10102                 |
|                            | niñas C. público | 44 | 4,8712 | ,42051          | ,06339                 |
| Participación              | niños C. público | 49 | 4,3537 | ,66112          | ,09445                 |
|                            | niñas C. público | 44 | 4,4394 | ,57409          | ,08655                 |
| Apoyo Social               | niños C. público | 49 | 4,5486 | ,57769          | ,08253                 |
|                            | niñas C. público | 44 | 4,5881 | ,45317          | ,06832                 |

En la tabla 13, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la vio-

lencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 4,3537 (Participación en niños del centro público).

## 4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

### 4.1 Discusiones y conclusiones relacionadas con el objetivo general

En primer lugar, se ha de destacar que el objetivo específico de este trabajo, investigar el clima escolar en el alumnado de un centro concertado y público, la prueba T para la igualdad de medias, nos permite observar que existen diferencias significativas sobre la percepción que el alumnado de ambos centros tiene de dos dimensiones, Normas en general y Apoyo social, sin embargo, entre la dimensión de Normas contra la violencia y Participación no se muestran diferencias entre ambos centros. Por lo tanto, se cumple con las afirmaciones teóricas que han sido consultadas, dado que el Apoyo social es un factor fundamental para el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas, a través del Apoyo social se crean vínculos y herramientas fundamentales en su día a día (Gracias, 1977). Además, el Apoyo social influye directamente sobre el clima escolar tal y como se ha comprobado en esta investigación y como afirman los autores consultados, dado que el clima escolar influye en las relaciones que se generan en el centro es por ello por lo que interviene en los apoyos sociales que surgen a partir de estas relaciones (Leria y Salgado, 2019)

Como se ha nombrado anteriormente la Dimensión de Normas en general también muestra valores diferenciados en la percepción que tiene el alumnado de ambos centros, como se ha manifestado anteriormente, es esencial para un centro educativo mantener normas claras y concisas hacia el alumnado, dado que como hemos comprobado en este estudio afectan a la percepción que se desarrolla del clima escolar, el centro educativo es un ámbito en el que el alumnado está destinado a concebir y mantener relaciones y conflictos, por lo tanto, tal y como afirma Cervantes y Díez-Martínez (2013), el cumpli-

miento de las normas en el centro educativo es primordial.

En relación con Normas contra la violencia, los resultados reflejan que no existe diferencias entre el centro concertado y el centro público. La información teórica consultada anteriormente refleja que las Normas contra la violencia han de ser claras, resulta fundamental el cumplimiento de estas para evitar en los centros educativos actos violentos (Cervantes y Díez-Martínez, 2013). En cuanto a la dimensión de la Participación los resultados obtenidos no muestran disparidad entre ambos centros, la Participación es un eje fundamental en ambas escuelas, como bien afirma Domínguez (2010), la Participación afecta al clima escolar, por lo tanto, es muy importante cuidar en las escuelas este agente, la cual involucra la implicación y colaboración familiar.

Como conclusiones se ha de destacar que las diferencias analizadas anteriormente son considerados elementos fundamentales para el buen funcionamiento de la escuela así como el desarrollo de un clima escolar adecuado para el alumnado, ambos centros han obtenido distintos resultados en los datos que han sido analizados, aunque en algunos casos un centro ha obtenido resultados más bajos que el otro no quiere decir que el clima escolar de este centro sea peor, ya que se ha de tener en cuenta varios factores como la cantidad de alumnado que existe en un centro y en otros, por lo tanto, los centros educativos deben tener en consideración los factores que aquí han sido estudiados para alcanzar un clima escolar favorable para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, por lo tanto, siguiendo la línea de investigación de Ochoa y Pérez (2019), se han de llevar cabo modelos educativos innovadores donde el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje dado que esto trae como resultados que el clima escolar del centro sea positivo para el desarrollo de los niños y las niñas. Es por ello por lo que los centros es-

colares también deben tener en cuenta que la implantación de un plan de intervención resulta fundamental para el clima escolar ya que el clima escolar positivo tiene conse-

cuencias positivas en los estudiantes ya que favorece tanto los resultados como la inclusión del alumnado (Rodríguez, 2019)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. y Madariaga, C. (1999). Las redes sociales ¿para qué? *Psicología desde el Caribe*, 2-3, 116-135.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: University Press.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G. y Konold, T. R. (2009). Validity of Three School Climate Scales to Assess Bullying, Aggressive Attitudes, and Help Seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.
- Barth, J. M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497- 529.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blanco, J. L., Pérez, V., Crespo, J. L., Greciet, P., Garvin, R. y Gil, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Barksdale, C., Peters, M. L. y Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 1-24. doi: 10.1080/03055698.2019.1664411.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Castelli, M. (1980). Teaching Experience: Its Effect on School Climate, Teacher Morale. *NASSP Bulletin*, 89-102. doi: <https://doi.org/10.1177%2F019263658006443512>.
- Catalano, R. F., Hagerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. y Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development. Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-262.
- Cervantes, A y Díez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio*, 21(81), 667-684. doi: 10.1590/S0104-40362013000400003
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Cook, T., Murphy, R y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2018). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among

Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica*, 31, 1-7.

- Capone, V., Joshanloo, M. y Sang-Ah, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *Internacional Journal of Education Research*, 95, 97-108.
- Celho, C. y Dell'Aglio, D. (2019). Clima escolar y satisfacción con la escuela entre adolescentes de enseñanza medio. *Psicología: Teoría y Práctica*, 27(1), 265-281.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1998). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, 8, 1, 1-15.
- Daily, S., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A., Smith, M. y Kristjansson, A. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *Journal os School Health*, 1-12. doi: 10.1111/josh.12863.
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K. y Doll, E. M. (2019). School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-17. doi: 10.1007/s42380-019-00038-2
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (España), 295, 10 de diciembre de 2013.
- Estévez, E., Martínez, B. Y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Espinoza, M. G. y Jiménez, A. A. (2018). Medición del clima organizacional con un enfoque de género en la Escuela Politécnica Nacional. *Universidad y Empresa*, 21(36), 261-248.
- Elhay, A. y Hershkovitz, A. (2018). Teachers' perceptions of out-of-class communication teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 1-22. doi: 10.1007/s10639-018-9782-7.
- Estrada, E. G., de la Torre, M. B., Mamani, H. J. y Zuloaga, M. C. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. *Sciéndo*, 23(1), 53-58.
- Fan, W., Williams, C. M. y Corkin, D. M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Gage, N. A., Larson, A., Sugai, G. y Chafouleas, S. M. (2016). Student Perceptions of School Climate as Predictors of Office Discipline Referrals. *American Educational Research Journal*. 1-24. doi: 10.3102/0002831216637349.
- Gázquez, J, Pérez, M y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, (16), 39-58.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. y Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2208-2215. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.437
- Goldtein, S. E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-657.
- González, N. (2001). Acercamiento a la literatura sobre redes sociales y apoyo social. *Revista Cubana de Psicología*, 18, 134-141.
- Gracia, E. (1997). El apoyo social en la intervención social y comunitaria. En E. Gracia (Ed), *El Apoyo Social en la Intervención Comunitaria* (pp. 19-51). Madrid: Paidós.
- Grayson, J. L. y Alvarez, H. K. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Gage, N. A., Kaplan, R., Ellis, K. y Kramer, D. (2019). Student and School-Level Predictors of High School Students' Perceptions of School Climate: Implications for School Coun-

selors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(3), 239-255.

- Gutiérrez, A. M., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192.
- Hernández, G. L. y Olmedo, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome de "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
- Ibrahim, A. y Zataari, W. (2019). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14. doi: 10.1080/02673843.2019.1660998
- Johson, B. y Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environ Res*, 9, 111-122
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- López, J., Peñalva, A., Satrustegui, C. y Vega-Osés, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre educación*, 28, 9-28.
- López, V., Bilbao, M<sup>a</sup> A, Acorra P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y adaptación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- Loukas, A. y Murphy, J. L. (2006). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal School Psychology*, 45, 293-306.
- Loukas, A. y Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal Of Research On Adolescence*, 14(2), 209-233.
- Lewno-Dumdie, B., Mason, B., Hajovsky, D. y Villeneuve, E. (2019). Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health*, 1-21. doi: 10.1007/s12310-019-09340-2
- Leria, F. J. y Salgado, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 43(1), 1-16.
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518.
- Manota, A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. Y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students's perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Martínez, I. (2014). La cooperativa de trabajo asociado de trabajadores y el sentimiento de pertenencia de su profesorado. *Revista Currículum*, 27, 85-104.
- Martínez, I. G. (octubre, 2016). La autonomía para la toma de decisiones en los alumnos de tercer grado de Primaria. Comunicación presentada en *Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación Evaluación*. México: Universidad de Tlaxcala, pp. 670-680. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/Introduccion.pdf>
- Martínez, R. y Macouzet, M. (2013). La convivencia escolar ¿contribuye a la cohesión social? *Entretextos*. 45-50. <https://docplayer.es/86347066-La-convivencia-escolar-contribuye-a-la-cohesion-social.html>
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). Clima Social Escolar. *Educarchile*, 1 1-18.
- Meristo, M. y Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Mucherad, W., Finch, H., White, T. Y Thomas, K. (2017). The relationship of climate, teacher defending and Friends on student perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62(2018), 128-139.
- Mischel, J. y Kitsantas, A. (2019). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 1-22. doi: 10.1007/s11218-019-09522-5.
- McCormick, C. (2019). *Principal Actions That Foster Positive School Climate*. (Tesis). Concordia University St. Paul. Minnesota.
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P. y Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88.
- O'Brennan, L. M. y Furlong, M. J. (2010). Relations Between Students' Perceptions of School Connectedness and Peer Victimization. *Journal of School Violence*, 9, 375-391.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. y Reina, M.C.. (2009). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (profesorado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 259-275). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, J. M. (2010). Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41-53.
- Ortega, R. Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil: Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/nuevas-dimensiones-de-la-convivencia-escolar-juvenil-ciberconducta-y-relaciones-en-la-red-ciberconvivencia/educacion-y-de-las-comunicaciones/15394>
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Peñalva, A., López, J. J., Vega-Osés, A. y Satrústegui C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez, C., Vázquez, V. y López, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 299-323.
- Pena-Shaff, J., Bessette-Symons, B., Tate, M. y Fingerhut, J. (2018). Racial and ethnic differences in high school students' perceptions of school climate and disciplinary practices. *Race Ethnicity and Education*, 1-17. doi: 10.1080/13613324.2018.1468747.
- Padilla, G. y Rodríguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 2215-2644.
- Rodríguez, M. C. (2019). Mejora del clima de aula y fomento de la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Debates y Prácticas en Educación*, 4(2), 38-50.
- Rangel, Y. S., González, A. M. y Arzola, D. M. (2019). Diseño y validación de un cuestionario de clima participativo en Educación Primaria. *Avances en Supervisión Educativa*, 31, 1-17.
- Rodríguez, J. M. y Ruiz, J. (2019). El clima social en centro educativos: percepción del profesorado

rado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250.

- Shwu-Yong, H. (2001). Teachers' Perceptions of High School Environments. *Learning Environments Research*, 4, 159-173.
- Scheer, E. A., Bijlsma, H. J. y Glas, C. A. (2018). Validity and reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-21. doi: 10.1080/09243453.2018.1539015
- Sudla, W., Wongwanich, S. y Sriklau, K. (2020). Development of a School Climate Scale Based on School Members' Shared Experiences. *The Journal of Behavioral Science*, 15(1), 52-72.
- Taylor, D., y Tashakkori, A. (2010). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers Sense of Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Krygsman, A., Haltigan, J. D., McDougall, P., Cunningham, C. E. y Hymel, S. (2014) School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: Results From a Multi-Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377.
- Wynn, S., Wilson, C. y Patall, E. (2007). Beginning Teachers' Perceptions of Mentoring Climate, and Leadership: Promoting Retention through a Learning Communities Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 209-229.

## LOS CONFLICTOS EN EL AULA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE GÉNERO

**Estela Gilperez Comas**

Teleformación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### RESUMEN

*La presencia de conflictos en las instituciones educativas genera una gran preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad. Es por ello, que nuestra investigación se ha planteado como objetivo analizar el conflicto desde las percepciones del alumnado y examinar las posibles diferencias de género; siendo la muestra de 45 niños y niñas de Educación Primaria, de edades comprendidas de 8 a 10 años. La observación de los resultados constata que los grupos se sienten apoyados y no amenazados, y que no hay diferencias significativas de género entre las distintas Áreas exploradas (Área de Apoyo, Área del Agresor, Área de la Víctima y Área de Aspectos del Conflicto); sin embargo, algunos resultados indican que aún se conservan ciertos estereotipos tradicionales de género, lo que implica la importancia de establecer una cultura escolar basada en la igualdad de género y el rechazo a la violencia.*

**Palabras clave:** Conflicto escolar, género, agresor, víctima, Educación Primaria.

### ABSTRACT

*The presence of conflicts in educational institutions generates great concern in the educational community and in society. It is for this reason that our research has set itself the objective of analyzing the conflict from the perceptions of the students and examining the possible gender differences; being the sample of 45 boys and girls of Primary Education, aged between 8 and 10 years. The observation of the results confirms that the groups feel supported and not threatened, and that there are no significant gender differences between the different areas explored (Support Area, Attacker Area, Victim Area and Conflict Aspect Area); however, some results indicate that certain traditional gender stereotypes are still preserved, which implies the importance of establishing a school culture based on gender equality and the rejection of violence.*

**Key words:** School conflict, gender, aggressor, victim, Primary Education

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La conflictividad escolar está integrada en la cotidianidad de los centros educativos (Ayala-Carrillo, 2015) y se ha reconocido como un problema social común (Ávila Fernández, 2013) que genera mucho malestar, sobre todo a la comunidad educativa, puesto que, como afirman Gotzens et al. (2010), son muchos los padres, madres, estudiantes, profesores y personal no docente que manifiestan preocupación por la frecuente ocurrencia de estos actos disruptivos en las aulas.

Estas problemáticas llegan a quebrantar la convivencia hasta tal punto que hacen imposible la formación (Martínez-Otero, 2001), teniendo serias repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado y del alumnado (Gotzens et al., 2010). Afectan, en particular, a la práctica educativa de los docentes y al rendimiento académico y desarrollo socioemocional de los estudiantes (Córdoba, et al., 2016).

“Conflictos escolares”, “violencia escolar”, “actos disruptivos”, “problemas de indisciplina”... uno de los mayores obstáculos de los estudios pertenecientes a este ámbito ha sido encontrar un consenso en su propia definición (Ayala-Carrillo, 2015). Algo semejante ocurre con la visión práctica de los conflictos escolares. Un ejemplo concreto de ello es el aportado en el análisis de Gotzens et al. (2007), en el que determinaron que los docentes tienden a enmarcar las conductas disruptivas como aquellas que son consideradas graves socialmente, pero que no tienen por qué repercutir negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando son precisamente estas conductas instruccionales las que, según Gotzens et al. (2007), más perturban el ritmo del aula.

Por otra parte, resulta primordial destacar que muchas de las investigaciones sobre

esta temática, se han llevado a cabo esencialmente desde el enfoque adulto del profesorado (Ceballos et al., 2010). A este factor, se le puede añadir el hecho de que el origen de la conflictividad o violencia escolar se le atribuye principalmente a las características del alumnado, sin tener en cuenta una perspectiva sistémica (Cerrón, 2000).

Consecuentemente, no es concebible referirse a la conflictividad o violencia escolar sin establecer conexiones entre lo público y lo privado, entre las conductas individuales y las colectivas, entre los asuntos familiares y los comunitarios (Ayala-Carrillo, 2015). Sin olvidar, siguiendo de nuevo a Ayala-Carrillo (2015), las discrepancias por razones de género, las historias individuales de los escolares que ejercen la agresión y las de las víctimas de estas agresiones, la cultura escolar y las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de los centros educativos.

## 2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad existe una amplia literatura sobre la conflictividad escolar y no resulta extraño oír hablar de este fenómeno a nivel social, pese a su compleja delimitación conceptual, debida principalmente a la propia imprecisión del lenguaje (Moreno Olmedilla, 1999).

Los conflictos en el ámbito educativo, como en cualquier otro contexto de convivencia, pueden ser, en palabras de Moreno Olmedilla (1999) “oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar” (p.192). Sin embargo, la negación o no enfrentación del conflicto conduce a la agresividad que deriva, en muchas ocasiones, en violencia (Salazar et al., 2002); en este caso, en el seno escolar. Es sobre esta connotación negativa del conflicto la que se desarrolla en el presente trabajo.

En Europa, las primeras investigaciones sobre conflicto escolar fueron desarrolladas por Olweus (citado en del Barco et al., 2011), quién describió el conocido “bullying” o acoso entre iguales. Por otra parte, a nivel na-

1 En el trabajo que presentamos se hará uso de las palabras en género masculino, para referirse tanto a hombres como a mujeres, sin intención de realizar un lenguaje excluyente o discriminatorio por razón de género, identidad racial u étnica o cualquier perjuicio que pueda interpretarse en la redacción.

cional, autoras como Barrio y Martín (2003) destacan como estudio pionero el aportado por el Defensor del Pueblo (1999-2006), cuya finalidad era “determinar, mediante cuestionarios pasados a profesores y estudiantes, la gravedad de la situación en los centros de secundaria, diferenciando las formas que el maltrato entre iguales adopta” (Barrio y Martín, 2003, p. 7).

Más evidencias sobre la creciente inquietud de las administraciones educativas sobre las problemáticas que acontecen en las aulas, siguiendo a Álvarez Hernández et al. (2016), fue la creación, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en el año 2007, cuyo objetivo principal es “contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado y también de diseñar estrategias y medidas para corregir y prevenir situaciones de violencia escolar” (Álvarez Hernández et al., 2016, p.855).

Analizando los estudios previamente mencionados y otros elaborados en diferentes países europeos, autores como del Barco et al. (2011), concluyen que el maltrato escolar es un fenómeno que sucede en todos los lugares donde se ha analizado, provocando efectos muy negativos en los que lo sufren. Además de *bullying* o maltrato entre iguales, la conflictividad escolar adopta muchas formas (Fernández, 1999), como se podrá comprobar en el siguiente apartado.

## 2.1. Conceptualizaciones sobre la conflictividad escolar

Autores como Moreno Olmedilla (1999) dejan claro que no todos los actos conflictivos en la escuela pueden ser catalogados de violencia y, por este motivo, prefiere referirse a los mismos como “conductas o comportamientos antisociales”. Así, estos comportamientos se dividen en las siguientes categorías (Moreno Olmedilla, 1999):

- a) Actos disruptivos en el aula
- b) Problemas de disciplina vinculados a la relación alumno-maestro

- c) Maltrato o acoso entre iguales
- d) Vandalismo o daños materiales
- e) Violencia de tipo física
- f) Acoso sexual *entre iguales*

El presente estudio versa sobre los tres primeros comportamientos: los actos disruptivos, los problemas de disciplina, y el maltrato o acoso entre iguales. En referencia a la primera de las categorías mencionadas, la *disrupción*, Uruñuela (2006), la describe como una serie de conductas “cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Uruñuela, 2006, p. 21). Para este autor, se debe atender a dos dimensiones fundamentales en las conductas problemáticas, las que interfieren la escuela/instituto como centro de aprendizaje y las que arremeten contra la escuela/instituto como centro de convivencia.

Las conductas que van en contra de la dimensión “Centro de aprendizaje” son de tres tipos: Falta de rendimiento (entendidos como pasividad, falta de interés o motivación que puede derivar hacia absentismo) molestar en clase (hablar y no guardar silencio, levantarse, interrumpir al maestro, molestar a los maestros), y el absentismo (falta de puntualidad, faltas de asistencia injustificadas, llegar tarde frecuentemente, marchar del aula sin permiso...). Por otro lado, las conductas que atentan contra la dimensión “Centro de convivencia” son la falta de respeto (desobedecer reiteradamente al profesor, contestar de forma impertinente...), el conflicto de poder (enfrentarse al maestro, desafiar la autoridad, incumplimiento de las sanciones) y, finalmente, la violencia (física, verbal y/o simbólica).

Destacan otros estudios como el de Cameron (citado en Rutledge y Petrides, 2012), quién lleva a cabo la siguiente clasificación de las conductas disruptivas:

1. Comportamiento agresivo como empujar, dar patadas o golpes, emplear un lenguaje inapropiado...

2. Comportamiento físicamente disruptivo como romper o dañar el material, incidir a los compañeros psicológica y físicamente...
3. Comportamiento socialmente disruptivo como chillar, hacer ruidos, correr en medio de clase...
4. Comportamiento desafiante ante la autoridad como el uso de un vocabulario ofensivo, o no realizar las tareas cuando se le indica.
5. Comportamiento auto-disruptivo como dibujar, leer o jugar a escondidas...

Vinculado con los problemas de disciplina, autores como Gotzens et al. (2015), usan el término “indisciplina instruccional” en alusión a aquellos conflictos que suceden estrictamente en el marco de la educación formal. La “indisciplina instruccional” engloba todas las conductas contrarias a las normas del centro educativo orientadas a la convivencia y al correcto funcionamiento del aula. Algunos ejemplos propuestos por esos autores serían: hablar en clase sin permiso, interrumpir al maestro o no seguir sus indicaciones, no hacer los deberes o molestar a los compañeros para impedir que lleven a cabo sus obligaciones educativas.

Muchos otros autores se acogen a la clasificación de Martín et al. (2003), quienes consideran que el conflicto escolar puede agruparse en agresión verbal (insultar, reírse o hablar mal del otro...), agresión física directa (como pegar al compañero) e indirecta (robar, romper, dañar o esconder material ajeno), exclusión social (como ignorar, hacer chantajes, rechazar...) y acoso sexual (verbal y/o físico).

En cuanto a la tercera categoría de Moreno Olmedilla (1999), el maltrato o acoso entre iguales, es definida de la siguiente manera por Loredó-Abdalá (2008):

Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos, que se caracteriza por un abuso sistemático del poder. Esta conducta puede

expresarse de diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica y social. (p.210)

Es igualmente importante mencionar que este tipo de actos abusivos acontecen mayormente, como señala Ávila Fernández (2013), en el patio del recreo. Sin embargo, no siempre se dan de forma presencial, ya que, como mencionan Kim et al. (2020), el crecimiento tanto de las redes sociales como de los teléfonos inteligentes son testimonios de otro tipo de violencia escolar, el *cyberbullying*, en el que resulta más difícil rastrear a los acosadores (Kim, et al. 2020).

## 2.2. Etiología de la conflictividad escolar

Los diferentes investigadores del conflicto escolar han tratado de explicar los orígenes de estos graves sucesos que fragmentan la paz y la convivencia en las aulas.

En análisis como el de Fernández (1999), se plantea que estos comportamientos pueden ser el resultado de factores exógenos, como el entorno familiar o social, o de factores endógenos, es decir, debido a las características del propio sujeto, de las relaciones interpersonales o del clima del centro educativo en cuestión.

Autoras como Raudeliunaite y Gudžinskien (2019), profundizan más en la relación entre estos factores exógenos y endógenos, declarando el estrecho nexo que hay entre un entorno familiar y social desfavorable con el desarrollo de conductas de hostilidad, ansiedad y aislamiento social, peleas, ‘bullying’ o maltrato entre iguales, la toma de pertinencias ajenas sin permiso, entre otras.

De la misma manera, otros estudios, como el de Arias-Gallegos y Rivera (2019), también alegan que el alumnado que vive experiencias de violencia en su seno familiar es más propenso a participar en situaciones de maltrato entre iguales en la escuela, tanto en el rol de víctima como en el de acosador. Sin ignorar que, aunque el entorno familiar no sea desfavorable, la falta de implicación de las familias en los centros educativos, como asume Díaz-Aguado (2010), es también un factor

de riesgo a considerar en los problemas de convivencia.

En la misma línea, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001), nombra un conjunto de características inherentes a la institución educativa que pueden conllevar la aparición de conductas disruptivas o problemas de disciplina: la crisis y divergencia de valores dentro de la propia escuela, las discrepancias sobre la organización de los espacios, tiempos y normas de comportamiento, una cultura homogénea que no acepte la diversidad, los conflictos de poder derivados de la asimetría relacional entre docentes y alumnos, la falta de personal o de recursos para poder ofrecer una atención individualizada a los estudiantes, un número o ratio elevada de alumnos por aula...

Asimismo, siguiendo con la misma autora, la complejidad de las relaciones interpersonales que se produzcan dentro del entorno educativo pueden ser muy influyentes en la emergencia de situaciones conflictivas. De esta manera, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001) hace hincapié en la relación profesor-profesor, cuya falta de cooperación o respeto puede afectar a los estudiantes y conducir a hostilidades entre grupos, discrepancia de las pautas a seguir o de los estilos de enseñanza y, a nivel institucional, pueden derivar hacia un bajo entendimiento con el equipo directivo o con desacuerdos con el proyecto educativo de centro.

Por otra parte, indagando más en las relaciones asimétricas entre maestro-alumno, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001), recalca, entre otros, el uso de metodologías poco atractivas, una pobre comunicación entre docentes y alumnos, la dificultad por parte de los maestros para controlar grupos, o una escasa sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, como motivos a tener en consideración a la hora de inspeccionar las situaciones de conflicto escolar.

A su vez, hay autores que subrayan la necesidad de valorar estos fenómenos desde una perspectiva sistémica. Bajo esta visión, estos problemas de convivencia escolar se-

rán el resultado de “innumerables factores interrelacionados dentro de un marco mayor como es el de las estructuras de poder económicas, sociales y políticas” (Cerrón, 2000, p. 8). Por esta razón, también se remarca la falta de apoyo por parte de la administración y la ausencia de una legislación adecuada como algunas de las causas más determinantes de la conflictividad escolar (Díaz-Aguado, 2010).

### **2.3. Género y conflictividad escolar en la etapa de Educación Primaria**

El género es una variable muy relevante a tener presente, puesto que, como señala Navarro Olivas (2009), su estudio en experiencias de abuso y maltrato entre iguales puede constituir un excelente escenario para analizar como la construcción social del mismo puede intervenir en la prevalencia del acoso, en la victimización escolar y en la explicación sobre la tendencia a la agresividad de los escolares.

La literatura existente sobre la conflictividad en el ámbito escolar, en la que se podría examinar la influencia del género, está basada mayoritariamente en investigaciones de la etapa de Educación Secundaria, por ser, “el nivel educativo en el que las problemáticas convivenciales se manifiestan con más intensidad” (Felip i Teixidó, 2019, p. 121).

Según el estudio de Filella et al. (2016) basado en los diferentes ciclos de Educación Primaria, los conflictos son fundamentalmente de carácter masculino. Sobre el acoso o maltrato en iguales, concretamente, los chicos recurren más a las agresiones físicas mientras que, las chicas, emplean otro tipo de maltrato más indirecto, mediante el uso de la maldiciencia como chismorreos, murmuración o difamación (Garaigordobil y Oñederra, 2009). Otro estudio más reciente de Olarte (2019) expone también que los chicos incurren más en actos de violencia física (con golpes y empujones), pero, en cambio, menciona que las chicas utilizan más el lenguaje verbal, aunque sin especificar si se trata de

maltrato directo (como insultar) o indirecto (como criticar a las espaldas o ignorar), y en ocasiones, según el autor, también hacen uso de la fuerza física (con empujones y tirones de pelo).

Nieto et al. (2017), en su investigación con estudiantes de Secundaria, concluyen que los chicos puntúan más alto en violencia del alumnado, violencia hacia el profesorado y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y manifiestan que las chicas se ven más involucradas en conductas disruptivas en el aula. En cambio, esta información sobre la disrupción es opuesta al análisis de Álvarez-García et al. (2014), que declara que son los chicos los que más la ejercen. Otros estudios discordantes con los datos anteriores, como el de Córdoba et al. (2016), revelan que no hay diferencias significativas entre géneros en las conductas disruptivas.

Ligado particularmente al acoso escolar, los datos obtenidos en estudios como el de Cerezo (2009), determinan que la mayor parte de alumnos implicados en el *bullying* en la etapa de Educación Primaria son chicos, en concreto un 32% de ellos, frente a un 12.7% de las chicas. En cuanto a su rol, el informe señala que un 18% de los chicos y un 1.2% de las chicas entrarían en el perfil del agresor. En el caso de la victimización, el porcentaje de chicos correspondería con un 12% y el de las chicas con un 9%. Otros estudios, como el de Ruiz et al. (2015), también coinciden en que los chicos tienen más tendencia a ser víctimas del maltrato entre iguales. Estos datos no concuerdan con los resultados obtenidos por la investigación de Córdoba et al. (2016), en las que no obtuvieron diferencias entre chicos y chicas en las víctimas del acoso escolar.

De igual modo, se han destacado diferencias de género en lo que concierne a la relación maestro-alumno, sosteniendo que las chicas tienen relaciones más cercanas y complacientes con los docentes o figuras de autoridad que los chicos (Córdoba et al., 2016).

## 2.4. Literatura de prevención y resolución de conflictos

La educación en resolución de conflictos, según Dewi y Maftuh (2020), se basa en la percepción positiva del conflicto, la apreciación por las diferencias, el desarrollo en un contexto de cooperación y el establecimiento de actividades cuya misión principal sea de “problema-solución” de conflictos.

Por otra parte, autores como Tuvilla (2004), conciben el modelo ecológico orientado hacia la prevención del conflicto como una de las vías más efectivas para erradicarlo. Esta prevención se llevará a cabo en los siguientes niveles:

- *Individual.* Este nivel pretende analizar las características biológicas o de historia personal que pueden propiciar la aparición de conductas más agresivas o bien la victimización. Una de las estrategias sugeridas a este nivel es el desarrollo de habilidades emocionales y de competencia social.
- *Relacional.* En este nivel se examinan las relaciones sociales, como la familia o el grupo de iguales, que pueden aumentar el riesgo de convertir a alguien en potencial víctima o agresor. Algunas propuestas para este nivel son los programas de acción tutorial, de aprendizaje cooperativo, la mediación o los programas basados en las escuelas pacíficas y la educación intercultural.
- *Comunitario.* El tercer nivel tiene por objetivo investigar las características de los diferentes contextos (escuela o vecindario) en los que la persona se relaciona para averiguar si pueden suponer un riesgo para desarrollar un rol más de agresor o de víctima. Algunas propuestas son los programas de dinamización sociocomunitaria o los programas de tutela.
- *Social.* El último nivel investiga los factores de la sociedad que pueden incrementar las tasas de violencia. Al-

gunas estrategias son las campañas de información y sensibilización a la no-violencia o el desarrollo de programas educativos específicos por parte de las diferentes administraciones.

Referente a la investigación existente sobre la viabilidad y eficacia de estos programas, Díaz-Aguado (2005), en su intervención educativa sobre prevención y exclusión de la violencia escolar, destaca dos componentes básicos para implantar en el marco escolar: la práctica del aprendizaje cooperativo en todas las materias escolares y un currículum basado en la “no-violencia”.

Adicionalmente, en estudios más recientes, autores como Aznar-Alarcón et al. (2018) plantean la importancia del desarrollo de técnicas de mediación como un método alternativo de resolución de conflictos en las aulas. En este escenario, siguiendo a Gallardo-Cerón et al. (2019) el docente adquiere el rol de mediador, y, por tanto, como tercero neutral, impulsa a que sean las partes involucradas en el conflicto las que decidan las posibles vías de solución.

En cualquier caso, en las experiencias de resolución de conflictos, como apuntan Ramón Pineda et al. (2019) la comunicación cobra una magnitud especialmente relevante. Para estos autores, la empatía, el ‘feed back’, la asertividad y la escucha activa son los mecanismos facilitadores de diálogo de mayor envergadura.

Por otra parte, y siguiendo los cuatro niveles planteados por Tuvilla (2004), en el proceso de construcción de una convivencia escolar positiva será crucial, con tal de que los esfuerzos de los docentes no sean en vano,

la creación de tiempos y espacios para que las familias del alumnado puedan implicarse, recibiendo formación en aspectos sociales a través de talleres formativos, escuelas de padres o espacios psicopedagógicos, entre otros. (Gallardo-Cerón et al., 2019).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Objetivos del trabajo

##### Objetivo general

Investigar sobre los conflictos en el ámbito escolar desde la percepción de los propios alumnos y alumnas.

##### Objetivos específicos

1. Indagar sobre el apoyo que tiene el alumnado ante la situación del conflicto
2. Estudiar la actuación del agresor ante el conflicto.
3. Averiguar la situación de la víctima ante el conflicto.
4. Observar las posibles diferencias de género en relación con el conflicto en base a las percepciones de los y las estudiantes.

#### 3.2 Muestra de estudio

Se ha elegido una muestra de 45 alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, cursando el ciclo medio de Educación Primaria (3º y 4º curso). Los datos se reflejan en las siguientes tablas:

Tabla 1. Composición de la muestra del estudio.

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Niños | 26         | 57,8       | 57,8              | 57,8                 |
|         | Niñas | 19         | 42,2       | 42,2              | 100,0                |
|         | Total | 45         | 100,0      | 100,0             |                      |

La distribución de los y las participantes por género corresponde a 19 niñas, que suponen 42,2% del total de la muestra, frente a 26 niños, que suponen el 57.8% de la muestra.

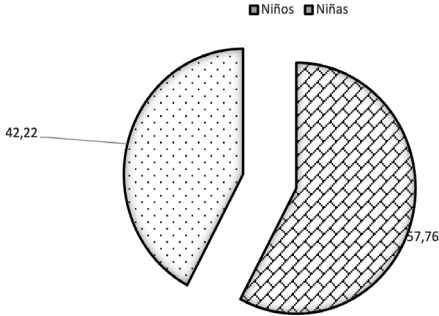


Figura 1. Muestra del estudio.

Como se puede apreciar en la figura anterior, el porcentaje de niños de la muestra supone más de la mitad de la muestra, y el de niñas está por debajo de la mitad.

3.3 Instrumento

Se ha administrado el Cuestionario para Detectar Conflictos (CUDECON) basado en el trabajo de Ortega y del Rey (2003). Se trata de un Cuestionario que consta de un total de 12 ítems que miden las respuestas en 4 áreas: el Área de Apoyo, el Área del Agresor, el Área de la Víctima y el Área de Otros aspectos del conflicto. Hay cuatro tipos de respuesta por cada ítem que se responden marcando una 'X' en la casilla que se ajuste más a la opinión de cada alumno y alumna participante. Las claves de la puntuación son:

- Nunca: 1
- Muy raramente: 2
- A veces: 3
- Casi siempre: 4

3.4 Procedimiento

Fase 1. Esta primera fase se basó en la búsqueda de bibliografía relativa los conflictos escolares (definición, clasificación, visión histórica...) mediante artículos y libros, así como el análisis de la misma para poder completar el marco teórico del trabajo.

Fase 2. La segunda fase consistió en la elaboración de un cuestionario adaptado a partir de la revisión del trabajo CUDECON de Ortega y del Rey (2003). De los 12 ítems, 3 correspondían al Área de Apoyo, 3 al Área del Agresor, 3 al Área de la Víctima y 3 al Área de Otros aspectos del conflicto.

Fase 3. En la tercera fase se pasó el cuestionario a una muestra de 45 alumnos y alumnas del centro educativo de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Fase 4: Posteriormente a la obtención de los resultados, se ha llevado a cabo un análisis y discusión de los datos extraídos sobre las percepciones del alumnado según el género y se han contrastado con la literatura del marco teórico para poder realizar las correspondientes conclusiones.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados relacionados con el Objetivo nº 1

Según los datos de la tabla 2, puede apreciarse que el Rango promedio es mayor en niños que en niñas, siendo la posición media de los niños algo mayor que la de las niñas en el Área de Apoyo.

Tabla 2. Valores de los Rangos para el Área de Apoyo en niños y niñas.

| AREA_DE_APOYO | SEXO  | N  | Rango promedio | Suma de rangos |
|---------------|-------|----|----------------|----------------|
|               | Niños | 26 | 23,83          | 619,50         |
|               | Niñas | 19 | 21,87          | 415,50         |
|               | Total | 45 |                |                |

Tabla 3. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área de Apoyo.

|                             | AREA_DE_APOYO |
|-----------------------------|---------------|
| U de Mann-Whitney           | 225,500       |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,612          |

Como puede apreciarse la U de Mann-Whitney es de 225,5000 y el valor de p de significación de asíntota bilateral es 0,612 por lo que se acepta la Hipótesis nula y se concluye que el área de Apoyo no difiere en niños y niñas, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del Área de Apoyo.

| AREA_DE_APOYO | SEXO  |            | Estadístico | Error típ. |
|---------------|-------|------------|-------------|------------|
|               | Niños | Media      | 2,8718      | ,12953     |
|               |       | Desv. típ. | ,66048      |            |
|               | Niñas | Media      | 2,7368      | ,22739     |
|               |       | Desv. típ. | ,99119      |            |

Según los datos da la tabla 4, la media de los dos grupos para la escala de cuatro puntos (siendo 1 muy negativo el Área Apoyo y 4 muy positivo el Área de Apoyo), consideramos que las medias en ambos grupos de niños y niñas reflejan un buen el Área de apoyo cuando tienen un conflicto.

4.2 Resultados relacionados con el Objetivo nº 2

Tabla 5. Valores de los Rangos para el Área del Agresor en niños y niñas.

| AREA_DEL_AGRESOR | SEXO  | N  | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------|-------|----|----------------|----------------|
|                  | Niños | 26 | 21,73          | 565,00         |
|                  | Niñas | 19 | 24,74          | 470,00         |
|                  | Total | 45 |                |                |

Como puede apreciarse en la tabla 5, el Rango promedio es mayor en niñas que en niños, donde la posición media de las niñas es algo mayor que la de los niños para el Área del Agresor.

Tabla 6. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área del Agresor.

|                             | AREA_DEL_AGRESOR |
|-----------------------------|------------------|
| U de Mann-Whitney           | 214,000          |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,423             |

Según la tabla 6, el valor de la U de Mann-Whitney es de 214,000 y su nivel de significación de 0,423 nos indica que se acepta la Hipótesis nula y se concluye que el Área del Agresor no difiere en niños y niñas, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del Área del Agresor.

| AREA_DEL_AGRESOR | SEXO  |            | Estadístico | Error típ. |
|------------------|-------|------------|-------------|------------|
|                  | Niños | Media      | 3,3077      | ,06647     |
|                  |       | Desv. típ. | ,33893      |            |
|                  | Niñas | Media      | 3,3684      | ,08414     |
|                  |       | Desv. típ. | ,36675      |            |

Según los datos de la tabla 7, la media de los dos grupos para la escala de cuatro puntos (siendo 1 muy negativo el Área del Agresor y 4 muy positivo el Área del Agresor), consideramos que las medias en ambos grupos

de niños y niñas reflejan un buena el Área de Agresor cuando tienen un conflicto, es decir, es decir que los grupos no se sienten agredidos o amenazados.

### 4.3 Resultados relacionados con el Objetivo nº 3

Tabla 8. Valores de los Rangos para el Área de la Víctima en niños y niñas.

| AREA_DE_LA_VICTIMA | SEXO  | N  | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------|-------|----|----------------|----------------|
|                    | Niños | 26 | 24,35          | 633,00         |
|                    | Niñas | 19 | 21,16          | 402,00         |
|                    | Total | 45 |                |                |

Según se desprende de la tabla 8, el Rango promedio es mayor en niños que en niñas, siendo la posición media de los niños algo

mayor que la de las niñas en los referido al Área de la Víctima.

Tabla 9. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área de la Víctima.

|                             | AREA_DE_LA_VICTIMA |
|-----------------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney           | 212,000            |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,415               |

De la tabla 9, el valor de significación 0,415 que le pertenece a la U de Mann-Whitney al ser mayor que el nivel de significación del 5% nos indica que debemos aceptar la Hipótesis

nula en la que no hay diferencias significativas en los grupos de niños y niñas para el Área de la Víctima.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del Área de la Víctima.

| AREA_DE_LA_VICTIMA | SEXO  |            | Estadístico | Error típ. |
|--------------------|-------|------------|-------------|------------|
|                    | Niños | Media      | 2,9487      | ,16915     |
|                    |       | Desv. típ. | ,86251      |            |
|                    | Niñas | Media      | 2,7368      | ,21566     |
|                    |       | Desv. típ. | ,94005      |            |

De la tabla 10 se desprende que los valores de la media para niños y niñas es bueno según la escala (siendo 1 muy negativo el

Área de la Víctima y 4 muy positivo el Área de la Víctima), es decir los grupos se sienten protegidos.

#### 4.4 Resultados relacionados con el Objetivo nº 4

Tabla 11. Resultados de la búsqueda de ayuda por parte de los niños y las niñas cuando hay conflicto.

|                                              |                |             | Sexo  |       | Total |
|----------------------------------------------|----------------|-------------|-------|-------|-------|
|                                              |                |             | niños | niñas |       |
| Buscar ayuda de alguien cuando hay conflicto | Amigos/as      | Recuento    | 12    | 4     | 16    |
|                                              |                | % del total | 40,0% | 13,3% | 53,3% |
|                                              | Maestros/as    | Recuento    | 5     | 1     | 6     |
|                                              |                | % del total | 16,7% | 3,3%  | 20,0% |
|                                              | Algún familiar | Recuento    | 2     | 6     | 8     |
|                                              |                | % del total | 6,7%  | 20,0% | 26,7% |
| Total                                        |                | Recuento    | 19    | 11    | 30    |
|                                              |                | % del total | 63,3% | 36,7% | 100   |

En referencia a la variable “Amigos/as”, un 40% de los niños recurren a su grupo de iguales (amigos/as) cuando tienen algún conflicto en la escuela para buscar ayuda, mientras que, en las niñas, este porcentaje es del 13.3%. Por tanto, en el caso de los niños el porcentaje es bastante superior.

En relación a la figura “Maestros/as”, se puede apreciar que, un 3.3% de las niñas

manifiesta buscar ayuda de éstos en caso de conflicto, frente a un 16.7% de los niños. Así pues, el porcentaje de niñas que decide pedir ayuda a los docentes es bastante menor en comparación con el de niños. Por último, el 20% de las niñas expresa acudir a algún miembro de su familia para buscar ayuda en caso de conflicto, en cambio, en el caso de los niños este porcentaje es del 6.7%.

Tabla 12. Lugares de conflictos según los niños y niñas.

|                      |                 |             | Sexo  |       | Total  |
|----------------------|-----------------|-------------|-------|-------|--------|
|                      |                 |             | niños | niñas |        |
| Lugares de conflicto | Dentro del aula | Recuento    | 2     | 0     | 2      |
|                      |                 | % del total | 4,4%  | 0,0%  | 4,4%   |
|                      | En el patio     | Recuento    | 22    | 18    | 40     |
|                      |                 | % del total | 48,9% | 40,0% | 88,9%  |
|                      | Fuera del aula  | Recuento    | 2     | 1     | 3      |
|                      |                 | % del total | 4,4%  | 2,2%  | 6,7%   |
| Total                |                 | Recuento    | 26    | 19    | 45     |
|                      |                 | % del total | 57,8% | 42,2% | 100,0% |

Vinculado con los lugares dónde se generan los conflictos, el 48.9% de los niños considera que ocurren en el patio y el 40% de las niñas también. Es un porcentaje relativamente similar en ambos casos, aunque es algo mayor en el sexo masculino. En relación con otros lugares, el 4.4% de los niños opina que los conflictos suceden dentro del aula, frente

al 0% de las niñas, resultando claramente el porcentaje de niños algo superior. Un 2.2% de las niñas cree que los conflictos acontecen en otros lugares fuera del aula y del patio. En el caso de los niños, este porcentaje es del 4.4%, por tanto, es ligeramente más elevado que el de las niñas.

Tabla 13. Acciones negativas ante el conflicto según la opinión de las niñas.

|                    |                                             |             | Opinión de las niñas   |                        |                    | Total  |
|--------------------|---------------------------------------------|-------------|------------------------|------------------------|--------------------|--------|
|                    |                                             |             | Lo hacen más los niños | Lo hacen más las niñas | No hay diferencias |        |
| Acciones negativas | Insultar a los compañeros/as                | Recuento    | 2                      | 1                      | 16                 | 19     |
|                    |                                             | % del total | 2,1%                   | 1,1%                   | 17,0%              | 20,2%  |
|                    | Hacer bromas pesadas a los compañeros/as    | Recuento    | 9                      | 2                      | 8                  | 19     |
|                    |                                             | % del total | 9,6%                   | 2,1%                   | 8,5%               | 20,2%  |
|                    | Criticar a los compañeros/as a las espaldas | Recuento    | 1                      | 2                      | 16                 | 19     |
|                    |                                             | % del total | 1,1%                   | 2,1%                   | 17,0%              | 20,2%  |
|                    | Hacer el vacío o ignorar                    | Recuento    | 1                      | 8                      | 10                 | 19     |
|                    |                                             | % del total | 1,1%                   | 8,5%                   | 10,6%              | 20,2%  |
|                    | Pegar a los compañeros/as                   | Recuento    | 7                      | 1                      | 10                 | 18     |
|                    |                                             | % del total | 7,4%                   | 1,1%                   | 10,6%              | 19,1%  |
| Total              |                                             | Recuento    | 20                     | 14                     | 60                 | 94     |
|                    |                                             | % del total | 21,3%                  | 14,9%                  | 63,8%              | 100,0% |

En referencia a la primera acción, “Insultar a los compañeros/as”, una gran mayoría de niñas manifiesta que no hay diferencias entre niños y niñas. Esta cifra, expresada en porcentaje, dónde el 20% es el máximo, corresponde al 17%, en comparación con un 2.1% que consideran que esta acción negativa la hacen más los niños y 1.1% que creen que lo hacen más las niñas. El porcentaje de niñas que expresa que no hay diferencia es significativamente muy mayor que el de las que creen que lo hacen más los niños o las niñas por separado.

En cuanto a la acción “Hacer bromas pesadas a los compañeros/as”, un 9.6% de las niñas considera que lo realizan más los niños, este porcentaje es un poco más alto al del 8.5% que comunica que no hay diferencias entre niños y niñas. Por otro lado, hay también un 2.1% de las niñas que opinan que esta acción la hacen más las niñas.

Estas cifras se asemejan a la acción “Criticar a los compañeros a las espaldas”, puesto

que una mayoría, el 17% también de las niñas reconocen que no hay diferencias entre niños y niñas, mientras que el 1.1% consideran que lo hacen más los niños y el 2.1% creen que lo hacen más las niñas.

En la valoración de “Hacer el vacío o ignorar” a los demás compañeros, la opinión se divide fundamentalmente entre las que creen que lo hacen más las niñas (un 8.5%) y las que consideran que no hay diferencias (un 10.6%), siendo este segundo grupo un poco más numeroso. Por otro lado, un 1% piensa que esta acción la llevan a cabo más los niños.

Por último, vinculado a la acción “Pegar a los compañeros/as”, la percepción se clasifica esencialmente entre las que consideran que no hay diferencias entre sexos (de nuevo un 10.6%, lo que correspondería más de la mitad de la muestra) y las que, bajo su punto de vista, lo hacen más los niños (un 7.4%). El 1% restante opina que esta acción la realizan más las niñas.

Tabla 14. Acciones negativas ante el conflicto según la opinión de los niños.

|                    |                                             |             | Opinión de las niños   |                        |                    | Total  |
|--------------------|---------------------------------------------|-------------|------------------------|------------------------|--------------------|--------|
|                    |                                             |             | Lo hacen más los niños | Lo hacen más las niñas | No hay diferencias |        |
| Acciones negativas | Insultar a los compañeros/as                | Recuento    | 10                     | 1                      | 13                 | 24     |
|                    |                                             | % del total | 8,3%                   | 0,8%                   | 10,8%              | 20,0%  |
|                    | Hacer bromas pesadas a los compañeros/as    | Recuento    | 11                     | 2                      | 11                 | 24     |
|                    |                                             | % del total | 9,2%                   | 1,7%                   | 9,2%               | 20,0%  |
|                    | Criticar a los compañeros/as a las espaldas | Recuento    | 3                      | 6                      | 15                 | 24     |
|                    |                                             | % del total | 2,5%                   | 5,0%                   | 12,5%              | 20,0%  |
|                    | Hacer el vacío o ignorar                    | Recuento    | 6                      | 7                      | 11                 | 24     |
|                    |                                             | % del total | 5,0%                   | 5,8%                   | 9,2%               | 20,0%  |
|                    | Pegar a los compañeros/as                   | Recuento    | 9                      | 1                      | 14                 | 24     |
|                    |                                             | % del total | 7,5%                   | 0,8%                   | 11,7%              | 20,0%  |
| Total              |                                             | Recuento    | 39                     | 17                     | 64                 | 120    |
|                    |                                             | % del total | 32,5%                  | 14,2%                  | 53,3%              | 100,0% |

Observando la misma tabla, pero con los resultados de la muestra de los niños, se constata como, vinculado con la primera acción, “Insultar a los compañeros/as”, la opinión se divide bastante entre los que afirman que no hay diferencias entre niños y niñas (en concreto, un 10.8%, lo que correspondería justo a la mitad de la muestra), seguido por un 8.3% que creen que lo hacen más los niños. Solo un 0.8% cree que lo hacen más las niñas.

En referencia a “Hacer bromas pesadas”, la misma cantidad de la muestra, es decir, un 9.2% en ambos casos, se dividen entre los que creen que no hay diferencias entre sexos y los que consideran que lo hacen más los niños. Un 1.7% de la muestra piensan que lo hacen más las niñas.

Los resultados de la acción “Críticas a las espaldas” son bastante más dispares. Más de la mitad de la muestra no percibe diferencias entre sexos en esta acción, en particular un 12.5%. Por otro lado, hay un 5% que cree que lo llevan a cabo más las niñas y un 2.5% que lo ejercen más los niños.

Relativo a “Hacer el vacío”, los resultados muestran más división de opiniones. Encabezando con un 9.2% que cree que no hay diferencias, un 5.8% que piensa que lo hacen

más las niñas, y un 5% que según su visión lo hacen más los niños.

Para finalizar, asociado con la acción “Pegar a los compañeros/as”, un poco más de la mitad de la muestra, en particular un 11.7% la identifican como una acción en la que no hay diferencias, seguido por un 7.5% que bajo su punto de vista lo realizan más los niños. Un porcentaje poco representativo, 0.8%, piensa que lo hacen más las niñas.

## 4.5 Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el Objetivo 1 o “Área de Apoyo”, muestran que no hay diferencias significativas por género en el “Área de Apoyo”. El hecho de que el alumnado se sienta apoyado en caso de conflicto está relacionado con la afirmación de Albaladejo-Blázquez et al. (2013), de que hay un elevado número de estudiantes que acude regularmente a los adultos en busca de ayuda, como también se puede apreciar más adelante en el Objetivo 4.

En lo que concierne al Objetivo 2 o “Área del Agresor”, tampoco se han encontrado diferencias significativas por género, no coincidiendo con los estudios previamente

comentados de Cerezo (2009) o Nieto et al. (2017) que vinculan el perfil del agresor con la representación del género masculino.

En respecto al Objetivo 3, "Área de la Víctima", concuerda con los hallazgos de Córdoba et al. (2016), al no hallar diferencias significativas por género en la victimización del maltrato entre iguales.

Los datos obtenidos en los Objetivos 2 y 3, se corresponden con la investigación de Albaladejo-Blázquez et al. (2013), basada, entre otros, en el estudio de Ortega et al. (2009), según el cual en la actualidad se está produciendo un cambio en respecto a la variable género en situaciones de violencia escolar, percibiéndose, pues, que no hay diferencias significativas entre géneros.

En referencia al Objetivo 4 o búsqueda de ayuda por parte de las chicas y chicos, ambos reclaman a los adultos en porcentajes muy similares, si bien las primeras solicitan más ayuda o consejo a sus familiares y los segundos a los maestros. Estos datos romperían con la tendencia de estudios como el de Córdoba et al. (2016), que informan que son las chicas las que tendrían relaciones más cercanas con los adultos y, por tanto, como se puede inferir, irían más veces a pedir ayuda a estas figuras en caso de conflicto.

Acerca de los lugares dónde se produce el conflicto, tanto chicas como chicos están mayoritariamente de acuerdo que ocurren con más frecuencia en el patio. Esta información iría en consonancia con el análisis de Ávila Fernández (2013), aunque este último se refiere al maltrato escolar, por tanto, debería precisarse si se trata de situaciones de disruptividad o de acoso escolar. Por otro lado, también se evidencia la importancia de reflexionar sobre la actuación de los docentes ante dichos conflictos en el recreo.

Relativo a las acciones negativas en opinión de los chicos y las chicas, los resultados revelan pequeñas discrepancias entre ambos. En cuanto a los insultos, una amplia mayoría de chicas percibe que no hay diferencias significativas, coincidiendo también, aunque

en menor grado con los chicos, puesto que algunos de estos también atribuyen estas acciones a los chicos. Estos datos contradicen el estudio de Olarte (2019) al mencionar que las chicas emplean más el lenguaje verbal como forma de maltrato.

En la acción "Hacer bromas pesadas", un porcentaje más elevado de niñas cree que lo hacen más los niños, mientras que los niños están divididos entre los que no perciben diferencias y los que coinciden en que lo hacen más los niños. Este hecho podría atribuirse a que los niños asimilan más los roles ligados a la competitividad y usan la burla como forma de desprestigiar a los demás; sin embargo, en futuros análisis podría resultar pertinente examinar si las víctimas a las que va dirigida la broma pesada son niños, niñas, o bien no hay discriminación por género.

En referencia a "Criticar por la espalda" los resultados manifiestan que tanto chicos como chicas están de acuerdo en que no hay diferencias. Este dato no va en la misma línea de los resultados obtenidos en el estudio de Garaigordobil y Oñederra (2009) según el cual son las chicas las que más incurrirían en chismorreos o difamaciones.

Los datos obtenidos en la acción "Hacer el vacío" también ponen de manifiesto que tanto chicos como chicas admiten que no hay diferencias, aunque el resultado que le sigue es el de chicos y chicas que opinan que lo hacen más las chicas, dato que podría ir también en consonancia a este tipo de maltrato más indirecto al que aluden Garaigordobil y Oñederra (2009).

En la acción "Pegar" hay también una correspondencia de opiniones entre ambos géneros, ya que no hay demasiada diferencia entre los chicos y chicas que opinan que no hay diferencias y los que creen que lo hacen más los chicos.

Esto podría sugerir que aún hay cierta tendencia a que los chicos hagan más uso de las agresiones físicas, tal como exponen Garaigordobil y Oñederra (2009) o, en investigaciones más actuales como la de Olarte (2019).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada en este trabajo sobre las percepciones del alumnado, pese a tener las limitaciones que se comentaran más adelante, desvela que todavía existen conflictos en los centros educativos cuya connotación sigue siendo negativa porque deriva en situaciones de agresividad y violencia. Estos acontecimientos pueden acarrear consecuencias más leves o severas para los que las sufran, según el espectador que se trate, pero todos deben ser considerados dignos de análisis.

Asimismo, los resultados del estudio exponen el “género” del alumnado como un factor de riesgo a tener en cuenta en situaciones conflictivas graves como el maltrato entre iguales.

Aun no siendo tan marcados como quizás lo eran hace unas décadas, los datos inferen la persistencia de algunos estereotipos tradicionales de género, vinculados a las diferencias de violencia masculina, en este caso, agresión física, y femenina, como el maltrato de tipo indirecto o relacional, cosa que significa que se siguen perpetuando estos roles discriminatorios en la sociedad y en la escuela. Esto pone de manifiesto la importancia de llevar a cabo, como plantea Díaz-Aguado (2005), la prevención de conflictos a través de programas que construyan una cultura de igualdad desde el aprendizaje cooperativo con el fin de vencer estas creencias sexistas.

Igualmente, se desprende la importancia de la escuela para preparar a los alumnos para ser ciudadanos responsables y democráticos, con capacidad de resolver los conflictos de forma constructiva (Dewi y Maftuh, 2020) y de la intervención de los docentes como figuras ejemplares e impulsoras del buen trato entre estudiantes (Gallardo-Cerón, et al. 2019).

La construcción de esta atmosfera escolar positiva requiere, según Felip i Teixidó (2019) un enfoque transversal con la participación de diversos autores:

En última instancia, el logro de mejoras tangibles en la convivencia escolar será el

resultado del trabajo realizado por sus profesionales (docentes, tutores, educadores, directivos ...) en cada aula, con cada grupo de alumnos, en los diversas estancias del centro (orden en los pasillos, entradas y salidas, patio ...), en la gestión y el abordaje de situaciones críticas (resolución no violenta de conflictos, educación en valores), en el fomento de la participación y la implicación del ex alumno en la vida escolar (asambleas de aula, revista de el centro ...), entre otros. (p. 133)

Por último, reiterar la relevancia de los puntos de encuentro que mencionan Gallardo-Cerón et al. (2019) entre las familias y los centros educativos, puesto que ambos son los agentes fundamentales del desarrollo y socialización de los niños y niñas y, por tanto, los responsables máximos de que su aprendizaje en materia de resolución de conflictos y convivencia esté basado en los valores de equidad, respeto y pacifismo.

## 6. LIMITACIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PRÓXIMAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para terminar esta experiencia investigadora resulta muy conveniente hacer una recapitulación a modo de autoevaluación sobre todo el proceso para determinar las limitaciones del estudio.

Para empezar, la muestra del estudio es pequeña y no representativa. Los participantes han sido alumnos y alumnas de un pequeño centro educativo público de Cataluña, pero no se ha analizado ninguno de estos factores (tamaño, titularidad, nivel socioeconómico del barrio, provincia, Comunidad Autónoma) ni comparado con otros estudios al respecto, motivo por el cual, en trabajos posteriores, convendría tener presentes estos factores para examinar si hay diferencias significativas entre las distintas zonas geográficas. También se debería profundizar sobre otros aspectos como el tipo de metodología y la cultura escolar como factores de riesgo y prevención en situaciones de conflicto. En este punto también conviene aclarar que se

ha excluido expresamente investigar sobre el acoso sexual entre iguales por la gran delicadeza que merece este asunto.

En relación a la adaptación del instrumento usado, el CUDECON, sería conveniente su uso con otras muestras para comprobarse su fiabilidad y validez. Igualmente, el diseño usado en próximas investigaciones debería ser longitudinal, para registrar las posibles diferencias en las distintas etapas evolutivas y los momentos temporales específicos en los que se dispensan estos cuestionarios. En este punto resulta relevante recordar que la franja de las edades de los y las participantes abarcaba de los 8 a los 10 años, por lo que hubiera sido interesante comparar con los mismos participantes en etapas anteriores y también en posteriores, en la adolescencia, que es cuando ya se ha afianzado la construcción del género en cada individuo, con el fin de verificar si los resultados se han mantenido estables.

En esta reflexión no se puede pasar por alto la complejidad de la temática de la que se está tratando, cuya pluralidad de conceptos y definiciones ha provocado la necesidad de especificar la naturaleza de estos conflictos, ya que puede tratarse de fenómenos con manifestaciones muy diferentes y, por este motivo, la terminología usada en el cuestionario puede haber resultado ambigua para los y las participantes. En este sentido, para futuras investigaciones al respecto que también se basen en las percepciones del alumnado sería más apropiado aclarar en primer lugar los diferentes tipos de conflicto, para poder hacer una evaluación más ajustada a sus opiniones y pensamientos, lejos de sesgos y falsos mitos atribuidos al género.

Por último, sin obviar que sería una tarea muy ardua y ambiciosa, mencionar que, los futuros análisis deberían abarcar todas las etapas de Primaria, ya que, como se ha comentado previamente, apenas hay estudios al respecto, y aún menos cuando se trata de las percepciones del alumnado. También sería muy beneficioso, para tener un conocimiento más amplio y profundo sobre esta

materia, incorporar la percepción de los docentes y la implicación de otras figuras relevantes de los demás contextos en los que los estudiantes aprenden y se relacionan, es decir, el familiar y el comunitario.

## 7. REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Álvarez Hernández, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez Martino, E., y Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de psicología*, 32(3), 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Arias-Gallegos, W. L., y Rivera, R. (2019). Factors associated with violence against Peruvian children at school. In *2019 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference (SHIRCON)*. 1-4.
- Ávila Fernández, J. A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8128>
- Ayala-Carrillo, M.R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Aznar-Alarcón, J. P., Castillo, L., & Duplá, T. (2018). Mediation Techniques in Secondary Education Should Take into Account Gender Differences for Enhanced Effectiveness: Evidence from Secondary Schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-260. <https://doi.org/10.30958/aje.5-3-2>

- Barrio, C., y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.
- Cameron, R. J. (1998). Promoting classroom behaviour which aids effective learning and teaching. *School Psychology Review*, 27, 33-44
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Vega, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579. [https:// doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-107)
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 25, 7-17.
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega- Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22 (2), 189-205.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega- Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Publicaciones del Defensor del Pueblo. <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Del Barco, B. L., Carroza, T. G., Castaño, E. F., Ramos, V. L., y Martín, A. G. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-571. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328058>
- Dewi, S. M., & Maftuh, B. (2020). The Value of "Silih Asah, Silih Asih, Silih Asuh" in Conflict Resolution Education at Elementary Schools. In *International Conference on Progressive Education. ICOPE 2019, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 422 (pp.258-261). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200323.130>
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717402>
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f\\_codigo=13567&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13567&codigoOpcion=3).
- Felip, N., & Teixidó, J. (2019). Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 117-140. [https:// doi:10.2436/20.3007.01.118](https://doi.org/10.2436/20.3007.01.118)
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-314. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=775>
- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M. y Barrientos-Burgos, H. (2019) Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 193-205 [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2009/A&E%20acoso%202009.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2009/A&E%20acoso%202009.pdf)
- Gotzens, C., Badía, M., Castelló, A., y Genovard, C. (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1),103-120.

- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. & Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890533>
- Gotzens, C., Cladellas Pros, R., Clariana, M., y Badia, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Kim, J., Ho, T. D., Kim, J., Lee, Y., & Seo, J. (2020). Can Bullying Detection Systems Help in School Violence Scenarios?: A Teachers' Perspective. *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1145/3334480.3382929>
- Loredó-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM. [https://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/ENCUESTA\\_SOBRE\\_CONVIVENCIA.pdf](https://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/ENCUESTA_SOBRE_CONVIVENCIA.pdf)
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 5, 1130-2496.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Navarro Olivas, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. [Tesis doctoral] Universidad Castilla de la Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1005>
- Nieto, B., Pino, M. y Domínguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 197-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Olarte, C.A (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*, 28, 2-7. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9246/8139>
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bul-lies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- 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.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Raudeliunaite, R., & Gudžinskienė, V. (2019). Learning difficulties of primary school pupils occurring due to unfavourable environmental factors: the experience of teachers. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 433 (2), 444. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3738>
- Ruiz, R., Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de Primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. : <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12384>
- Ruttledge, R., & Petrides, V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>
- Salazar, M. L. S., Posada, D. M., y Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 243-273. <http://web.archive.org/web/20041220211000/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad [https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5.\\_convivencia-andalucia.pdf](https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5._convivencia-andalucia.pdf)
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. En A. Moreno. (Dir. Ed.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* ( pp.17-46). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo: Instrumento CUDECON

#### CUESTIONARIO PARA DETECTAR CONFLICTOS (CUDECON)

**NIÑO:**

**NIÑA:**

Por favor, marca con una X la casilla con el valor que más se ajuste a tu opinión.

**Cuando tienes conflictos con algún compañero o compañera, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?**

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Tus maestros/as intervienen en la resolución de tus conflictos en la escuela?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Tus otros compañeros o compañeras intervienen en la resolución de tus conflictos en la escuela?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Has molestado, faltado el respeto o dañado expresamente a un compañero o compañera en solitario?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Has molestado, faltado el respeto o dañado expresamente a un compañero o compañera en grupo?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Cuándo intervienes en el conflicto entre otros compañeros/as, lo haces para ayudar a resolverlo?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Algún compañero/a en solitario te falta el respeto o te molesta de forma constante?

|       |               |         |              |
|-------|---------------|---------|--------------|
| Nunca | Muy raramente | A veces | Casi siempre |
|-------|---------------|---------|--------------|

¿Te has sentido criticado por varios de tus compañeros/as a la vez?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre  
¿Te has sentido ignorado por tus compañeros/as?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿En caso de que busques ayuda cuando tienes algún conflicto, de quien se trata mayoritariamente?

Amigos/as      Maestros/as      Algún familiar      Otros (especifica).....

¿Dónde ocurren la mayoría de los conflictos entre compañeros/as?

Dentro del aula      En el patio      Fuera de la escuela      Por otras vías (especificar)....

12. Pon una cruz en las diferentes acciones en función de si crees que las suelen hacer más los niños, las niñas, o si no hay diferencias entre ambos.

|                                             | <b>Lo hacen más los niños</b> | <b>Lo hacen más las niñas</b> | <b>No hay diferencias</b> |
|---------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Insultar a los compañeros/as                |                               |                               |                           |
| Hacer bromas pesadas a los compañeros/as    |                               |                               |                           |
| Criticar a los compañeros/as a las espaldas |                               |                               |                           |
| Hacer el vacío o ignorar                    |                               |                               |                           |
| Pegar a los compañeros/as                   |                               |                               |                           |

Muchas gracias por tu colaboración.

## EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL Y NO RESIDENCIAL HACIA EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

**Ana Vanessa Montesdeoca Ortiz**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### RESUMEN:

*El apoyo social desempeña un papel importante en el desarrollo y bienestar de los adolescentes, facilitando su autonomía y su proceso de emancipación; Así como, amortiguador de posibles factores estresantes. Este trabajo tiene por finalidad constatar la importancia de este constructo para los jóvenes y adolescentes en acogimiento residencial, valorando la experiencia percibida por los menores y jóvenes en protección. Este análisis nos ha permitido proponer orientaciones de cara a que las intervenciones socioeducativas, contribuyan a la preparación de los menores hacia su tránsito a la vida adulta y de emancipación. La muestra se constituyó de dos grupos de 20 adolescentes de ambos sexos, uno de los grupos se compuso de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial, y el otro grupo, con mismo rango de edad, que no están en acogimiento residencial. Los resultados evidencian relación no significativa entre apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice global de apoyo social para ambos grupos. Sin embargo, en cuanto al apoyo instrumental, los resultados reflejan un rango promedio mayor y significativo en el grupo de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial, frente al grupo de adolescentes que no se encontraban bajo medidas de protección.*

**Palabras clave:** apoyo social, acogimiento residencial, adolescentes vulnerables, tránsito a la vida adulta, intervención socioeducativa, ajuste emocional, bienestar subjetivo.

### ABSTRACT:

*Social support plays an important role in the development and well-being of adolescents, facilitating their autonomy and emancipation process, as well as buffering possible stressors. The purpose of this work is to verify the importance of this construct for young people and adolescents in residential care, assessing the experience perceived by minors and young people in protection. This analysis has allowed us to propose guidelines so that socio-educational interventions contribute to the preparation of minors for their transition to adult life and emancipation. The sample consisted of two groups of 20 adolescents of both sexes, one group was composed of adolescents and young people in residential care, and the other group, with the same age range, was composed of adolescents and young people not in residential care. The results show a non-significant relationship between emotional support, instrumental support, affective support, positive social interaction, and global index of social support for both groups. However, as regards instrumental support, the results reflect a higher and significant average range in the group of adolescents and young people in residential care, compared to the group of adolescents who were not under protective measures.*

**Keywords:** social support, residential care, vulnerable adolescents, transition to adult life, socio-educational intervention, emotional adjustment, subjective well-being.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El apoyo social puede influir positiva o negativamente en el desarrollo y en el estado de salud de las personas, siendo un factor principal en su bienestar; y especialmente en la adolescencia, etapa de desarrollo y definición de identidad de la persona. Según la investigación de validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente, llevado a cabo en Chile (Mosqueda et al., 2015), el apoyo social se caracteriza por las aportaciones de las relaciones que se establecen con otras personas, amigos, familia, pareja, comunidad, etc., pasando estas estructuras de apoyo por cambios significativos como se evidencia en los resultados, mostrando que las correlaciones positivas observadas entre apoyo social y autoeficacia reflejan que a medida que aumenta el apoyo social de los adolescentes también aumenta su autoeficacia (correlación positiva de 0,365 entre apoyo de las distintas áreas y autoeficacia).

Cobb (1976) concebía el apoyo social como uno o varios de los siguientes tipos de información: a) información que lleva al sujeto a creer que se le cuida y ama, b) información que lleve al sujeto a creer que es estimado y valorado, c) información que lleve al sujeto a creer que pertenece a una red de comunicación y obligación mutua.

Gracia et al., (citados en Méndez y Barra, 2008), afirman que el apoyo social tendría dos funciones principales: a) una función *instrumental* que hace referencia a las relaciones sociales como un medio para conseguir una meta como pudiese ser la búsqueda de trabajo o dinero, y b) una función *expresiva* que basa las relaciones sociales como un fin o un medio en sí mismas, caracterizadas por la presencia de afectos y emociones como por ejemplo para pedir un consejo, contar una experiencia, etc.

En cuanto a las dimensiones que constituyen el concepto de apoyo, estos mismos autores (Gracia et al., citados por Méndez y Barra, 2008), distinguen: a) el apoyo *emocional* como la posibilidad de compartir sentimientos, pensamientos y experiencias personales, b) el consejo que alude a las guías necesarias que moldean las estrategias de afrontamiento emocional y conductual ante las distintas demandas del entorno y c) el apoyo *instrumental*, definido como la prestación de ayuda material directa o servicios.

Por otro lado, la adolescencia es una etapa que se caracteriza por los cambios físicos, evolutivos y psicosociales, que se manifiestan en algunos aspectos y comportamientos, desde el crecimiento del cuerpo, cambios de la forma, dimensiones corporales y desarrollo sexual, hasta la responsabilidad en la toma de sus decisiones, la búsqueda de sí mismos y de su propia identidad, así como la necesidad de independencia y de interacción social. Como vemos, se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento. Dentro de los diversos cambios que van experimentando los adolescentes podemos resaltar, que a medida que van creciendo, consultan con sus padres con menos frecuencia y hay un cambio notable en el apoyo social percibido, pero a pesar de esto, sus padres siguen siendo recursos estables (Spitz et al., 2020).

Son muchos y muy variados los retos a los que se tiene que enfrentar un adolescente por ser una etapa llena de desafíos, pero además algunos adolescentes se encuentran con una dificultad añadida, como puede ser, la carencia de unos referentes positivos y que puedan proporcionarles seguridad y protección. Frente a estos retos, un ambiente familiar positivo y apoyo social, tiene mayor probabilidad de bienestar subjetivo, lo cual contribuiría a mejorar el ajuste emocional y psicosocial durante esta etapa (Aranda et al., 2019).

<sup>1</sup> Se utiliza a lo largo de este trabajo el masculino extensivo para referirse a ambos géneros.

También añadir, que el acogimiento residencial está dentro de las medidas de protección infantil y está destinada a aquellos menores que no pueden permanecer en sus hogares. Deberá asegurar la cobertura de sus necesidades básicas y garantizar el bienestar del menor, así como de su desarrollo físico, psicológico, social y educativo, a través de un proyecto socioeducativo individual donde se priorice la preparación para la vida independiente, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades. Además de promover la integración en actividades de ocio, culturales y educativas en la comunidad. Estos dispositivos han venido evolucionando, de un modelo basado en la beneficencia y en la institucionalización a otro basado en la profesionalización y en un planteamiento educativo (Martín y Dávila, 2008). Además, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, recoge que los centros de Acogimiento Residencial potenciarán la educación integral e inclusiva de los menores y velarán por su preparación para la vida plena, de manera especial su escolarización y formación. Siendo uno de los objetivos prioritarios, para los menores de dieciséis a dieciocho años, la preparación para la vida independiente, la orientación e inserción laboral.

Varios estudios en cuanto a la infancia en acogimiento residencial muestran que el apoyo social, tanto formal como informal, constituye un factor de protección al ofrecer una red de apoyo emocional necesaria para su bienestar. Así mismo, Martín (2011) en su investigación de apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial, señala la necesidad de potenciar el establecimiento de redes de apoyo social en la comunidad por parte de los menores que se encuentran sobre todo sin la oportunidad del retorno a la familia y se trabaja con un programa de emancipación. Así mismo, Segura et al., (2017) consideran el apoyo social y los recursos personales, como factores importantes de protección frente a los síntomas internalizantes de los adolescentes. En esta misma línea, Balsells et al., (2019) refieren que

el acompañamiento y la ayuda que las personas pueden ofrecer desde las redes formales e informales es muy relevante para el bienestar de la infancia en protección. Los menores en acogimiento valoran el apoyo social como un soporte emocional que les proporciona seguridad, afecto y consuelo.

En relación con la falta de apoyo que pueden encontrarse los adolescentes en acogimiento residencial, por parte de los adultos en el contexto familiar, se considera fundamental el papel de las redes de apoyo social, considerando a las personas adultas en los contextos extrafamiliares, donde desarrollan sus vidas. Martín y Dávila (2008), resaltan esta idea en el análisis que realizan sobre las redes de apoyo social y la adaptación de los menores en acogimiento residencial con menores que vivían en hogares de protección en Tenerife, concluyendo en las variables del Cuestionario de Apoyo Social, y en lo referente a la estructura, que la mayoría de los menores nombran a los adultos del contexto residencial (98%) y, además, muestran que son quienes tienen mayor puntuación en confianza y ayuda. Evidenciándose significativamente todo ello, en la relación del papel de los adultos del contexto residencial y la ayuda de los educadores, con la adaptación escolar.

Los primeros estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social se centran en aspectos institucionales, familiares y socioeconómicos del contexto personal de los jóvenes, incorporando estrategias y procesos de intervención socioeducativos, como se evidencian en los estudios de Melendro y Rodríguez (2015).

El tránsito a la vida adulta conlleva mayores riesgos en adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad, que en el caso de jóvenes con situaciones más normalizadas, considerando que se les exigirá más madurez y responsabilidad nada más alcanzar su mayoría de edad, teniendo que llegar a asumir responsabilidades de una vida independiente, consecuencias y estilos de vida propios

de la edad adulta; a pesar de que disponen, en la mayoría de los casos, de menos recursos personales, sociales y económicos para enfrentarse a todos esos cambios. Además, otro rasgo importante a tener en cuenta, son las dimensiones sociales claves en la identificación de factores de riesgo asociados al concepto de vulnerabilidad propuestas por Jurado et al., (citados por Melendro y Rodríguez, 2015):

[...] una dimensión familiar (asociada a la carencia de vínculos familiares fuertes, exceso de dependencia, debilitamiento de los lazos parentales, aislamiento, hogares desestructurados...); una dimensión educativa (asociada a un bajo nivel académico, una baja cualificación, carencia de estudios...); una dimensión organizativa y/o institucional (asociada al desconocimiento y a la desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas) y una dimensión de la salud (asociada a problemas de adicción, condición de discapacidad o de dependencia, problemas de salud o una baja autoestima) (p. 202)

En cuanto al Perfeccionismo infantil desadaptativo, Chemisquy y Oros (2020), constatan en su estudio, que el Perfeccionismo Auto Orientado mostró una correlación negativa y significativa con el apoyo social percibido, indicando que en cuanto, más altas son las expectativas de logro, la autocrítica y el apego a las normas, es menor la sensación de tener personas con las que poder contar para afrontar situaciones estresantes.

Considerando las dificultades y los riesgos con los que se encuentran los adolescentes que están en acogimiento residencial y en plena transición a la vida adulta, se muestra necesario trabajar con las familias biológicas para facilitar la emancipación de los adolescentes, ya que, en muchos casos, los jóvenes vuelven con sus familias tras cumplir la mayoría de edad. El estudio de Martín et al., (2020) constata que la mitad de los jóvenes

entrevistados que habían estado en acogimiento residencial, volvían con sus familias, convirtiéndose además en la principal fuente de apoyo social y, no siempre están en las mejores condiciones de convertirse en un apoyo adecuado. El salto a la vida adulta de los jóvenes que se encuentran dentro del sistema de protección según Frimpong (2012) (citado en Cuenca et al., 2018), se realiza sin el colchón familiar, sin el apoyo tanto económico y emocional, como de vivienda que la familia biológica puede facilitar. Existe una transición acelerada en el tiempo, es lo que Stein (2006), denomina adultez inmediata o aceleración de los procesos de autonomía, y, destaca también, como la transición a la vida adulta para estos adolescentes es más breve, comprimida y mucho más arriesgada.

Narváez y Obando (2021), mencionan que cuando las relaciones familiares, escolares o comunitarias son percibidas por los adolescentes como deficientes, estos son expuestos a factores predisponentes a la deprivación sociocultural. Por lo tanto, a mayor percepción de apoyo social menor riesgo ante los factores predisponentes a la deprivación sociocultural. Por otro lado, en los resultados de un estudio sobre las diferencias de afrontamiento y apoyo social entre jóvenes sin hogar, se establece que, ante situaciones extremas, los jóvenes que no intentaron el suicidio fueron los que más apoyo social percibieron (Gauvin et al., 2019). Se resalta el papel del apoyo social para el desarrollo del individuo y como herramienta para desenvolverse en los diferentes ámbitos familiares, educativos y comunitarios.

Todo lo expuesto, hace que se considere necesario que desde los programas de intervención socioeducativa se facilite la transición de la vida adulta de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial, fomentando su autonomía personal y su inserción sociolaboral. Así, por ejemplo, en España, una de las herramientas más utilizadas para desarrollar las habilidades para la vida independiente es el Programa Umbrella, de Del Valle

y García Quintanal (2006). Es una propuesta de trabajo educativo, que emplea una serie de actividades individuales diseñadas para incrementar la autonomía e independencia, que incluye tareas y ejercicios de diversas áreas de la vida adulta, como la educación, el trabajo, el dinero, la salud, etc. Este programa cuenta con la ventaja de ser muy flexible y adaptable a las necesidades concretas de cada joven, teniendo en cuenta sus antecedentes y los objetivos planteados en su plan de caso.

Stein (2004) señala que entre algunos de los pilares básicos de los programas de transición a la vida adulta destacan:

1. Retrasar la salida del sistema hasta que el joven esté bien preparado.
2. Evaluar las necesidades individuales de cara a la reparación y planificación del itinerario a seguir.
3. Dotar de apoyos adecuados durante la transición y en los momentos posteriores.
4. Apoyar el acceso a la educación, el empleo y desarrollar programas de habilidades para la vida.
5. Potenciar habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas.
6. Importancia de las familias biológicas y, en su caso, de los acogedores; normalizando la posibilidad del acogimiento.
7. Incrementar la colaboración y coordinación de los diferentes agentes implicados.

En esta misma línea, el estudio de Pérez et al., (2019), resalta que los jóvenes que se encuentran en hogares de acogimiento y en concreto, en programas para la vida adulta, manifiestan que estos programas son de gran utilidad por la autonomía que pueden desarrollar.

## 1. MÉTODO

El estudio que hemos desarrollado es de tipo transversal, con metodología de carácter cuantitativo.

### *Objetivo general:*

- Analizar el apoyo social en adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial y no residencial.

### *Objetivos específicos:*

- Detectar el apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, la interacción social positiva, y el índice global de apoyo social en los grupos de chicos y chicas en acogimiento residencial.
- Mostrar apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, la interacción social positiva, y el índice global de apoyo social en los grupos de chicos y chicas que no están en acogimiento residencial.
- Conocer el apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, la interacción social positiva, y el índice global de apoyo social en los grupos de acogimiento residencial y no residencial.

## 1.1 Participantes

Los grupos de participantes en la investigación forman una muestra incidental con adolescentes de ambos sexos, constituida por dos grupos de menores. Un primer grupo de 20 chicos y chicas adolescentes de un barrio del Cono Sur obrero de Las Palmas de Gran Canaria que no se encuentran bajo medidas de protección, y un segundo grupo, de 20 chicos y chicas adolescentes que están en acogimiento residencial o han estado en la Fundación Diagrama. En la Tabla 1 se refleja la distribución según el grupo de pertenencia, edad y sexo.

Tabla 1. Adolescentes que han participado en el estudio según el grupo de pertenencia, edad y sexo.

| Sexo   |       |                            |             | Edad |       |       |       |      |       |      |       |      | Total  |
|--------|-------|----------------------------|-------------|------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|
|        |       |                            |             | 15   | 16    | 17    | 18    | 19   | 20    | 21   | 22    | 23   |        |
| Chicos | Grupo | Acogimiento residencial    | Recuento    | 0    | 3     | 5     | 1     | 0    | 3     | 1    | 1     |      | 14     |
|        |       |                            | % del total | 0,0% | 12,5% | 20,8% | 4,2%  | 0,0% | 12,5% | 4,2% | 4,2%  |      | 58,3%  |
|        |       | Acogimiento no residencial | Recuento    | 1    | 1     | 4     | 0     | 1    | 1     | 1    | 1     |      | 10     |
|        |       |                            | % del total | 4,2% | 4,2%  | 16,7% | 0,0%  | 4,2% | 4,2%  | 4,2% | 4,2%  |      | 41,7%  |
|        | Total |                            | Recuento    | 1    | 4     | 9     | 1     | 1    | 4     | 2    | 2     |      | 24     |
|        |       |                            | % del total | 4,2% | 16,7% | 37,5% | 4,2%  | 4,2% | 16,7% | 8,3% | 8,3%  |      | 100,0% |
| Chicas | Grupo | Acogimiento residencial    | Recuento    |      | 0     | 2     | 1     | 0    | 1     |      | 1     | 1    | 6      |
|        |       |                            | % del total |      | 0,0%  | 12,5% | 6,3%  | 0,0% | 6,3%  |      | 6,3%  | 6,3% | 37,5%  |
|        |       | Acogimiento no residencial | Recuento    |      | 2     | 3     | 3     | 1    | 0     |      | 1     | 0    | 10     |
|        |       |                            | % del total |      | 12,5% | 18,8% | 18,8% | 6,3% | 0,0%  |      | 6,3%  | 0,0% | 62,5%  |
|        | Total |                            | Recuento    |      | 2     | 5     | 4     | 1    | 1     |      | 2     | 1    | 16     |
|        |       |                            | % del total |      | 12,5% | 31,3% | 25,0% | 6,3% | 6,3%  |      | 12,5% | 6,3% | 100,0% |
| Total  | Grupo | Acogimiento residencial    | Recuento    | 0    | 3     | 7     | 2     | 0    | 4     | 1    | 2     | 1    | 20     |
|        |       |                            | % del total | 0,0% | 7,5%  | 17,5% | 5,0%  | 0,0% | 10,0% | 2,5% | 5,0%  | 2,5% | 50,0%  |
|        |       | Acogimiento no residencial | Recuento    | 1    | 3     | 7     | 3     | 2    | 1     | 1    | 2     | 0    | 20     |
|        |       |                            | % del total | 2,5% | 7,5%  | 17,5% | 7,5%  | 5,0% | 2,5%  | 2,5% | 5,0%  | 0,0% | 50,0%  |
|        | Total |                            | Recuento    | 1    | 6     | 14    | 5     | 2    | 5     | 2    | 4     | 1    | 40     |
|        |       |                            | % del total | 2,5% | 15,0% | 35,0% | 12,5% | 5,0% | 12,5% | 5,0% | 10,0% | 2,5% | 100,0% |

De la tabla anterior observamos 50% grupo de acogimiento y 50% grupo no acogimiento.

1.2 Hipótesis y principales variables en el estudio

La hipótesis que nos planteamos es que existe relación significativa entre apoyo emo-

cional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice global de apoyo social en el grupo de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial y no residencial.

Tabla 2. Resumen de las variables del presente estudio.

| INSTRUMENTO                      | VARIABLES                                                                                                       |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sociodemográfico                 | edad, nivel de estudios, sexo,                                                                                  |
| Cuestionario MOS de apoyo social | apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice global de apoyo social |

1.3 Técnicas e instrumento de recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado es el Cuestionario MOS de apoyo social propuesto por Revilla Ahumada et al., (2005).

1.4 Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los resultados hemos utilizado la estadística descriptiva y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

1.5 Procedimiento

El estudio se desarrolló llevando a cabo un análisis y profundización del marco teórico, posteriormente se solicitó autorización a la coordinación y dirección de un Hogar de Acogida de Menores de la Red Insular de Acogimiento Residencial del Cabildo de Gran Canaria, de la Fundación Diagrama, para poder realizar los cuestionarios con los adolescentes que se encuentran o han estado en protección. Por otro lado, también se solicita permiso en varios recursos educativos de la zona un barrio del Cono Sur obrero de Las Palmas de Gran Canaria, para llevar a cabo los cuestionarios con los adolescentes que no están en acogimiento residencial.

Los cuestionarios fueron cumplimentados de manera individual, después de informar sobre su uso estrictamente sólo para este estudio y de la confidencialidad de este. Cabe resaltar que se trata de un cuestionario anónimo, ya que únicamente se reflejan los datos de sexo y edad de la persona. Cada adolescente pudo realizarlo en el tiempo que necesitaba para poder cumplimentarlo tranquilamente y con sinceridad.

Contando con todos los cuestionarios se procede a la tasación de los resultados para su posterior análisis y desarrollo. Finalmente se efectúan las conclusiones del presente estudio.

2. RESULTADOS

De la Tabla 3 se desprende que el p valor de la prueba U de Mann-Whitney para cada una de las dimensiones de apoyo social (apoyo emocional U = 0,020, apoyo afectivo U = 0,004 e índice global de apoyo social U = 0,016) es < 0,05 y por lo tanto el rango promedio de cada una de las dimensiones es significativo y las chicas en acogimiento residencial el rango promedio es mayor que en los chicos en acogimiento residencial, siendo el resto de las dimensiones (apoyo instrumental e interacción social positiva) con un valor de U > 0,05.

Tabla 3. *angos promedio y prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de apoyo social en los grupos de chicos y chicas en acogimiento residencial*

| Dimensiones                      | Sexo   | N  | M <sub>e</sub> | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|----------------------------------|--------|----|----------------|----------------|-----------------------------|
| Apoyo Emocional                  | Chicos | 14 | 33             | 8,54           | 14,500                      |
|                                  | Chicas | 6  | 40             | 15,08          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,020                        |
| Apoyo Instru-<br>mental          | Chicos | 14 | 18             | 8,93           | 20,000                      |
|                                  | Chicas | 6  | 20             | 14,17          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,060                        |
| Apoyo Afectivo                   | Chicos | 14 | 13             | 8,14           | 9,000                       |
|                                  | Chicas | 6  | 15             | 16,00          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,004                        |
| Interacción Social<br>Positiva   | Chicos | 14 | 19             | 9,21           | 24,000                      |
|                                  | Chicas | 6  | 20             | 13,50          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,118                        |
| Índice Global de<br>Apoyo Social | Chicos | 14 | 71             | 8,46           | 13,500                      |
|                                  | Chicas | 6  | 85             | 15,25          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,016                        |

Tabla 4. *Rangos promedio y prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de apoyo social en los grupos de chicos y chicas que no están en acogimiento residencial.*

| Dimensiones                      | Sexo   | N  | M <sub>e</sub> | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|----------------------------------|--------|----|----------------|----------------|-----------------------------|
| Apoyo Emocio-<br>nal             | Chicos | 10 | 32             | 9,25           | 37,500                      |
|                                  | Chicas | 10 | 37             | 11,75          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,343                        |
| Apoyo Instru-<br>mental          | Chicos | 10 | 17             | 9,10           | 36,000                      |
|                                  | Chicas | 10 | 17             | 11,90          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,285                        |
| Apoyo Afectivo                   | Chicos | 10 | 14             | 9,75           | 42,500                      |
|                                  | Chicas | 10 | 15             | 11,25          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,552                        |
| Interacción<br>Social Positiva   | Chicos | 10 | 19             | 11,35          | 41,500                      |
|                                  | Chicas | 10 | 18             | 9,65           | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,325                        |
| Índice Global de<br>Apoyo Social | Chicos | 10 | 71             | 9,20           | 37,000                      |
|                                  | Chicas | 10 | 75             | 11,80          | Sig. Asintótica (bilateral) |
|                                  | Total  | 20 |                |                | ,325                        |

De la Tabla 4 se desprende que el p valor de la prueba U de Mann-Whitney para cada una de las dimensiones de apoyo social (apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice

global de apoyo social) es mayor que 0,05 y por lo tanto el rango promedio de cada una de las dimensiones de la tabla son no significativos en los grupos de chicos y chicas que no están en acogimiento residencial.

Tabla 5. Rangos promedio y prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de apoyo social en los grupos de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial y no residencial.

| Dimensiones                   | Grupo                      | N  | M <sub>e</sub> | Rango promedio | U de Mann-Whitney                              |
|-------------------------------|----------------------------|----|----------------|----------------|------------------------------------------------|
| Apoyo Emocional               | Acogimiento residencial    | 20 | 35             | 22,50          | 160,000<br>Sig. Asintótica (bilateral)<br>,277 |
|                               | Acogimiento no residencial | 20 | 36             | 18,50          |                                                |
|                               | Total                      | 40 |                |                |                                                |
| Apoyo Instrumental            | Acogimiento residencial    | 20 | 19             | 25,08          | 108,500<br>Sig. Asintótica (bilateral)<br>,012 |
|                               | Acogimiento no residencial | 20 | 17             | 15,93          |                                                |
|                               | Total                      | 40 |                |                |                                                |
| Apoyo Afectivo                | Acogimiento residencial    | 20 | 14             | 21,63          | 177,500<br>Sig. Asintótica (bilateral)<br>,552 |
|                               | Acogimiento no residencial | 20 | 14             | 19,38          |                                                |
|                               | Total                      | 40 |                |                |                                                |
| Interacción Social Positiva   | Acogimiento residencial    | 20 | 19             | 20,98          | 190,500<br>Sig. Asintótica (bilateral)<br>,790 |
|                               | Acogimiento no residencial | 20 | 19             | 20,03          |                                                |
|                               | Total                      | 40 |                |                |                                                |
| Índice Global de Apoyo Social | Acogimiento residencial    | 20 | 74             | 22,63          | 157,500<br>Sig. Asintótica (bilateral)<br>,248 |
|                               | Acogimiento no residencial | 20 | 75             | 18,38          |                                                |
|                               | Total                      | 40 |                |                |                                                |

De la anterior tabla se desprende que el p valor de la prueba U de Mann-Whitney para cada una de las dimensiones de apoyo social (apoyo emocional, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice global de apoyo social) es mayor que 0,05 y por lo tanto el rango promedio de cada una de las dimensiones de la tabla son no significativos en los

grupos de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial y no residencial. Por otro lado, el apoyo instrumental tiene un valor de U = 108,500 con un p valor 0,012 < 0.05 siendo el rango promedio mayor y significativo en el grupo de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial frente al grupo de acogimiento no residencial.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Matizamos en primer lugar el resultado referente al apoyo instrumental y emocional de los menores en acogimiento residencial, que no presentan diferencias significativas con los menores que no se encuentran en acogimiento residencial. Estos resultados se encuentran en consonancia con los estudios que afirman que en la adolescencia contar con un apoyo social y familiar positivo contribuye al bienestar subjetivo y a mejorar el ajuste emocional y psicosocial, como señalan Aranda et al., (2019).

En cuanto al primer objetivo, reflejado en la Tabla 3, los resultados obtenidos muestran una diferencia dentro de los grupos, ya que podemos ver como las chicas en acogimiento residencial se sienten más apoyadas que los chicos, en apoyo emocional, apoyo afectivo y apoyo social. Consideramos que es necesario desde el acogimiento residencial, apoyar a los menores en el proceso de transición a la vida adulta, así como refiere Stein (2004), que dentro de estos programas se debe priorizar la evaluación de las necesidades individuales, así como ofrecer apoyo de manera adecuada durante la transición y en los momentos posteriores a la misma. En este sentido, referimos el estudio de Segura et al., (2017), en el que señalan el apoyo social de amigos, escuela, familia, cuidadores residenciales y de la comunidad, como factores de protección. Así mismo, vemos que esta diferencia entre chicas y chicos de acogimiento residencial, de sentirse con más apoyo emocional, apoyo afectivo y apoyo social, podría estar relacionada con el grado de madurez que presentan las chicas. Además de mostrar en general, menor dificultad a la hora de gestionar, reconocer y expresar sus emociones.

En relación con la muestra de chicos y chicas que no están en acogimiento residencial, referente al segundo objetivo y reflejado en la Tabla 4, podemos observar como no presentan diferencias significativas en los grupos de ambos sexos en cada una de las diferentes dimensiones de apoyo social.

Comparando ambos grupos, de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial frente a los que no están en acogimiento residencial, se sienten muy respaldados en apoyo emocional, apoyo afectivo, interacción social positiva e índice global de apoyo social, por lo que no se muestran diferencias significativas. En cuanto al apoyo instrumental, los resultados evidencian un rango promedio mayor y significativo en el grupo de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial, frente al grupo de acogimiento no residencial. Por lo tanto, lo que se evidencia en la Tabla 5 y los resultados obtenidos, muestran que estos adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial presentan una percepción alta de apoyo profesional y emocional, muy similar a los chicos y chicas que no están en acogimiento residencial. En este sentido, referimos al estudio y análisis sobre las redes de apoyo social y la adaptación de menores en acogimiento residencial, de Martín y Dávila (2008), en el que resaltan que la mayoría de los menores mencionan a los adultos del contexto residencial y con mayor puntuación en confianza y ayuda.

Por último, es preciso mostrar que, según los resultados obtenidos, no queda constata-da la hipótesis que nos hemos planteado en nuestro estudio, ya que se evidencia relación no significativa entre apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo, interacción social positiva, índice global de apoyo social tanto en el grupo de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial como en el grupo que no está en acogimiento residencial. Consideramos, que este estudio, constata la importancia del procedimiento de tasación, análisis y evaluación del mismo, de modo que puede suponer un refuerzo positivo para mostrar que no hay diferencias significativas en cuanto al apoyo social percibido entre jóvenes que están o han estado en acogimiento residencial frente a jóvenes de no acogimiento.

## REFERENCIAS

- Aranda, C., Moreno, D. y Frías, M. (2019). Diferencias entre apoyo social y ambiente familiar en adolescentes con reportes de bienestar subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, 36(2), 248-268. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.36.2.303.2>
- Balsells, M.A., Vaquero, E. y Ciurana, A. (2019). El apoyo social durante el acogimiento: su relevancia para el bienestar de los niños y las niñas en situación de protección. *Sociedad e Infancias*, 3, 115-132. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63403>
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Chemisquy, S. y Oros, L.B. (2020). El perfeccionismo desadaptativo como predictor de la soledad y del escaso apoyo social percibido en niños y niñas argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 105-123. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78591>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cuenca, M., Campos, G. y Goig, R. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1) 321-344. DOI:10.5944/eduXXI.16510
- Del Valle, J.F. y García Quintanal, J.L. (2006). *Programa Umbrella: mirando al futuro con habilidades para la vida*. Asociación Asturiana para la Atención y el Cuidado de la Infancia (ASACI). Edición en CD.
- Gauvin, G., Labelle, R., Daigle, M., Breton, J. y Houle, J. (2019). Coping, social support, and suicide attempts among homeless adolescents. *Crisis*, 40(6), 390-399.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 15, de 17 de enero de 1996, pp. 1225-1238. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/dof/spa/pdf>
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.
- Martín, E. y Dávila, L.M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- Martín, E., González, P., Chirino, E. y Castro, J.J. (2020). Social inclusion and life satisfaction of care leavers. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 35, 97-107. [https://doi.org/10.1719/PSRI\\_2020.35.08](https://doi.org/10.1719/PSRI_2020.35.08)
- Melendro, M. y Rodríguez, A.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201-215.
- Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17(1), 59-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100006>
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V. y Barriga, A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(39). <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.3.200551>
- Narváez, J.H. y Obando, L.M. (2021). Relación entre factores predisponentes a la privación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 39-62. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Pérez, S., Águila, A., González, C., Santos, I. y Del Valle, J.F. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31(3), 319-326. DOI:10.7334/psicothema2019.129
- Revilla Ahumada, L., Luna del Castillo, J., Bailón Muñoz, E. y Medina Moruno, I. (2005). Validación del Cuestionario MOS de apoyo social en Atención Primaria. *Medicina de Familia*, 6(1), 10-18. <https://www.samfyc.es/wp-content/uploads/2018/07/v6n1.pdf>
- Segura, A., Pereda, N., Guilera, G. y Hamby, S. (2017). Resilience and psychopathology among victimized youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 72, 301-311.
- Spitz, A., Winkler, C. y Steinhausen, H.C. (2020). Development of perceived familial and non-familial support in adolescence; Findings from a community-based longitudinal study.

*Frontiers in psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.486915>

- Stein, M. (2004). *What Works for Young People Leaving Care?* Barnardos.
- Stein, M. (2006). Research Review: Young people leaving care. *Child and family Social Work* 11, 273-279.

## LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES CON Y SIN MEDIDAS JUDICIALES

**Sara Santana Medina**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### **RESUMEN:**

*La conducta antisocial hace referencia a diferentes formas de infringir las normas morales y/o sociales. El objetivo de este trabajo ha sido analizar este comportamiento valorando el aislamiento, la agresividad, el retraimiento y la ansiedad, en una muestra con 42 adolescentes de ambos sexos que cumplen medidas judiciales y que no cumplen medidas judiciales, estando sus edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias entre el hecho de manifestar una conducta antisocial y ser adolescente que cumple una medida judicial frente al que no la está cumpliendo. Este trabajo pone de manifiesto que se deben conocer otros factores que pueden influir en la conducta antisocial.*

**Palabras clave:** conducta antisocial, aislamiento, agresividad, retraimiento, ansiedad, adolescentes, medidas judiciales.

### **ABSTRACT:**

*Antisocial behavior refers to different ways of infringing moral and/or social norms. The aim of this study was to analyze this behavior by assessing isolation, aggressiveness, withdrawal and anxiety in a sample of 42 adolescents of both sexes, aged between 15 and 18 years, who are serving judicial measures and those who are not serving judicial measures. The results obtained indicate that there are no differences between the fact of manifesting antisocial behavior and being an adolescent who is serving a judicial measure and one who is not. This study shows that other factors that may influence antisocial behavior should be known.*

**Keywords:** antisocial behavior, isolation, aggressiveness, withdrawal, anxiety, adolescents, judicial measures.

## INTRODUCCIÓN

La conducta antisocial en adolescentes es un tema de interés en la sociedad actual que trae asociada distintas problemáticas de las que se hacen eco numerosas investigaciones y los medios de comunicación. Este tipo de conducta presenta serias consecuencias tanto en los<sup>1</sup> adolescentes, como en su familia y/o entorno.

Cuando un comportamiento no se atiene a la normativa moral o social se clasifica como una conducta antisocial, siendo este un concepto muy extenso, que va desde los rasgos de personalidad psicopáticos hasta los criterios de trastorno de personalidad antisocial (Bringas et al., 2006). El término conducta antisocial es ambiguo, según Cohen Imach et al. (2012) este comportamiento se define como cualquier tipo de conducta que suponga una infracción de las reglas, normas sociales y de convivencia. Además, este comportamiento antisocial conlleva la vulneración de una ley, está penalizado y presenta una reacción social negativa (Centelles et al., 2021).

Del mismo modo, para que una conducta sea catalogada como “antisocial” se debe partir del contexto sociocultural en el que ocurre, teniendo en cuenta sus características (frecuencia, intensidad, gravedad, duración, significado y cronificación), de forma que se puedan relacionar con la justicia y el derecho. Así aparecen los términos “delincuencia”, “delito” y/o “criminalidad” (De la Peña Fernández, 2011).

Jiménez et al. (2021) argumentan que los menores que delinquen tienen características comunes (pobreza, marginalidad, falta de equidad, familias desestructuradas, padres con conductas antisociales, convivencia con personas en conflicto con la ley) y definen que esta conducta se manifiesta en jó-

venes con un bajo rendimiento académico, abandono escolar, disfuncionalidad familiar, dificultades para seguir las normas sociales y/o mantener relaciones interpersonales de calidad.

Es en la adolescencia cuando la conducta antisocial manifiesta su mayor intensidad, siendo un periodo complejo donde se inician y/o aumentan los problemas asociados al comportamiento (Centelles et al., 2021). De la misma manera, los adolescentes en los que se identifican este tipo de conductas antisociales y delictivas en edades tempranas y por tiempo prolongado, pueden correr el riesgo de continuar con los mismos comportamientos y que empeoren en la edad adulta (Orta y Calderón, 2020). Asimismo, esta conducta tiene como factor de riesgo las amistades antisociales del adolescente (Álvarez-García et al., (2019) y además, existe la creencia popular de que el comportamiento antisocial es más notorio en los adolescentes de sexo masculino, no obstante Ogilvie et al. (2021) recogen en su estudio que la participación femenina en este tipo de conductas es en gran medida similar a la masculina.

Es casi al final de la adolescencia cuando se desarrolla cierta madurez psicosocial, que posibilita que el adolescente mejore el control de sus impulsos, reduzca o elimine su conducta agresiva, aumente su responsabilidad y resista a la influencia de sus iguales (Martorell et al., 2011). Las conductas antisociales que suelen presentar los menores vienen acompañadas, por lo general, de agresividad, robos y vandalismo, así como de la infracción de las normas (De la Peña Fernández, 2011).

Asimismo, dentro de estas conductas se encuentran los comportamientos desinhibidos, la impulsividad, el déficit de la autoestima, la imposibilidad de ponerse en el lugar de los demás, y la baja o inexistente iniciativa personal. Díaz García y Moral Jiménez (2018) resaltan que existe un vínculo entre el bajo autocontrol y la conducta delictiva, donde los adolescentes con conductas antisociales pre-

---

1 Se utilizan términos con género, de forma inclusiva, tanto para el masculino como para el femenino. En esta ocasión, por motivos prácticos, se ha utilizado el masculino, teniendo en cuenta que siempre se hace referencia a ambos sexos.

sentan un alto nivel de impulsividad. Asimismo, tal y como recogen Martorell et al. (2011), en los individuos de esta edad con conductas antisociales se encuentra presente:

la agresividad, la impulsividad y la falta de autocontrol en las emociones; la búsqueda de sensaciones, la susceptibilidad al aburrimiento, el afán de aventura y la depresión, y también la baja competencia social al principio de la adolescencia y el egoísmo. Muchas de estas variables se definen como indicadores de riesgo de la conducta antisocial. (p. 99)

Cabe destacar que estos factores de riesgo comprenden la familia, la escuela, el grupo de iguales, las relaciones interpersonales, así como el entorno de estos jóvenes, y no únicamente se trata de factores de riesgo de carácter personal (Martorell et al., 2011). Ante esta afirmación, Tremblay Pouliot y Poulin (2021) destacan que el control que ejercen los padres sobre los hijos no está relacionado directamente con este tipo de conducta. Por otro lado, Hofmann y Müller (2018) reconocen que los compañeros de clase pueden ejercer una influencia positiva en el fomento de conductas prosociales, mientras que otros autores consideran el grupo de iguales como un riesgo para según que tipo de comportamientos (Sijtsema y Lindenberg, 2018; Mak et al., 2020).

Centrando el enfoque en el factor de riesgo relacionado con el entorno escolar, Jurczyk y Lalak (2019) afirman que la calidad de la relación que se establece entre el alumno y el profesor influye en el funcionamiento posterior de la vida social del adolescente, tanto el formalismo como la falta de enfoque individual del docente se traducen en retraimiento, apatía, absentismo escolar, falta de confianza en la capacidad personal, trastornos del comportamiento y una imagen negativa del propio adolescente.

Según Garaigordobil (2012), en la teoría de la frustración-agresión, la agresión, presente en aquellas personas predispuestas a tener una conducta de tipo antisocial es una

reacción conductual derivada de la frustración. Igualmente, esta autora define la frustración como una “interferencia que impide llevar a cabo una respuesta de acercamiento al objetivo en un determinado momento” (p. 206).

En la misma medida, el aislamiento social se relaciona con conductas antisociales, especialmente en aquellas personas con un estilo de vida muy competitivo e individualista. En los adolescentes, el aislamiento y la soledad parecen términos contradictorios debido al concepto de sociabilidad tan asociado a esta etapa de la vida (Cohen Imach et al., 2012).

Dentro de las conductas sociales de los menores aparecen expresiones ligadas a sus sentimientos, deseos, opiniones y/o emociones, que en algunos casos no llegan a expresarse y son transformadas en “retraimiento social”, siendo considerado como un signo de conducta antisocial (Garaigordobil et al., 2005). Lorence et al. (2018) argumentan que la aparición temprana de este tipo de conductas puede mantenerse hasta la adultez, aumentando las posibilidades de problemas delictivos y antisociales.

En la sociedad occidental, las investigaciones hasta el momento sobre la conducta antisocial en jóvenes advierten que es un trastorno de la conducta que va en aumento. Esta realidad reafirma la obligación de desarrollar programas de prevención y de intervención que impulsen las conductas prosociales, consiguiendo así aminorar las conductas discriminatorias, antisociales y violentas (Garaigordobil y Maganto, 2016).

Por otro lado, Cohen Imach et al. (2012) reflejan que:

Estudios realizados en el siglo XX ponen en evidencia que los problemas de conducta antisocial mantienen altas tasas de prevalencia, estimando la prevalencia de estas dificultades entre el 6% a 18% en niños y entre un 2% a 9% en adolescentes, siendo más frecuentes en varones que en mujeres. (p. 13)

La alta participación de jóvenes en actos antisociales y delictivos se considera un peligro para el desarrollo individual, social y económico de un país (Orta y Calderón, 2020). En España, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal del menor y modificada por la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, se aplica para exigir responsabilidad a todo menor de entre 14 y 18 años que cometa un hecho tipificado como delito o falta en el código penal o leyes penales especiales. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística (INE) recoge en su informe publicado en septiembre de 2020 que fueron condenados por sentencia firme 14.112 menores, un 3,3% más que el año anterior (INE, 2019). Asimismo, en la Comunidad Autónoma de Canarias, según el Instituto Canario de Estadística (ISTAC) dentro de su sección sobre Seguridad y Delincuencia, los datos aportados sobre los adolescentes infractores a los que las fuerzas y cuerpos de seguridad detuvieron se eleva a 822, siendo menores de ambos sexos y edades comprendidas entre los 14 y 17 años (ISTAC, 2019). Además, según la Ley Orgánica 8/2006, las medidas judiciales que se pueden imponer a los menores infractores son medidas en medio abierto (libertad vigilada, tareas socioeducativas, prestación en beneficios a la comunidad, etc.) y medidas de internamiento (abierto, cerrado, semiabierto y terapéutico).

En la Memoria del año 2020 presentada por la Fiscalía de Canarias, en los datos aportados para la Provincia de Las Palmas, se subraya la agresividad y la violencia ejercida por los menores y se relaciona un aumento del 14,7% en la incoación de diligencias preliminares en niños y adolescentes, con un aumento importante de los delitos cometidos contra el patrimonio (519 en 2019 frente a 438 de 2018) y contra las personas (pasaron de 670 en 2018 a 807 en 2019). Por otro lado, la Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Canarias (2020) hace notar “la elevada incidencia de problemas de conducta y, en general, de salud mental que presenta el perfil del

menor maltratador, unido muchas veces al consumo de sustancias” (p. 122).

Ante estos datos, como proponen en su trabajo Nasaescu et al. (2020), sería de utilidad, para prevenir o disminuir estas conductas, definir los problemas de desarrollo e integración de los adolescentes con conductas antisociales, y así conseguir una convivencia adecuada, saludable y cívica.

Estudiar las conductas antisociales en la adolescencia permite conocer los problemas socio-emocionales, los patrones de conducta así como las relaciones interpersonales que llevan a conflictos. Este conocimiento puede dar lugar al desarrollo de programas de intervención socioeducativos que minimicen las conductas antisociales (Martorell et al., 2011). Barroso-Hurtado y Bembibre (2019) proponen las habilidades sociales y la gestión de emociones como elementos clave en la promoción de comportamientos prosociales para disminuir estas conductas y contrarrestar la violencia y la delincuencia juvenil. Para combatir estos aspectos negativos de la conducta en adolescentes y que las intervenciones a realizar resulten exitosas se deben establecer unos mínimos estándares de calidad (Lorence et al., 2018). Según Václavíková et al. (2020), para los adolescentes el entorno escolar positivo, los sentimientos de seguridad en el aula, el ejercicio de una parentalidad adecuada, las creencias prosociales y el ocio contribuyen a un comportamiento social no problemático.

Como se ha visto, muchas veces se une la conducta infractora con el comportamiento antisocial, por consiguiente, cabe preguntarse si los menores infractores presentan este tipo de conducta valorando para ello los factores de aislamiento, agresividad y el retraimiento/ansiedad.

# 1. MÉTODO

La metodología utilizada para el desarrollo de este trabajo ha sido de carácter cuantitativo y el estudio realizado es de tipo transversal.

## Objetivo general:

- Analizar la conducta antisocial, el aislamiento, la agresividad, el retraimiento y la ansiedad de los adolescentes con y sin medidas judiciales.

## Objetivos específicos:

- Analizar el aislamiento en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales.
- Indagar el aislamiento en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales.
- Detectar la agresividad en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales.
- Comparar la agresividad en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales.

- Detectar el retraimiento y la ansiedad en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales.
- Indagar el retraimiento y la ansiedad en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales.
- Analizar la conducta antisocial en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales.
- Indagar la conducta antisocial en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales.

## 1.1 Muestra

La muestra está constituida por:

- Un grupo de menores de un Centro de Internamiento Educativo para Menores Infractores (CIEMI) que están cumpliendo medidas de internamiento en régimen cerrado, semiabierto, abierto y/o terapéutico.
- Un grupo de menores de dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Tabla 1. Grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales según su edad

|                  |                          |                  | Edad   |        |        |        | Total |
|------------------|--------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
|                  |                          |                  | 15     | 16     | 17     | 18     |       |
| Grupo chicos     | Con medi-<br>da judicial | Recuento         | 2      | 5      | 4      | 3      | 14    |
|                  |                          | % dentro de Edad | 50,0%  | 50,0%  | 50,0%  | 50,0%  | 50,0% |
|                  |                          | % del total      | 7,1%   | 17,9%  | 14,3%  | 10,7%  | 50,0% |
|                  | Sin medida<br>judicial   | Recuento         | 2      | 5      | 4      | 3      | 14    |
|                  |                          | % dentro de Edad | 50,0%  | 50,0%  | 50,0%  | 50,0%  | 50,0% |
|                  |                          | % del total      | 7,1%   | 17,9%  | 14,3%  | 10,7%  | 50,0% |
| Total            |                          | Recuento         | 4      | 10     | 8      | 6      | 28    |
| % dentro de Edad |                          | 100,0%           | 100,0% | 100,0% | 100,0% |        |       |
| % del total      |                          | 14,3%            | 35,7%  | 28,6%  | 21,4%  | 100,0% |       |

En la Tabla 1 se define la distribución de los chicos con y sin medidas judiciales respecto a sus edades. En ella se observa que el 7,1% del total de cada grupo tiene 15 años,

los que tienen 16 años representan el 17,9%, con 17 años hay un 14,3% del total y con 18 años se encuentra el 10,7% restante.

Tabla 2. Grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales según su edad

|                  |                     |                  | Edad   |        | Total |
|------------------|---------------------|------------------|--------|--------|-------|
|                  |                     |                  | 16     | 17     |       |
| Grupo chicas     | Con medida judicial | Recuento         | 1      | 6      | 7     |
|                  |                     | % dentro de Edad | 50,0%  | 50,0%  | 50,0% |
|                  |                     | % del total      | 7,1%   | 42,9%  | 50,0% |
|                  | Sin medida judicial | Recuento         | 1      | 6      | 7     |
|                  |                     | % dentro de Edad | 50,0%  | 50,0%  | 50,0% |
|                  |                     | % del total      | 7,1%   | 42,9%  | 50,0% |
| Total            |                     | Recuento         | 2      | 12     | 14    |
| % dentro de Edad |                     | 100,0%           | 100,0% | 100,0% |       |
| % del total      |                     | 14,3%            | 85,7%  | 100,0% |       |

En la Tabla 2 se muestra la distribución de las chicas con y sin medidas judiciales respecto a sus edades. En ella se observa que el total de chicas de ambos grupos con 16 años representa el 14,3% mientras que las de 17 años conforman el 85,7% del total.

## 1.2 Hipótesis y principales variables del estudio

La hipótesis que se plantea en este estudio es que los adolescentes que se encuentran cumpliendo algún tipo de medida judicial presentan mayor predisposición hacia la conducta antisocial que aquellos que están en libertad. Las variables contempladas son: aislamiento, agresividad, retraimiento/ansiedad, sexo y edad.

## 1.3 Técnicas e instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el CC-A (Cuestionario de Conducta Antisocial) elaborado por Martorell y González (1992).

## 1.4 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

## 1.5 Procedimiento

El procedimiento comenzó con la búsqueda de referencias bibliográficas sobre estudios relacionados con la conducta antisocial. Posteriormente, se solicitó autorización al la Coordinadora Educativa del CIEMI para que los adolescentes, de forma individual y anónima, cumplimentaran el cuestionario CC-A. Asimismo, se contactó con alumnos que estuviesen cursando sus estudios en dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para que cumplimentaran ese mismo cuestionario. A cada joven se le pidió que se tomara el tiempo necesario para rellenarlo, insistiendo en la importancia de responder con sinceridad. La recogida de los cuestionarios se inició el 15 de marzo de 2021 y finalizó el 14 de abril de 2021, obteniendo un total de 42. Una vez recogidos todos los cuestionarios se procedió al registro de los resultados para su posterior análisis, así como a la redacción del trabajo de investigación.

## 2. RESULTADOS

En este apartado se describen los datos, analizados según los objetivos específicos planteados.

Los resultados del objetivo 1 se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Rangos en aislamiento en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|             | Grupo chicos        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|-------------|---------------------|----|----------------|-----------------------------|
| Aislamiento | Con medida judicial | 14 | 14,86          | 93,000                      |
|             | Sin medida judicial | 14 | 14,14          | Sig. asintótica (bilateral) |
|             | Total               | 28 |                | ,818                        |

En la Tabla 3 se ha obtenido que la prueba U de Mann-Whitney no es significativa ya que el valor  $p = 0,818 > 0,05$  y por lo tanto, el rango promedio de aislamiento en los dos

grupos de chicos con medida y sin medida judicial no tiene significación estadística.

A continuación, la siguiente tabla recoge los resultados del objetivo 2:

Tabla 4. Rangos en aislamiento en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|             | Grupo chicas        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|-------------|---------------------|----|----------------|-----------------------------|
| Aislamiento | Con medida judicial | 6  | 6,92           | 20,500                      |
|             | Sin medida judicial | 7  | 7,07           | Sig. asintótica (bilateral) |
|             | Total               | 13 |                | ,943                        |

De la Tabla anterior se desprende que la significación asintótica bilateral obtenida en la prueba  $U = 0,943 > 0,05$  y por lo tanto, el rango promedio de agresividad obtenido en

el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales es no significativo.

El objetivo 3 se encuentra representado en la siguiente tabla:

Tabla 5. Rangos en agresividad en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|             | Grupo chicos        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|-------------|---------------------|----|----------------|-----------------------------|
| Agresividad | Con medida judicial | 14 | 16,25          | 73,500                      |
|             | Sin medida judicial | 14 | 12,75          | Sig. asintótica (bilateral) |
|             | Total               | 28 |                | ,258                        |

Según los datos obtenidos en la Tabla 5 de la prueba U de Mann-Whitney el rango promedio en agresividad en los grupos de chicos con medida y sin medidas judicial es

no significativo ( $U = 0,258 > 0,05$ ). Asimismo, los resultados del objetivo 4 se reflejan a continuación:

Tabla 6. Rangos en agresividad en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|             | Grupo chicas        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|-------------|---------------------|----|----------------|-----------------------------|
| Agresividad | Con medida judicial | 4  | 6,63           | 11,500                      |
|             | Sin medida judicial | 7  | 5,64           | Sig. asintótica (bilateral) |
|             | Total               | 11 |                | ,634                        |

De los datos que reflejan la Tabla 6 en la prueba  $U = 0,634 > 0,05$ , se deduce que el rango promedio de agresividad en el grupo
de chicas con medida judicial y sin medida judicial es no significativo. Los resultados del objetivo 5 se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 7. Rangos en retraimiento y ansiedad en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|                           | Grupo chicos        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney                                     |
|---------------------------|---------------------|----|----------------|-------------------------------------------------------|
| Retraimiento/<br>ansiedad | Con medida judicial | 14 | 13,64          | 86,000<br><br>Sig. asintótica (bilateral)<br><br>,579 |
|                           | Sin medida judicial | 14 | 15,36          |                                                       |
|                           | Total               | 28 |                |                                                       |

En la Tabla 7 se ha obtenido que la prueba U de Mann-Whitney no es significativa ya que el valor  $p = 0,579 > 0,05$  y por lo tanto, el rango promedio de retraimiento y ansiedad en ambos grupos de chicos con medida y sin medida judicial no tienen significación estadística. A continuación, la siguiente tabla recoge los resultados del objetivo 6:

Tabla 8. Rangos en retraimiento y ansiedad en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|                           | Grupo chicas        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney                                     |
|---------------------------|---------------------|----|----------------|-------------------------------------------------------|
| Retraimiento/<br>ansiedad | Con medida judicial | 7  | 8,21           | 19,500<br><br>Sig. asintótica (bilateral)<br><br>,516 |
|                           | Sin medida judicial | 7  | 6,79           |                                                       |
|                           | Total               | 14 |                |                                                       |

De la Tabla anterior se deduce que la significación asintótica bilateral obtenida en la prueba  $U = 0,516 > 0,05$  y por lo tanto el rango promedio de retraimiento y ansiedad obtenido en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales es no significativo. A continuación, la siguiente tabla recoge los resultados del objetivo 7:

Tabla 9. Rangos en conducta antisocial en el grupo de chicos con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|                     | Grupo chicos        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney                                     |
|---------------------|---------------------|----|----------------|-------------------------------------------------------|
| Conducta antisocial | Con medida judicial | 14 | 15,00          | 91,000<br><br>Sig. asintótica (bilateral)<br><br>,747 |
|                     | Sin medida judicial | 14 | 14,00          |                                                       |
|                     | Total               | 28 |                |                                                       |

Según los datos obtenidos en la Tabla 9 de la prueba U de Mann-Whitney el rango promedio en conducta antisocial en los grupos de chicos con medida y sin medida judicial no es significativo ( $U = 0,747 > 0,05$ ).

La siguiente tabla refleja los resultados del objetivo 8:

Tabla 10. Rangos en conducta antisocial en el grupo de chicas con medidas y sin medidas judiciales y prueba U de Mann-Whitney

|                     | Grupo chicas        | N  | Rango promedio | U de Mann-Whitney           |
|---------------------|---------------------|----|----------------|-----------------------------|
| Conducta antisocial | Con medida judicial | 4  | 7,00           | 10,000                      |
|                     | Sin medida judicial | 7  | 5,43           | Sig. asintótica (bilateral) |
|                     | Total               | 11 |                | ,448                        |

Los datos de la Tabla 10 reflejan el valor de la prueba  $U = 0,448 > 0,05$ , por lo tanto, el rango promedio de conducta antisocial en el grupo de chicas con medida judicial y sin medida judicial no es significativo.

Tras esta descripción de los datos obtenidos, los resultados muestran que no hay una relación estadísticamente significativa entre el hecho de manifestar una conducta antisocial y ser adolescente con o sin medidas judiciales.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al primer y segundo objetivo relacionados con el aislamiento, los resultados obtenidos se diferencian del trabajo de Cohen Imach et al. (2012) en que este recoge una mayor presencia del comportamiento de aislamiento que del resto de comportamientos estudiados a través del cuestionario CC-A. Esto no ocurre con la muestra estudiada, al no registrarse comportamientos que indiquen que estos adolescentes evitan las relaciones sociales. Por su parte, Lacunza et al. (2016) argumentan que el aislamiento está presente en los individuos que manifiestan limitaciones en sus habilidades sociales y baja autoestima; comparando esta afirmación con los resultados se deduce que este patrón no tiene lugar en el grupo estudiado.

En el tercer y cuarto objetivos, relativos al comportamiento de agresividad, los resultados tampoco fueron significativos en ninguno de los grupos, ni por género. Comparando los resultados con el trabajo de Cohen Imach et al. (2012), se evidencia que el comporta-

miento agresivo tampoco destaca, de manera que, en estos casos, los jóvenes presentan cierto nivel de empatía, respeto, aceptación de las normas y capacidad de iniciativa. Asimismo, De la Peña Fernández y Gómez (2006) recogen que aunque en la adolescencia no aparezcan un comportamiento agresivo, esto no garantiza que no pueda tener lugar en la etapa adulta. Por su parte, Martorell et al. (2011) señala la utilidad del CC-A por su calidad psicométrica, fiabilidad, validez y por su consistencia interna, y no necesitando otros instrumentos para medir la agresividad.

Al analizar el retraimiento y la ansiedad, correspondientes al quinto y sexto objetivos, los resultados no presentan diferencia entre los grupos, ni entre géneros. Al comparar estos resultados con el estudio de Lacunza et al. (2016), se observa que en este último hay diferencias significativas entre géneros, presentando valores de mayor riesgo en chicos. Asimismo, Contini et al. (2010) valoran el retraimiento de los menores en contextos de pobreza, observando diferencias significativas en ellos, ya que presentan limitadas habilidades sociales que les llevan a actitudes pasivas, de aislamiento, timidez e inferioridad. Esto pone de manifiesto la importancia de valorar otros aspectos como el nivel socioeconómico del menor o su entorno familiar, como recogen en su trabajo, en este último aspecto, Low et al. (2020) donde explican que los menores que tienen un apoyo instrumental y emocional de sus padres presentan un menor comportamiento antisocial.

En los dos últimos objetivos, relacionados con la conducta antisocial en su conjunto,

tampoco se encuentran diferencias significativas. En los resultados de esta investigación la conducta antisocial no se refleja de manera característica ni en chicos ni en chicas, algo similar a lo que expresan en su estudio Ogilvie et al. (2021). Tampoco existe diferencia entre el grupo del CIEMI y el grupo de adolescentes sin medidas judiciales. Estos resultados se asemejan a los recogidos en el trabajo de Bringas et al. (2006) donde no siempre se muestra una conducta antisocial, al menos en aquellos adolescentes que no han cometido infracciones a nivel penal. Por el contrario, estudios recientes recogen que estos comportamientos aumentan según el género, la situación escolar o laboral del adolescente (siendo menos propensos a ellos aquellos que se encuentran escolarizados o insertados en el ámbito laboral), y la relación con sus iguales (Romero et al., 2017; Sijtsema y Lindenberg, 2018; Mak et al., 2020).

Por último, aunque se han evaluado los objetivos de esta investigación, se destacan como limitaciones, por una parte, el tamaño de la muestra que no es representativa y, por otra parte, no tener en cuenta otros posibles factores asociados a este tipo de comportamiento.

## REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2019). Impact of family and friends on antisocial adolescent behavior: the mediating role of impulsivity and empathy. *Frontiers in psychology*, 10, 2071.
- Barroso-Hurtado, D. y Serrano, J. B. (2019). Revisión de los factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 75-91.
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 11(2), 1-10.
- Centelles, O., Castillo, I. y Buelga, S. (2021). La Aceptación Familiar y la Conducta Prosocial: el Rol de los Factores de Personalidad en Menores con Medidas de Internamiento Judicial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 31(1), 91-99.
- Cohen Imach, S., Caballero, S. V., Mejail, S. y Hormigo, K. (2012). Habilidades sociales, aislamiento y comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 11-20.
- Contini, N., Coronel, C. P., Levin, M. y Hormigo, K. (2010). Las habilidades sociales en contextos de pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes de la Provincia de Tucumán. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 7(1), 112-120.
- De la Peña Fernández, M. E. (2011). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12024/>
- De la Peña Fernández, M. E. y Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.
- Díaz García, N. y Moral Jiménez, M.V. (2018). Consumo de alcohol y conducta antisocial e impulsividad en adolescentes Españoles. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 110-120.
- Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Canarias (2020). *Memoria 2020 (Ejercicio 2019)*. [https://www.fiscal.es/memorias/memoria2020/FISCALIA\\_SITE/recursos/fiscalias/superiores/canarias.pdf](https://www.fiscal.es/memorias/memoria2020/FISCALIA_SITE/recursos/fiscalias/superiores/canarias.pdf)
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(2), 205-218.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción psicológica*, 13(2), 57-68.
- Hofmann, V. y Müller, C. (2018). Avoiding Antisocial Behavior among Adolescents: The

- Positive Influence of Classmates' Prosocial Behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136- 145.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2019). *Estadística de Condenados: Adultos / Menores. Año 2019*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206)
  - ISTAC, Instituto Canario de Estadística (2020). *Recopilación de Estadísticas sobre Seguridad y Delincuencia / Resultados anuales de la actividad desarrollada por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. Provincias de Canarias. 2010-2019 (Metodología 2013)*. <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do?uripx=urn:uuid:7757a5a0-3851-4047-b315-5ddbcb07cd57&uripub=urn:uuid:f7dcb bfb-1afd-4acf-8484-4d56b3cb394e>
  - Jiménez, A. C., Guerra, K. L., Miroshnichenko, A. V., López-Narvaes, M., Chipana-Fernández, Y. y Nieto-Fernández, G. (2021). La atención a la diversidad de los menores en conflicto con la ley Penal desde una visión integradora. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 971.
  - Lacunza, A. B., Caballero, S. V., Contini, E. N. y Llugdar, A. (2016). Estudio psicométrico del cuestionario de conducta antisocial (CC-A) en adolescentes tempranos de Tucumán, Argentina. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 250-264.
  - Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (2006). Boletín Oficial del Estado, 290, sec. I, de 5 de diciembre de 2006, 42700 a 42712. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/12/04/8>
  - Lorence, B., Mora Díaz, M. y Maya, J. (2018). Descripción y análisis de la calidad de los programas para el tratamiento de la conducta antisocial en la ciudad de Huelva. *Pedagogía Social: revista universitaria*, 32, 89-105.
  - Low, A. Y. T., Lo, T. W. y Cheng, C. H. K. (2020). Family Dynamic and Antisocial Adolescents in Macau. *Child & Youth Care Forum*, 49(6), 941-952.
  - Mak, H. W., Russell, M. A., Lanza, S. T., Feinberg, M. E. y Fosco, G. M. (2020). Age-Varying Associations of Parental Knowledge and Antisocial Peer Behavior With Adolescent Substance Use. *Developmental Psychology*, 56(2), 298-311.
  - Jurczyk, M. y Lalak D. (2019). Aggressiveness of adolescents and negative life events in the light of comparative studies on adolescents in correctional facilities and high schools. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, 2019(18), 203-222. <https://doi-org.bibproxy.ulpgc.es/10.22432/pjsr.2017.18.12>
  - Martorell, C., González, R., Ordóñez, A. N. A. y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(31), 97-114.
  - Martorell, M. C. y González, R. (septiembre de 1992). CCA, Cuestionario de Conducta Antisocial. IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
  - Nasaescu, E., Ortega Ruiz, R., Llorent, V. J. y Zych, I. (2020). Conductas antisociales en niños y adolescentes: Un estudio descriptivo. *Psychology, Society & Education*, 12(3), 201-213.
  - Ogilvie, J. M., Stewart, A. y Shum, D. H. (2021). Measuring Engagement in Antisocial Behavior During Late Adolescence and Early Adulthood for Typically Developing Youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 248-269.
  - Orta, A. T. L. y Calderón, G. O. (2020). Conducta Antisocial y Delictiva en la Adolescencia. *Revista de Iniciación Temprana en Ciencia y Tecnología Preludio*, 1(1), 11-21.
  - Romero, A., Sánchez, A. y Del Castillo, A. (2017). Conductas delictivas y antisociales en adolescentes que estudian y no estudian. *European Scientific Journal*, 13(14), 1857-7881.
  - Sijtsema, J. J. y Lindenberg, S. M. (2018). Peer influence in the development of adolescent antisocial behavior: Advances from dynamic social network studies. *Developmental Review*, 50, 140-154.
  - Tremblay Pouliot, M. A. y Poulin, F. (2021). Congruence and Incongruence in Father, Mother, and Adolescent Reports of Parental Monitoring: Examining the Links With Antisocial Behaviors. *Journal of Early Adolescence*, 41(2), 225-252.
  - Václavíková, I., Selecká, L., Démuthová, S., Blatný, M. y Hrdlička, M. (2020). The Predictive Importance of Selected Protective Factors against Different Types of Antisocial Behavior Manifested by Adolescent Boys and Girls. *Studia Psychologica*, 62(2), 138-147.



## EL AUTOCONCEPTO EN JÓVENES CON MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO EN JUSTICIA JUVENIL

**Emérita Suárez Pérez**

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### **RESUMEN:**

*El autoconcepto desempeña un papel fundamental en nuestra vida, puesto que está en la base del desarrollo de la personalidad, de nuestra manera de sentirnos, valorarnos y relacionarnos y, en definitiva, en la base de nuestra satisfacción vital, por lo que constituye un eje esencial para la felicidad. El trabajo tiene como objeto constatar la importancia de la evaluación y análisis de este constructo en los/las menores en cumplimiento de medidas judiciales, valorándolo como un aspecto importante a incluir en las intervenciones socioeducativas con ellos/as, de modo que contribuya a su desarrollo integral para una reinserción social eficaz y satisfactoria. Los resultados reflejan un autoconcepto general positivo en el grupo de muestra, aunque hay dimensiones que revelan la conveniencia de trabajar esas áreas específicas para su bienestar y adecuado ajuste psicosocial.*

**Palabras clave:** Autoconcepto, bienestar, menores con medidas judiciales, adolescencia, conductas prosociales.

### **ABSTRACT:**

*The self-concept plays a fundamental role in our life, since it's in the base of the personality development, in our way of feeling, valueing, interacting and, definitely, in the base our satisfaction with life, so it constitutes an essential axis in our happiness. The purpose is to verify the importance of this construct's assessment and analysis in minors with judicial measures, valuating it as an important axis to include in the socio-educational interventions with them, so it can contribute to their comprehensive development in order to get an effective and satisfactory social reintegration. The results reveals a positive general self-concept in the sample group, although there are dimensions that reveal the convenience of working those specific areas for their well-being and appropriate psychosocial adjustment.*

**Key words:** Self-concept, well-being, minor with judicial measures, adolescence, prosocial behaviour.

## INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han constatado la importancia del autoconcepto como un factor clave en el desarrollo de la personalidad y el bienestar general de las personas, por todo lo que de él emana y se proyecta en las distintas áreas de nuestra vida. Como mencionan Vera y Zebadúa (citados por Cazalla y Molero, 2013), “el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización” (p.44). Este concepto hace referencia a la imagen que las personas tenemos de nosotras mismas y nuestras capacidades, y se construye en función de las experiencias vividas, así como de las atribuciones que hacemos sobre estas experiencias. Baltasar et al. (2016) refieren sobre elmismo: “El autoconcepto está en la base del desarrollo personal, social y profesional y ligado a aspectos, como la satisfacción del sujeto consigo mismo y el éxito en los diferentes aspectos de la vida” (p. 70).

Una de las nociones más aceptadas del autoconcepto es la establecida por Shavelson et al. (1976), que lo definen como la percepción que una persona tiene de sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio. Se refieren al autoconcepto como un constructo jerárquico, multidimensional y “potencialmente importante y útil para explicar y predecir cómo una persona actúa” (Shavelson et al., 1976, p. 7). Siguiendo el modelo planteado por estos autores, el autoconcepto general está formado por el autoconcepto académico y el no académico y, este último a su vez, está formado por el físico, el social y el emocional. Por otro lado, Cazalla y Molero (2013), señalan igualmente la importancia del entorno indicando “las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular está vinculado al contexto inmediato” (p. 3). Es decir, vamos construyendo una creencia sobre nuestra forma de ser a partir de percepciones, fundamentalmente subjetivas, que actúan como un filtro, selec-

cionando y organizando la información, conformando una serie de esquemas y valoraciones sobre nosotros/as mismos/as y nuestro potencial.

Si el autoconcepto es fundamental para el desarrollo de la personalidad, resulta especialmente relevante en la etapa de la adolescencia, al tratarse de una de las más cruciales dentro del ciclo vital del ser humano en lo que a cambios y configuración de la personalidad se refiere y, durante la cual, se va conformando una dirección en la vida. Se trata de un periodo de crecimiento rápido y de profundos cambios a nivel biológico, psicológico, comportamental, emocional y social (Viejo y Ortega, 2015). Todos estos cambios requieren un ajuste y readaptación continua, lo que genera cambios en el carácter y el desarrollo de nuevas conductas. Esta etapa implica, así mismo, la toma de una serie de decisiones que incidirán a lo largo de la vida adulta. En todas estas decisiones estará de base la confianza y la valoración de las propias cualidades, por lo que es fundamental que el autoconcepto esté lo más ajustado posible, ya que supone un recurso personal y emocional importante que repercutirá en el proceso educativo y vital. Fuentes et al. (2011), constatan que un “mayor autoconcepto coincide con un mayor ajuste psicológico, una buena competencia personal y menos problemas comportamentales” (p. 7).

Desde la perspectiva de la intervención con menores en cumplimiento de medidas judiciales, un autoconcepto ajustado supone un factor de protección frente al desarrollo de conductas delincuenciales, y la inclusión del trabajo con el mismo en los programas de intervención constituyen un elemento que influirá positivamente en el bienestar general del sujeto y en sus conductas adaptativas (Garaigordobil et al., 2008). Estos/as chicos/as están al amparo de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, la cual regula la responsabilidad penal de los/las menores mayores de 14 años y menores de 18. Esta Ley tiene una naturaleza sancionadora-educativa, cuyo ob-

jeto principal es promover el desarrollo de la responsabilidad, así como la reinserción social a través del fomento de competencias sociales. Consideramos que el trabajo para contribuir a un ajuste adecuado del autoconcepto, encaja dentro de la labor para conseguir estos objetivos.

Existe una relación constatada entre el autoconcepto y comportamientos antisociales, puesto que una imagen negativa de sí mismo/a se asocia a factores de riesgo y a conductas delictuales. Como se señala desde la teoría del control social de Reckless (citado por De Armas, 2004a, p. 142), “una visión positiva de sí mismo aísla al joven de los impulsos y atracciones hacia la delincuencia”. Torregrosa et al. (2011), lo corroboran y resaltan la importancia de trabajar este constructo en programas de intervención con los/las menores. Por otro lado, existe un consenso respecto a su relevancia en la etapa de la adolescencia, “jugando un papel importante en el desarrollo de comportamientos prosociales” (Murteira y Vale, 2017, p. 159).

En cuanto a los diferentes dominios del autoconcepto, citaremos en primer lugar la dimensión académica, la cual, hace referencia a la percepción que tiene la persona sobre sus capacidades para afrontar las tareas escolares y que se subdivide, a su vez, en la idea que tiene sobre su competencia en las distintas materias. Esta percepción repercutirá en su éxito académico: a menor autoconcepto, menor rendimiento escolar y viceversa (Álvarez et al., 2015; Murteira y Vale, 2017). Así lo confirman también Fernández et al. (2019), quienes señalan que “el autoconcepto es una variable crucial en el ajuste del alumnado” (p. 165).

Dentro de este apartado, consideramos fundamental mencionar la vinculación entre el autoconcepto académico y el familiar, dada la gran influencia de este último en el éxito escolar. No hay duda de que el contexto familiar y el estilo educativo parental son aspectos decisivos en el desarrollo del autoconcepto. Ramos et al. (2016) lo constatan en su

estudio, y resaltan la importancia del contexto familiar y su papel clave en el desarrollo de un autoconcepto que actúe como reforzador positivo para el ajuste escolar y las habilidades sociales. En línea similar, Vázquez-Figueiredo et al. (2013), señalan la relevancia de potenciar tanto el autoconcepto familiar como el escolar, como factor de protección y prevención de la conducta delictual.

Por otro lado, si la dimensión académica del autoconcepto no está ajustada, difícilmente lo estará la laboral, puesto que la falta de confianza en nuestras capacidades, dificultará el proceso para el desarrollo y desenvolvimiento profesional: “el *sentirse capaz* es la pieza de partida para incrementar la intensidad de la acción formativa” (Fernández y Cid, 2016, p. 24). Sin confianza en nosotros/as mismos/as, carecemos de un recurso fundamental para afrontar desafíos y avanzar en la dirección hacia nuestras metas. Así mismo, Puente y Santos de Souza (2018), indican que el conjunto de percepciones que tiene la persona de sí misma influye en su comportamiento en la actividad profesional, así como en su implicación y manera de relacionarse con el resto del equipo. Por otra parte, teniendo en cuenta la relevancia de los programas para la reinserción sociolaboral en las intervenciones con jóvenes en cumplimiento de medidas judiciales (Muñoz y Gelabert, 2016), hace que el ajuste adecuado de esta dimensión sea crucial.

Con respecto al autoconcepto social, este refleja la autoevaluación que las personas realizamos sobre las conductas activadas según qué situaciones sociales se afronten, y está formado por tres dimensiones: la *aceptación social*, la *competencia social* y la *responsabilidad social* (Goñi y Fernández, 2007). Por lo tanto, se asocia de forma importante con rasgos psicológicos como la sociabilidad, la responsabilidad y la estabilidad emocional, lo que pone de manifiesto la relación entre el autoconcepto y el desarrollo de habilidades sociales (Goñi, 2009, p. 55). Un autoconcepto adecuado supone así mismo, un factor de

protección que minimiza el riesgo de dejarse llevar por el grupo de iguales, especialmente en la adolescencia, donde estas relaciones tienen mucho que ver con el desarrollo social (Ibarra, 2019; Levey et al., 2019).

En cuanto al autoconcepto físico, entendido como la percepción del aspecto y condición física propia, juega también un papel importante en la satisfacción personal. Actualmente se le concede una valoración especial al físico, asociándolo como un elemento importante para el éxito en la vida (Goñi, 2009, p.59) y existiendo en este sentido una fuerte presión social, especialmente, hacia las mujeres. La sociedad condiciona, a través de sus estereotipos, marcando unos ideales de belleza que determinarán la relevancia que el/la adolescente concederá a esta parte del autoconcepto.

Dentro del autoconcepto físico general, se distinguen cuatro factores: la *habilidad física*, la *condición física*, el *atractivo físico* y la *fuerza* (Fox y Corbin, 1989). Estas variables se asocian a distintos aspectos que conforman un todo sobre la autopercepción física y que influyen en la valoración general del propio concepto.

Finalmente, el autoconcepto emocional, se refiere a la percepción de la persona sobre su estado emocional, sus sentimientos de satisfacción, y al afrontamiento de situaciones con cierto grado de compromiso e implicación (García y Musito, 2014). Un autoconcepto pobre se correlaciona con mayores niveles de estrés y ansiedad (Guerrero et al., 2019). En relación a los/las adolescentes, el aprendizaje para una adecuada gestión de las emociones es fundamental, en especial en aquellos/as menores que estén en conflicto con la ley (Gutiérrez y Expósito, 2015). Así lo refrenda Koiv (2016), quien señala la importancia del trabajo con la dimensión emocional del autoconcepto en las intervenciones con menores en cumplimiento de medidas judiciales, de modo que facilite el desarrollo de habilidades socioemocionales y la adquisición de

respuestas adaptativas adecuadas, así como una perspectiva vital motivadora.

Todo lo expuesto, consideramos que confirma la relevancia del autoconcepto como una base fundamental para el desarrollo personal, profesional y social de las personas. Su importancia e influencia constatada en el desarrollo de conductas y actitudes, es lo que nos ha guiado para la realización de este estudio con menores en cumplimiento de medidas judiciales. El análisis de cada una de las dimensiones, nos ayudará a elaborar un itinerario más preciso para cada menor, en función de los resultados que se obtengan. La actuación para la mejora en cualquiera de las dimensiones en las que se detecte carencia, incidirá en el autoconcepto global y en su bienestar (Vázquez et al., 2008).

## 1. MÉTODO

El estudio que hemos desarrollado es de tipo transversal, con metodología de carácter cuantitativo y relacional. Los objetivos han sido ideados en función de las dimensiones que componen el autoconcepto.

### Objetivo general:

- Analizar el autoconcepto de los/las menores de Justicia Juvenil.

### Objetivos específicos:

- Averiguar el autoconcepto académico/laboral en los/las chicos/as de Justicia Juvenil.
- Estudiar el autoconcepto social en los/las chico/as de Justicia Juvenil.
- Detectar el autoconcepto emocional en los/las chicos/as de Justicia Juvenil.
- Indagar sobre el autoconcepto familiar en los/las chicos/as de Justicia Juvenil.
- Analizar el autoconcepto físico en los/las chicos/as de Justicia Juvenil.
- Investigar el autoconcepto general en los/las chicos/as de Justicia Juvenil.

1.1 Muestra

La muestra está constituida por un grupo de menores que actualmente están cumpliendo medidas judiciales de medio abierto.

El grupo lo componen un total de 32 menores de los que, 22 son varones y 10 son mujeres. En la tabla 1 se refleja la distribución según las variables sexo y edad:

Tabla 1. Menores de Justicia Juvenil según sexo y edad

| SEXO | EDAD   |             | 15     | 16     | 17     | 18     | 19     | Total  |
|------|--------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|      | Chicos | Recuento    | 4      | 3      | 4      | 7      | 4      | 22     |
|      |        | % dentro de | 100,0% | 60,0%  | 44,4%  | 77,8%  | 80,0%  | 68,8%  |
|      | Chicas | Recuento    | 0      | 2      | 5      | 2      | 1      | 10     |
|      |        | % dentro de | 0,0%   | 40,0%  | 55,6%  | 22,2%  | 20,0%  | 31,2%  |
|      | Total  | Recuento    | 4      | 5      | 9      | 9      | 5      | 32     |
|      |        | % dentro de | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

La muestra está compuesta mayoritariamente por chicos, quienes representan un 70,4% del total. Con respecto a la variable edad, existe en el caso de los chicos mayoría en el rango entre los 18 y 19 años, mientras que en las chicas el porcentaje más alto se sitúa en el de los 17 años. En el tramo de 15 años, el 100% son chicos.

1.2 Hipótesis y principales variables del estudio

La hipótesis que nos planteamos es que la construcción de las dimensiones del autoconcepto es diferente en los/las adolescentes que están cumpliendo medidas de medio abierto en Justicia Juvenil.

Las variables que hemos contemplado son, por un lado, las relativas a las dimensiones académica/laboral, social, física, emocional y familiar del autoconcepto y, por otro lado, las concernientes a las variables sexo y edad de los/las menores.

1.3 Técnicas e instrumento de recogida de datos

El instrumento que hemos utilizado es el cuestionario AFA5 (Autoconcepto Forma 5) propuesto por García y Musitu (2014), que evalúa las cinco dimensiones del constructo. Consta de 30 preguntas con 6 ítems de cada

uno de los dominios, distribuidas de forma aleatoria. La elección de este instrumento viene motivada por la verificación del mismo como eficaz y fiable a través de diversos estudios, y en diferentes muestras poblacionales como, por ejemplo, el realizado por Riquelme y Riquelme (2011), quienes lo señalan como un modelo “con una adecuada aproximación de datos y una adecuada calidad psicométrica” (p. 101).

Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los resultados hemos utilizado la estadística descriptiva.

1.4 Procedimiento

En primer lugar, se solicitó autorización a la coordinadora del centro para poder realizar los cuestionarios con los/las chicas. Dichos cuestionarios fueron rellenados de manera individual, previa información sobre su uso exclusivo para este estudio, y recalcando la confidencialidad del mismo, al tratarse de un cuestionario en el que únicamente se reflejan los datos de sexo y edad de la persona. A cada menor se le pidió que se tomara el tiempo necesario para rellenarlo con calma, e insistiendo en la importancia de responder con sinceridad. Una vez recogidos todos los cuestionarios realizados, se procedió al registro de los resultados para su posterior análisis.

2. RESULTADOS

En este apartado describiremos los datos, analizándolos según los objetivos específicos planteados.

La tabla 2 aporta los resultados obtenidos con respecto a la dimensión académica/laboral:

Tabla 2. Análisis del autoconcepto académico laboral en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Escala Académico/Laboral |        |                  |                   |                    |                   |        |
|--------------------------|--------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO                     |        |                  | Autoconcepto bajo | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|                          | Chicos | Recuento         | 3                 | 13                 | 6                 | 22     |
|                          |        | % dentro de SEXO | 13,6%             | 59,1%              | 27,3%             | 100,0% |
|                          | Chicas | Recuento         | 3                 | 1                  | 6                 | 10     |
|                          |        | % dentro de SEXO | 30,0%             | 10,0%              | 60,0%             | 100,0% |
|                          | Total  | Recuento         | 6                 | 14                 | 12                | 32     |
|                          |        | % dentro de SEXO | 18,8%             | 43,8%              | 37,5%             | 100,0% |

En estos datos, podemos observar que hay diferencia según la variable sexo. Las chicas reflejan un nivel de autoconcepto más elevado, mientras que los chicos, en su mayoría, manifiestan un autoconcepto académico/laboral medio (60%). En relación al por-

centaje global se observa que casi la mitad (43,8%) tiene autoconcepto medio.

En cuanto a la escala social, mostramos los resultados en la tabla 3, en la que también vemos diferencias según el sexo:

Tabla 3. Análisis del autoconcepto social en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Escala Social |        |                  |                    |                   |        |
|---------------|--------|------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO          |        |                  | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|               | Chicos | Recuento         | 4                  | 18                | 22     |
|               |        | % dentro de SEXO | 18,2%              | 81,8%             | 100,0% |
|               | Chicas | Recuento         | 6                  | 4                 | 10     |
|               |        | % dentro de SEXO | 60,0%              | 40,0%             | 100,0% |
|               | Total  | Recuento         | 10                 | 22                | 32     |
|               |        | % dentro de SEXO | 31,2%              | 68,8%             | 100,0% |

Los datos de esta tabla reflejan un autoconcepto más elevado en los chicos, llegando a obtener casi un 82%, frente a las chicas

quienes, poco más de la mitad (60%), presentan autoconcepto medio. El porcentaje elevado de los chicos hace que la media del

total también suba, situándola en un autoconcepto alto. Con respecto al tercer objetivo de nuestro estudio, para detectar el nivel de

autoconcepto emocional de los/las menores, mostramos los resultados en la tabla 4:

Tabla 4. Análisis del autoconcepto emocional en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Escala Emocional |        |                  |                    |                   |        |
|------------------|--------|------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO             |        |                  | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|                  | Chicos | Recuento         | 0                  | 22                | 22     |
|                  |        | % dentro de SEXO | 0,0%               | 100,0%            | 100,0% |
|                  | Chicas | Recuento         | 1                  | 9                 | 10     |
|                  |        | % dentro de SEXO | 10,0%              | 90,0%             | 100,0% |
|                  | Total  | Recuento         | 1                  | 31                | 32     |
|                  |        | % dentro de SEXO | 3,1%               | 96,9%             | 100,0% |

En estos datos se observa que tanto chicos como chicas están en una misma línea con respecto a esta dimensión, reflejando un autoconcepto alto.

En relación a la escala familiar, podemos ver los resultados en la tabla 5:

Tabla 5. Análisis del autoconcepto familiar en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Escala Familiar |        |                  |                    |                   |        |
|-----------------|--------|------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO            |        |                  | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|                 | Chicos | Recuento         | 3                  | 19                | 22     |
|                 |        | % dentro de SEXO | 13,6%              | 86,4%             | 100,0% |
|                 | Chicas | Recuento         | 4                  | 6                 | 10     |
|                 |        | % dentro de SEXO | 40,0%              | 60,0%             | 100,0% |
|                 | Total  | Recuento         | 7                  | 25                | 32     |
|                 |        | % dentro de SEXO | 21,9%              | 78,1%             | 100,0% |

Aquí destacamos el porcentaje del 78% en el total de la muestra, que refleja un autoconcepto elevado en la mayoría. El porcentaje más llamativo es de los chicos, que se sitúa en un 86,4%. En las chicas, en cambio, está más igualado, aunque también hay mayor

porcentaje en el autoconcepto elevado. En lo referente a la dimensión física, los resultados están más divididos entre los distintos niveles del autoconcepto, como podemos ver en la siguiente tabla (6):

Tabla 6. Análisis del autoconcepto físico en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Escala Física |        |                  |                   |                    |                   |        |
|---------------|--------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO          |        |                  | Autoconcepto bajo | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|               | Chicos | Recuento         | 1                 | 5                  | 16                | 22     |
|               |        | % dentro de SEXO | 4,5%              | 22,7%              | 72,7%             | 100,0% |
|               | Chicas | Recuento         | 1                 | 7                  | 2                 | 10     |
|               |        | % dentro de SEXO | 10,0%             | 70,0%              | 20,0%             | 100,0% |
|               | Total  | Recuento         | 2                 | 12                 | 18                | 32     |
|               |        | % dentro de SEXO | 6,2%              | 37,5%              | 56,2%             | 100,0% |

En estos datos destaca el nivel alto de satisfacción con su físico en el caso de los chicos, con un 72,7%, mientras que en las chicas, prácticamente el mismo porcentaje se sitúa en el nivel medio (70%).

Por último, referente al autoconcepto global, podemos ver datos en la tabla 7:

Tabla 7. Análisis del autoconcepto general en los/las chicos/as de Justicia Juvenil

| Total Escala Autoconcepto |        |                  |                    |                   |        |
|---------------------------|--------|------------------|--------------------|-------------------|--------|
| SEXO                      |        |                  | Autoconcepto medio | Autoconcepto alto | Total  |
|                           | Chicos | Recuento         | 3                  | 19                | 22     |
|                           |        | % dentro de SEXO | 13,6%              | 86,4%             | 100,0% |
|                           |        | % del total      | 9,4%               | 54,4%             | 68,8%  |
|                           | Chicas | Recuento         | 3                  | 7                 | 10     |
|                           |        | % dentro de SEXO | 30,0%              | 70,0%             | 100,0% |
|                           |        | % del total      | 9,4%               | 21,9              | 31,2%  |
|                           | Total  | Recuento         | 6                  | 26                | 32     |
|                           |        | % dentro de SEXO | 18,8%              | 81,2%             | 100,0% |
|                           |        | % del total      | 18,8%              | 81,2%             | 100,0% |

Los resultados muestran un autoconcepto global positivo, reflejando porcentajes similares tanto en los chicos como en las chicas.

Esta media ha subido, principalmente, por los resultados obtenidos en la dimensión emocional.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Destacamos en primer lugar el resultado referente al autoconcepto académico-laboral, al ser la dimensión en la que en estos/as menores presentan un nivel más bajo de autoconcepto en comparación con los otros dominios. Estos resultados están en consonancia con los estudios que señalan que en la adolescencia se produce un descenso en el autoconcepto académico, así como que en las chicas suele darse mayor ajuste escolar que en los chicos (Fernández et al., 2019).

En cuanto al segundo objetivo, los resultados obtenidos muestran que estos/as menores presentan una percepción alta de sus habilidades y competencias sociales. Consideramos que estos datos presentan cierta subjetividad no solo por los diferentes factores que configuran esta dimensión, sino por la posible identificación con conductas aprendidas conformes a reglas o valores sociales de su contexto: "La identificación y percepción de las conductas no éticas que realizan terceros así como la propia ética de la persona puede considerarse una habilidad social" (Gutiérrez y Expósito, 2015, p.45). Naturalmente, dada la complejidad y los diferentes factores que intervienen, no se puede establecer como explicación absoluta.

En cuanto a la parte emocional, los resultados contradicen los diversos estudios que ponen de relieve la dificultad de los/las adolescentes en la gestión de emociones, especialmente en los/las que se encuentran en conflicto social (Guerrero et al., 2019; Koiv, 2016; Murteira y Vale, 2017; Gutiérrez y Expósito, 2015). En este sentido, referimos el estudio de Vilariño et al. (2013), en el que señalan la dificultad en la identificación y comprensión de su propio estado emocional que a veces presentan los/las menores, lo cual podría estar relacionado con el resultado que aquí se refleja. Asimismo, contradice lo que pudimos observar a través de nuestra experiencia directa en la intervención con estos/as menores, y constatar la dificultad que tienen a la hora de reconocer y gestionar sus emociones, por lo que señalamos la po-

sibilidad de que respondieran en función de lo que consideraron que se esperaba de sus respuestas.

En relación a la dimensión física, podemos ver cómo las chicas presentan menor satisfacción con su físico que los chicos, lo cual correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en la escala social, ya que la mejora del autoconcepto físico está fuertemente vinculada a la mejora en la percepción social de los/las adolescentes (Martínez y González, 2017). Estos resultados evidencian también el hecho de que, en nuestra sociedad, la mujer sufre mayor presión en cuanto a las exigencias del aspecto físico.

No podemos finalizar este apartado sin mencionar que, según los resultados obtenidos, queda constatada la hipótesis que nos hemos planteado en nuestro estudio ya que, para cada objetivo planteado, los resultados han sido diferentes entre los y las adolescentes que están cumpliendo una medida judicial de medio abierto en Justicia Juvenil. Por último, consideramos que, a pesar de sus limitaciones, este estudio constata la importancia y la utilidad de incluir el análisis y evaluación del mismo, de modo que pueda suponer un refuerzo positivo para el desarrollo de competencias personales y sociales.

### 4. ORIENTACIONES O LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El objeto principal de este estudio ha sido analizar el autoconcepto en los/las menores que forman la muestra, entendiendo este como un eje esencial para el desarrollo de la personalidad y el bienestar. Efectivamente se han detectado carencias en algunos dominios que sería conveniente abordar. Apuntamos a la necesidad de trabajar el autoconcepto en las dimensiones académico/laboral, especialmente con los chicos. Como señalan Muñoz y Gelabert (2016), "los programas de orientación laboral para menores que cumplen o han cumplido una medida judicial de reforma son decisivos" (p. 150). Si hay carencia en esta dimensión, supondrá un fuerte hándicap que se interpondrá en las interven-

ciones e itinerarios de formación para una inserción sociolaboral eficaz. En las chicas, sería conveniente reforzar, especialmente, el autoconcepto físico y el social.

Cara al trabajo con este constructo, consideramos oportuno proponer la inclusión de la práctica de yoga como una actividad que complementa y apoya a las actividades del programa individualizado. Se trata de una disciplina esencialmente educativa, cuya base es la meditación, entendida esta como el cultivo de la atención al momento presente. Esta disciplina está científicamente demostrada como eficaz para promover cambios fisiológicos que se traducen, entre otros beneficios, en mayor autorregulación emocional, reducción de estrés y mejora en el funcionamiento cognitivo, así como en el desarrollo de nuevas conductas (Gothe, et al. 2019).

Diversos estudios avalan su utilidad en el trabajo con adolescentes. Uno de ellos, sobre la aplicación de este método en la intervención con menores en cumplimiento de medidas, es el llevado a cabo por De Armas (2004b), y en el que quedaron demostrados los resultados positivos de la actividad, siendo valorada como una adecuada herramienta de intervención socioeducativa. La práctica de yoga, entendida y aplicada como proceso de cambio, fomenta el ajuste y la resiliencia (Gómez et al., 2019). Por otro lado, contribuye al desarrollo de la salud física, fomenta su cuidado, así como el respeto y la valoración del propio físico, por lo que es muy recomendable en la adolescencia, debido a todos los cambios que suceden durante esta etapa. A su vez, la práctica de la meditación, promueve la introspección y el autoconocimiento, lo que facilita la transformación personal (De Rivera, 2017, p.79). Por último, como señalan Gómez et al. (2019), puede resultar como una medida preventiva frente a la ansiedad y la depresión: "La reducción en depresión se relacionó con el aumento en autocompasión y la reducción en ansiedad con el aumento en actuar con conciencia" (p. 5).

En definitiva, hablamos de una herramienta que promueve, no solo la salud física, mental y emocional, sino el desarrollo de la conciencia. No es posible la construcción de una base sólida y sana, sin una buena relación conmigo mismo/a y con las otras personas, es decir, desde el principio de interdependencia. Esto favorecerá la reinserción social de la persona como un ser consciente y valioso tanto para sí mismo como para la sociedad.

## REFERENCIAS

- Baltasar, D. M., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 35, (2), 69-82. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2214>
- Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <https://150.214.170.182/index.php/reid/issue/view/94/2>
- De Armas, M. (2004a). *Hacia la intervención socioeducativa en el proceso de la adaptación social*. DULAC edicions.
- De Armas, M. (2004b). Intervención socioeducativa en la actividad de yoga: Valoración de una experiencia. En R.E. Valle Flores y E.J. Díez Guíérrez (coords), *Educación y diversidad: comunidades educativas*. II Congreso Internacional, XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de León, España.
- De Rivera, L. (2017). *Autogenics 3.0. La Nueva Vía al Mindfulness y la Meditación*. Instituto de Psicoterapia e Investigación psicósomática.
- Fernández, D. y Cid, X.M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 15-27. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=787>
- Fernández, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37, (1), 163-179. <https://revistas.um.es/rie/article/view/308651>

- Fernández, O., Ramos, E., Goñi, E. y Rodríguez A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32, (1), 100-107. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4581>
- Fox, K. y Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, (4), 408-430. [https://www.researchgate.net/publication/232504556\\_The\\_Physical\\_Self-Perception\\_Profile\\_Development\\_and\\_Preliminary\\_Validation](https://www.researchgate.net/publication/232504556_The_Physical_Self-Perception_Profile_Development_and_Preliminary_Validation)
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajustepsicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, (1), p. 7-12. <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>
- Garaigordobil, M., Pérez, J.I y Mozaz, M. (2008). Self-concept, Self-Esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20 (1), 114-123. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3436>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Gómez, J., Calvete, E., Orue, E., Fernández, L., Royuela, E. y Prieto, A. (2019). El programa de mindfulness "Aprendiendo a Respirar" en adolescentes haciendo la transición a la universidad: Ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6, (3), 1-7. <https://www.revistapcn.com/sites/default/files/1913.1.pdf>
- Goñi, A. (2009). *El autoconcepto físico*. Psicología y educación. Ediciones Pirámide.
- Goñi, Eider. ; Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512202>
- Gothe, N., Khan, I., Hayes, J. Erlenbach, E. Damoiseaux, J. S. (2019). Yoga Effects on Brain Health: A Systematic Review of the Current Literature. *IOS Press ContentLibrary*, 5, 1, 105-122. <https://content.iospress.com/download/brain-plasticity/bpl190084?id=brain-plasticity%2Fbpl190084>
- Guerrero, E., Sánchez, S., Moreno, J.M., Sosa, D. y Durán, M.A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 27, (3), 455-476. [https://www.researchgate.net/publication/338096341\\_El\\_autoconcepto\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_y\\_la\\_ansiiedad](https://www.researchgate.net/publication/338096341_El_autoconcepto_y_su_relacion_con_la_inteligencia_emocional_y_la_ansiiedad)
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 26, (2), 42-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632004.pdf>
- Ibarra, E. (2019). Evolución del autoconcepto social durante la adolescencia. ¿Qué cambia?. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9 (18), 20-35. <http://revistaceip.com/index.php/recipe/article/view/185>
- Koiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 217, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.023>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 13 de enero de 2000. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-641-consolidado.pdf>
- Levey, E.K.V., Garandeanu, C.F., Meeus, W. y Branje, S. (2019). The Longitudinal Role of Self-Concept Clarity and Best Friend Delinquency in Adolescent Delinquent Behaviour. *Journal of Youth Adolescence*, 48, 1068-1087. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00997-1>
- Martínez, F. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista iberoamericana de educación*, 73, (1), 87-108. <https://rieoei.org/historico/documentos/7719.pdf>
- Muñoz, A. y Gelabert, M. (2016). La emancipación de los jóvenes en conflicto social, en les Illes Balears. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 147-162. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=795>
- Murteira, A., Vale, M.D.L. (2017). Portuguese juvenile delinquents: An exploratory study from a sample of institutionalized young offenders. *Análise Psicológica*, 35, (2), 157-170. [https://www.researchgate.net/publication/317711243\\_Portuguese\\_juvenile\\_delinquents\\_An\\_exploratory\\_study\\_from\\_a\\_sample\\_of\\_institutionalized\\_young\\_offenders](https://www.researchgate.net/publication/317711243_Portuguese_juvenile_delinquents_An_exploratory_study_from_a_sample_of_institutionalized_young_offenders)
- Puente, K. y Santos de Souza, M.G. (2018). Professional self-concept: Prediction of teamwork commitment. *Revista de Psicología*,

- 36 (2), 465-490. <https://doi.org/10.18800/psico.201808.003>
- Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del Test de Autoconcepto Forma 5 en español, (AF5), enestudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde & Doenças*, 12 (1), 91- 103.[https://www.researchgate.net/publication/237033571\\_Analisis\\_Psicometrico\\_confirmatorio\\_de\\_la\\_medida\\_multidimensional\\_del\\_Test\\_de\\_Autoconcepto\\_Forma\\_5\\_en\\_Espanol\\_AF5\\_en\\_estudiantes\\_Universitarios\\_de\\_Chile#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/237033571_Analisis_Psicometrico_confirmatorio_de_la_medida_multidimensional_del_Test_de_Autoconcepto_Forma_5_en_Espanol_AF5_en_estudiantes_Universitarios_de_Chile#fullTextFileContent)
  - Ramos, E., Rodríguez, A., Fernández, A., Goñi, E. Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260016000053>
  - Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of educational Research*, 46, (3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
  - Torregrosa, M., Ingles, C. y Garcia-Fernandez, J.M. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20, (2) 201-212. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v-20n2a8>
  - Vázquez, M.J., Mohamed-Mohan, L. y Vilariño, M. (2008). Autoconcepto y comportamiento antisocial: menores infractores vs. menores normativos. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana* (16). <https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforense/descargas/Autoconcepto-y-comportamiento-anti-social-menores-infractores-vs.-menores-normativos.pdf>
  - Vázquez-Figueiredo, M.J., Novo, M., Vilariño, M., Carracedo, S. (2013). El autoconcepto como factor diferencial en la carrera delictiva de los menores. En F. Expósito, I. Valor-Segura, M. Vilariño, y A. Palmer (Eds.), *Colección de Psicología y Ley nº 11*, 263-268. Granada: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense. [https://www.researchgate.net/publication/275098803\\_EL\\_AUTOCONCEPTO\\_COMO\\_FACTOR\\_DIFERENCIAL\\_EN\\_LA\\_CARRERA\\_DELICTIVA\\_DE\\_LOS\\_MENORES/related](https://www.researchgate.net/publication/275098803_EL_AUTOCONCEPTO_COMO_FACTOR_DIFERENCIAL_EN_LA_CARRERA_DELICTIVA_DE_LOS_MENORES/related)
  - Viejo, C. y Ortega, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7, (2), 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360213>
  - Vilariño, M., Amado, B. y Alves, C. (2013). Menores infractores, un estudio de caso de los factores de riesgo. *Anuario de psicología jurídica*, 23, 39-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4393989>

## SERVICIO ESPECIALIZADO DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS MAYORES VÍCTIMAS DE NO BUEN TRATO O MALOS TRATOS (SEAP)

**Josep Moya Ollé**

Psiquiatra, psicogeriatra del SEAP. e-mail: moyaolle@gmail.com

**Ester Fornells Admella**

Pedagoga, coordinadora del SEAP. e-mail: fornellsester@gmail.com

### **RESUMEN:**

*Este artículo se centra en la presentación del SEAP (Servicio Especializado de Atención a las Personas Mayores y aquellas en situación de fragilidad). Se describen su justificación, objetivos, método de intervención, casos paradigmáticos y, finalmente, su valoración y recomendaciones. Todo ello en el marco social de la posmodernidad y del envejecimiento activo y saludable.*

**Palabras clave:** SEAP, envejecimiento activo, malos tratos

### **ABSTRACT:**

*This article focuses on the presentation of the SEAP (Specialized Service of Attention to the Elderly and those in fragile situations). Its justification, objectives, intervention method, paradigmatic cases and, finally, its assessment and recommendations are described. All this in the social framework of postmodernity and active and healthy aging.*

**Key words:** SEAP, active aging, abuse

## **INTRODUCCION**

Es un hecho ampliamente constatado que la mayor parte de las sociedades del llamado Primer Mundo están sometidas a un proceso de envejecimiento poblacional creciente. Así, el Instituto Nacional de Estadística señalaba en el mes de septiembre de 2020 que nos dirigimos hacia una sociedad muy envejecida, con más muertes que nacimientos y con un lento crecimiento de la población que solo sostendrá la llegada de inmigrantes siempre que se mantengan las tendencias actuales.

De este modo, el número de habitantes del Estado Español aumentará en poco menos de un millón hasta 2035 y solo superará los 50 millones de personas dos décadas después, en 2055.

Esto es lo que se desprende de las proyecciones de población para el período 2020-2070 según el informe antes referenciado, que enfatiza que, a pesar de un cierto repunte en el número de nacimientos a partir de 2028 y en el de hijos por mujer a partir de 2034, los fallecimientos de

residentes serán más numerosos durante todo ese medio siglo, de forma que la única forma de ganar población será mediante la llegada de migrantes extranjeros (INE, 2020).

Además, según esas mismas proyecciones, la población de 65 o más años, que ahora es el 19,6 % del total, alcanzará un máximo del 31,4 % en torno a 2050, de forma que casi uno de cada tres españoles estará muy al final o ya fuera de su vida activa -la jubilación será entonces, salvo nuevos cambios legislativos, a los 67 años-. Y en 2070, ese porcentaje aún seguirá siendo del 28,6 %, con las implicaciones que tiene para el sostenimiento del sistema de pensiones o la sanidad pública.

En este marco algo más que gris, suele destacarse que uno de los problemas principales derivados de ese fenómeno demográfico es la sostenibilidad del sistema de pensiones, tema muy debatido en la actualidad y que está provocando movilizaciones ciudadanas. No obstante, las cosas son todavía más complejas ya que el hecho de envejecer no se produce sin consecuencias. Algunas de ellas derivadas del deterioro de la salud física y mental, pero, sobre todo, del aislamiento y la soledad.

Un cirujano norteamericano, Atul Gawande, en un libro publicado en los Estados Unidos en el año 2014 (Gawande, 2015), escribió que actualmente el proceso de envejecer ha cambiado. Antiguamente, sobrevivir a la vejez era poco frecuente, y los que lo conseguían cumplían una función especial como custodiantes de la tradición, el conocimiento y la historia. La gente mayor solía conservar su estatus y su autoridad como cabezas de familia hasta su muerte. En muchas sociedades, los ancianos no solamente inspiraban respeto y obediencia, sino que también dirigían los ritos religiosos y ejercían poder político.

En la actualidad, en cambio, la gente mayor ha pasado a ser objeto del olvido y, en algunas ocasiones, del menosprecio por parte de otros sectores de la sociedad. El cono-

cimiento y la sabiduría que se les reconocía antiguamente se han difuminado a raíz de las nuevas tecnologías de la comunicación. Además, estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación están provocando una brecha digital, así como un efecto de corrosión del valor de una larga experiencia y de un criterio prudente.

Es un fenómeno que se puede observar en diversos ámbitos profesionales en los que, hasta hace pocos años, la experiencia era un valorpreciado y las nuevas generaciones de profesionales, como es el caso de la medicina, se apiñaban alrededor del “maestro” para escuchar todo lo que aquel podía transmitir. Antiguamente, lo más probable era acudir a una persona mayor para que nos explicara el mundo. Ahora nos acercamos al “Gran Maestro Google” y, si tenemos algún problema con el ordenador, pedimos ayuda a un adolescente.

Además, hacerse mayor, envejecer, en nuestro contexto social y cultural choca con todo un conjunto de ideales con los que la publicidad nos bombardea constantemente. Es la nuestra una sociedad individualista, que rechaza el dolor físico y el mental y que preconiza la eterna juventud. Siempre jóvenes, siempre en forma, dispuestos a correr, a escalar, a batir récords mundiales o a ser campeones en la esfera de las relaciones sexuales. Las clínicas de cirugía plástica, los gimnasios y diversos productos farmacéuticos, como la Viagra o el Prozac, dan cuenta de esos ideales de potencia, felicidad y de ser triunfadores en algún tipo de campeonato. Pero la precariedad del cuerpo forma parte de un Real que se acaba imponiendo y generando ansiedad, tristeza o depresión.

Sigmund Freud, en un texto crucial, *El malestar en la cultura* (Freud, 1974), citaba las tres grandes fuentes del malestar: En primer lugar, la naturaleza, que de tanto en tanto nos agrede con desastres como los terremotos, las erupciones volcánicas o los tsunamis; en segundo lugar, el cuerpo humano, que enferma o se deteriora y merma la deseada sensación de bienestar, y, finalmente, las re-

laciones humanas, la principal fuente de malestar ya que se encuentra omnipresente en el día a día, ya sea en el ámbito sociolaboral, familiar o de la pareja. Pues bien, en lo que atañe a la vejez, dos de las fuentes de malestar tienen un peso específico crítico ya que, como hemos citado, el cuerpo pierde el estado de salud y empieza a padecer procesos de deterioro o de franca enfermedad; y, por otro lado, el entorno inmediato de la persona mayor reacciona a menudo de manera adversa o declaradamente hostil contra ella, en una muestra clara de lo que supone de insostenible el envejecimiento.

Todo ello se corrobora por las constataciones de los diversos dispositivos asistenciales (servicios sociales, dispositivos de salud, de salud mental, cuerpos policiales, entre otros) y también por los testimonios de las propias personas mayores.

Es en este marco social y cultural en el que se articulan dos fenómenos a la manera de una “tormenta perfecta”. Por un lado, el ya aludido deterioro cognitivo, inherente a la longevidad, y, por otro, el rechazo que genera la vejez, en bastantes ocasiones, en el entorno familiar y social.

## **2. JUSTIFICACION DEL SEAP**

A partir de haber constatado la existencia cada vez mayor de casos de malos tratos a las personas mayores, así como la soledad de los profesionales que los detectan tomamos la decisión de realizar un estudio sobre “el buen trato de las personas mayores y personas en situación de fragilidad con padecimiento emocional: hacia un envejecimiento saludable”. Para llevarlo a cabo se contó con la participación de 72 profesionales de diversos ámbitos asistenciales y de atención a las personas (servicios sociales, centros de atención primaria de salud, hospitales, hospitales de día, cuerpos de seguridad, residencias geriátricas, Cáritas, Cruz Roja, periodistas, políticos, miembros del Consell Consultiu de la Gent Gran, Fundació USZheimer, Fundación

Caviga, Asociación de discapacitados físicos, servicios de información y atención a la mujer, farmacias, cooperativas de SAD, cuidadores/as, Fundación La Caixa, Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer del Baix Llobregat, Associació Catalana per a la Integració de les Persones Cegues y otros).

En este estudio, realizado con la metodología de los grupos de discusión, el ítem más prevalente fue la necesidad de la creación de un dispositivo que permitiera atender a las personas mayores de sesenta y cinco años y a las personas en situación de fragilidad ante situaciones de maltrato, espolio y abuso; y ello se concretó en la creación del Servicio Especializado de Atención a las Personas (SEAP) en la comarca del Baix Llobregat (Catalunya).

El buen trato a las personas mayores y personas en situación de fragilidad es lo que enmarca este servicio que se basa en los valores del respeto, la dignidad y la escucha en toda la actuación e intervención de los profesionales. La finalidad es ofrecer orientación y soporte desde la especialización, tanto a profesionales de otros servicios como a las propias personas que lo requieran para dar respuesta de la manera más adecuada a las necesidades detectadas. De hecho, nos estamos refiriendo a un recurso dirigido a un colectivo de personas con problemáticas muy heterogéneas, en las que se articulan aspectos económicos, sociales, culturales, jurídicos, de salud y de salud mental. Todo ello comporta que estas realidades sean especialmente complejas, y, en consecuencia, desbordan las competencias de los servicios implicados (Gutiérrez et al., 2006).

Por otro lado, tal como quedó reflejado en los diferentes grupos focales, las personas mayores, así como aquellas en situación de fragilidad, suelen permanecer en un estado de invisibilidad en nuestra sociedad y ello comporta un serio riesgo de exclusión social.

Desde sus inicios, el SEAP se ha guiado y se guía por una praxis basada en la articulación de discursos (social, jurídico y sanitario), absolutamente imprescindible para superar las

clásicas barreras que dan origen a la incomunicación entre las diferentes especialidades.

En las sociedades del llamado Primer Mundo, el envejecimiento se produce actualmente en un entorno social y cultural concreto: la postmodernidad, caracterizada por la disolución de las antiguas estructuras sociales e institucionales y también por todo un conjunto de características entre las que podemos destacar los siguientes elementos. En primer lugar, la disolución de grandes relatos y de las ataduras sociales que determina el paso de las colectividades sociales al estado de una masa compuesta de átomos individuales lanzados a un absurdo movimiento browniano (Lyotard, 1993).

En segundo lugar, el carácter efímero de las trayectorias humanas, tema muy bien estudiado por el sociólogo Zygmunt Baumann en su libro *La posmodernidad y sus desconcertos* (Bauman, 2001), en el que se pregunta cómo puede una persona prepararse para la carrera de su vida si las habilidades laboriosamente conseguidas se convierten en un lastre un día después de haber pasado a ser un valor; es decir, cómo le puede resultar posible a una persona el delimitar y buscar el propio espacio en el mundo cuando todos los derechos adquiridos no se tienen más allá de nuevo aviso.

El significado de la identidad remite tanto a las personas como a las cosas y las dos han perdido su solidez en la sociedad posmoderna, su definición y su continuidad.

Finalmente, en el juego de la vida de las mujeres y de los hombres posmodernos, las reglas no dejan de cambiar mientras se juega y esto obliga a los sujetos a adaptarse constantemente, pero en un marco de absoluta incerteza. Nos encontramos, por tanto, con un Yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado; pero, como señala Richard Sennett, este tipo de ser humano es muy poco frecuente (Sennett, 2006).

La mayor parte de las personas no son así, sino que necesitan un relato de vida que sirva

de soporte a su existencia y que los haga sentirse orgullosos de su habilidad por alguna cosa específica. De ahí se deriva una variable muy negativa para las personas que han llegado a la etapa de la madurez: Que el entorno social no valora su saber experiencial y, en consecuencia, los condena a la marginación y/o a la exclusión social.

Un tercer elemento a destacar hace referencia a que la totalidad de la vida está orientada a la producción de bienes y el consumo de placeres. Todas las personas viven la vida con la convicción de tener derecho a la excelencia y aspiran a vivir mejor en las mejores condiciones (Lipovetsky, 2007). No solo se trata de poseer bienes sino de disfrutar de una salud excelente, lo cual implica el principio de soberanía personal sobre el cuerpo, pero también poder elegir el estado de ánimo, controlar las vivencias cotidianas, ser amos de las eventualidades emocionales recurriendo a fármacos psicotrópicos (Goldberg, 2015), que no son tan inocentes como la propaganda de la industria farmacéutica nos quiere hacer creer (Gotzsche, 2016).

En este contexto, “la llamada Cultura de la Ancianidad” (Fericgla, 2002) constituye un sistema de valores que, a la vez, contiene elementos peculiares y otros que están en relación con la orientación global homogeneizadora. Así, en general, las personas mayores no pueden plantearse ser actores de producción, pero sí del consumo, y esta particularidad, añadida a la proximidad, en algunos casos, de la muerte, da origen al desarraigo y al estigma que constituyen la base de la relación de la Cultura de la Ancianidad con los demás grupos de edad” (Fericgla, 2002, pág. 29).

El mismo autor añade que desde su posición, la vejez conforma un importante colectivo, con valores culturales definidores y propios, que en los últimos tiempos ha irrumpido y se ha ganado un espacio en el agregado de culturas o formas de vida que conforman nuestra sociedad. Este colectivo tiene su propia escalera de valores y su ethos, así como una particular orientación económica, una manera específica de organizar sus

relaciones sociales y una visión de lo que ha de ser la familia, entre otras características. Pero, envejecer, y también el padecer una enfermedad invalidante, comportan unas expectativas vitales que vienen precedidas por un signo menos. Menos capacidades, menos facultades, menos cantidad de horas de descanso nocturno, menos actividades, menos poder adquisitivo, etc.

Y frente a todo esto, algunos se plantean llenar el vacío evitando el tedio y la melancolía. Se trata de encontrar actividades sustitutivas, de adquirir nuevas competencias con la particularidad de que, de entrada, esta búsqueda de nuevas curiosidades no es una carga, sino todo lo contrario (De Rosnay, 2006). Y es en este marco como aparece un nuevo concepto: El envejecimiento activo, siendo éste el paradigma que actualmente orienta la mayoría de las políticas e intervenciones en relación al envejecimiento de las personas a partir de los trabajos preparatorios de la Organización Mundial de la Salud en el marco de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid el año 2002.

No obstante, si tomamos como referencia la definición que sobre el envejecimiento activo dio la Organización Mundial de la Salud, nos encontramos con esta definición: es el proceso que implica envejecer con buena salud, óptimo funcionamiento físico, cognitivo, emocional y motivacional, además de con una alta participación social (CEPAL, 2002).

Esto comporta que un buen envejecimiento se puede conseguir a partir de disfrutar de una buena salud, un buen funcionamiento intelectual y afectivo, así como un compromiso con los demás. Envejecer activamente significa vivir bien cada ciclo de la vida, es decir, mantener hábitos saludables, optimizar el funcionamiento físico y cognitivo, regular las emociones, controlar la vida y participar activamente con la familia y en la sociedad. Pero la definición de la OMS, al igual que pasa con su definición de salud y de salud mental, plantea serios problemas: se orienta según unos ideales casi imposibles para la mayor parte de las personas. En efecto, es una de-

finición centrada en el ideal de la optimización, pero el paso de los años provoca inexorablemente pérdidas, como se ha señalado anteriormente, que afectan a diversas áreas de la salud (somática y psíquica) aunque no siempre se consolidan como enfermedades.

Hay que tener presente que la principal fuerza energética del envejecimiento es una deficiencia gradual en la disponibilidad de energía. Lo que significa que, a medida que los organismos envejecen, la demanda se sitúa en una reserva modificada de energía libre y aumenta a partir de un rol principalmente anabólico para suplir los requerimientos del continuo aumento de las reparaciones y de las funciones catabólicas, incluidas aquellas lesiones específicas relacionadas con la enfermedad (Bittles, 2005).

En consecuencia, la noción de envejecimiento activo es encomiable y ha de constituir el centro de gravedad de cualquier proyecto de atención a las personas mayores, pero es preciso considerar la existencia de un Real del cuerpo y de la mente que inexorablemente provoca limitaciones y padecimientos que han de tenerse presentes a la hora de proponer actuaciones e intervenciones dirigidas a esta población.

El SEAP toma como eje vertebrador la concepción del envejecimiento activo en términos de compromiso con la vida, es decir, de ser parte activa de la sociedad y de implicación en proyectos con objetivos comunes (Fité, 2010).

### 3. OBJETIVOS DEL SEAP

Los objetivos del SEAP son:

- Incidir en la prevención, detección y atención del maltrato y del maltrato a las personas mayores y aquellas en situación de fragilidad (riesgo psicobiológico-social).
- Optimizar el trabajo interdisciplinar y en red con profesionales de los diversos servicios (sociales, sanitarios, cuerpos de seguridad, justicia, entre otros).

- Potenciar la transmisión óptima de la información social, jurídica y médica relevante entre los profesionales implicados en la atención de los casos, con el objetivo de diseñar un plan conjunto de intervención en el seno de la comunidad.
- Realizar programas de sensibilización social en relación al buen trato a las personas.
- Responder a las necesidades reales de los profesionales que atienden a las personas mayores y aquellas en situación de fragilidad, cuando se detectan situaciones de no buen trato y/o maltrato.
- Establecer lazos de coordinación con los diferentes servicios públicos y/o privados de los ámbitos de salud, servicios sociales, justicia, vivienda, cuerpos de seguridad y otros.
- Realizar programas de formación dirigida a los diferentes colectivos profesionales que intervienen en los casos de malos tratos.
- Recoger y analizar la información de la exploración social y el diagnóstico social en los casos que lo requieran.
- Establecer la hipótesis diagnóstica en el ámbito de su competencia para compartirla con el equipo.
- Orientar e informar sobre los medios y recursos sociales existentes, facilitando el conocimiento de los derechos, servicios y prestaciones a su abasto y las condiciones de acceso.
- Orientar la elaboración del plan de trabajo, en el ámbito de su competencia.
- Planificar la derivación de la persona a otro servicio, así como llevar a cabo el cierre del caso.

#### **Funciones del jurista:**

- Analizar los datos legales y familiares, para canalizar la demanda y la problemática global a nivel familiar.
- Recoger y analizar la información de carácter legal de la persona y de su familia, en los casos que se requiera.
- Establecer la hipótesis diagnóstica en el ámbito de su competencia para compartirla con el equipo interdisciplinar.
- Orientar ante situaciones de riesgo que tengan relación con la planificación sucesoria y en la planificación de situaciones de discapacidad.
- Orientar e informar sobre los medios legales existentes, facilitando el conocimiento de derechos y deberes.
- Orientar e informar sobre la legislación en situaciones de no buen trato y/o maltrato de personas mayores y personas en situación de fragilidad y sus familias.
- Participar de forma activa en los planes de mejora conjuntamente con el ámbito social y el de salud.

## **4. COMPOSICION DEL EQUIPO**

El equipo del SEAP está integrado por tres perfiles profesionales: Trabajador/a social, jurista i psiquiatra - médico especializado en psicogeriatría o, en su defecto, neurología o geriatría.

Los profesionales que integran el SEAP son conocedores de los recursos y instituciones del territorio relacionados con los colectivos a quienes dirige su intervención, así como, de las características sociológicas de la población atendida.

## **5. FUNCIONES DE LOS PROFESIONALES DEL SEAP**

### **Funciones del trabajador/a social:**

- Recoger y analizar los datos sociales y familiares, canalizando la demanda y la problemática global a nivel familiar.

## Funciones del/la psiquiatra – neurólogo/a – geriatra

- Valorar el estado clínico global, con especial atención a los aspectos neuropsiquiátricos.
  - Establecer la hipótesis diagnóstica en el ámbito de su competencia para compartirla con el equipo interdisciplinar.
  - Orientar a la persona y/o familia ante situaciones de riesgo que tengan relación con su estado de salud, tanto física como mental.
  - Orientar la elaboración del plan de trabajo, en el ámbito de salud y salud mental.
  - Asesorar y aportar la información sobre el diagnóstico de la persona mayor y de la persona en situación de fragilidad.
  - Coordinarse con el Área Básica de Salud y de Salud Mental, así como con otros dispositivos para informar de la evolución del paciente y asegurar los cuidados y seguimientos necesarios.
- cológicos prescritos, pruebas diagnósticas realizadas o programadas, etc.).
  - Evaluación de la capacidad de decisión de la persona, con especial atención a las decisiones verídicas y decisiones adaptativas.
  - Evaluación del entorno relacional más próximo (familia, entorno social).
  - Valoración del grado de aceptación de la situación por parte de la persona mayor o persona en situación de fragilidad, así como de los causantes del maltrato.
  - Valoración de los aspectos jurídicos implicados en la problemática del maltrato (aspectos penales, denuncias previas, testamentos, herencias, otorgación de poderes notariales, títulos de propiedad, etc.).
  - Coordinación con servicios/recursos implicados y de otros sistemas como Salud, Justicia y Seguridad.

## 6. METODO DE INTERVENCION

### A. FASE DE VALORACIÓN

La fase de valoración se inicia una vez recogida la información relevante del caso y de los hechos concretos. Ello implica un conocimiento integral de la situación de la persona por la que se consulta, tanto a nivel físico, cognitivo, emocional, social, jurídico y familiar. Dicha valoración se realiza mediante un análisis multidisciplinar.

Así, ante una situación de maltrato, la valoración tendrá en cuenta el diagnóstico, el nivel de riesgo, la gravedad y la seguridad al mismo tiempo que incluirá un pronóstico de la situación del/ de la causante de la situación de maltrato.

La fase de valoración incluirá:

- El estado de la persona por la que se consulta (historial clínico, procesos mórbidos que padece, tratamientos farma-
- Seguimiento de las medidas dictadas por la instancia judicial.

### B. FASE DE INTERVENCIÓN

La finalidad de la fase de intervención es la de proteger, atender y resolver la situación detectada de no buen tracto y/o maltrato hacia la persona mayor o persona en situación de fragilidad.

Dicha fase incluirá:

- Elaboración de un Plan de Intervención en el que intervendrán todos los equipos y dispositivos implicados en el caso.
- Seguimiento de las medidas y actuaciones acordadas.
- Elaboración de un informe socio-jurídico-sanitario que será dirigido al Ministerio Fiscal o Juzgado.
- Intervención pericial, a requerimiento del Ministerio Fiscal o Juzgado, en las causas judiciales abiertas.

## 7. CASOS PARADIGMATICOS

Se exponen a título de ejemplo dos casos que podríamos considerar paradigmáticos del contexto de intervenciones del SEAP.

### 1r. Caso.

Se trata de un hombre de 89 años de edad, que identificaremos con sus siglas, J.G., que vive en una localidad del Baix Llobregat. La demanda de intervención llegó al SEAP derivado por la directora de la Residencia geriátrica de la dicha localidad. El motivo de la demanda fue solicitar el asesoramiento del SEAP tras haberse detectado graves irregularidades económicas y sociales de las que era víctima el Sr. J.G..

Como resumen de su historia, destacamos los siguientes datos:

El Sr. J. G. R. nació el día 14 de febrero del año 1929 en la localidad de XXX. Pasó su infancia en el pueblo de sus padres, en la provincia de Teruel. A la edad de 28 años regresó a Catalunya y desde entonces ha residido en la localidad de YYY. Es propietario de una masía situada en el término municipal de YYY. Dado su precario estado de salud reside en la Residencia geriátrica, de la misma localidad, desde el 6 de marzo del 2012.

De los informes médicos proporcionados por el Área Básica de Salud, se destacan los siguientes problemas: Enfermedad vascular periférica. Claudicación intermitente. Amputación de la Extremidad Inferior Izquierda (20/9/2018); Anemia de causa no filiada, glaucoma, catarata, hipoacusia,

Como consecuencia de la amputación de la extremidad inferior izquierda, el Sr. J.G.R. precisa de una silla de ruedas.

El Sr. J.G.R. era propietario de un piso y de una masía, situada ésta en los terrenos del Parc de Collserola.

Mientras fue autónomo, el Sr. J.G.R. realizó su gestiones económicas acudiendo a la oficina de su entidad bancaria, en YYY. Sin embargo, a raíz de la amputación, acudió

acompañado por la persona que se ocupaba de cuidar de su finca en Collserola, el Sr. F. C. M. El Sr. J.G.R. dispone de una tarjeta de crédito. La dirección del Centre Llar d'Avis detectó que "alguien" (se desconoce quién) estaba haciendo un uso indebido de dicha tarjeta de crédito por un valor aproximado de 4.000 euros.

Además, el Sr. J.G.R. dijo haber vendido su finca de Collserola al Sr. F. C. por un valor de 30.000 euros. Sin embargo, no constaba ningún tipo de documento legal que acreditase dicha venta.

Finalmente, la dirección de la Residencia geriátrica detectó diversas visitas del personal de una entidad bancaria al Sr. J.G.R.. Según se nos informó, en fecha reciente se había vendido al Sr. J.G.R. un móvil Samsung Galaxy S10, que, como era de suponer, el Sr. J.G.R. no sabía manejar debido a su deterioro cognitivo.

En el mes de marzo de 2019 se llevó a cabo la exploración neuropsiquiátrica del Sr. J.G.R. pudiéndose detectar que presentaba un deterioro cognitivo moderado.

Este trastorno, añadido a su escaso nivel cultural, le colocaba en una posición de extrema vulnerabilidad en lo que se refería a la defensa de sus intereses, problema que se vio agravado por la amputación de su Extremidad Inferior Izquierda. Por todo ello se solicitó al Ministerio Fiscal la adopción de medidas de protección en forma de una curatela a fin de preservarlo de actitudes fraudulentas.

### 2º Caso:

Se trata de un hombre de 86 años de edad, que identificaremos por las siglas, L.H., que fue derivado al SEAP por los Servicios Sociales de su localidad a raíz de haber detectado indicios de abuso económico por parte de una familiar. En el informe de derivación se señalaba que a raíz de haber envidiado y de no tener hijos fue una familiar próxima la que se hizo cargo de las gestiones bancarias y patrimoniales. En el mes de mayo firmó po-

deres notariales a favor de esta familiar, sin embargo, el Sr. L.H. nos especificó que no sabía el significado de lo que estaba firmando. Poco después, el Sr. L.H. tuvo conocimiento de un movimiento bancario que él no había autorizado; dicho movimiento consistió en una transferencia de una suma importante de dinero a otra cuenta bancaria.

A raíz de estos hechos, se procedió a realizar un examen neuropsiquiátrico del Sr. L.H., que puso de manifiesto la existencia de un deterioro cognitivo leve. Sin embargo, este deterioro, unido a su escaso conocimiento en el manejo de los temas patrimoniales, lo colocó en una posición de vulnerabilidad frente a usos indebidos de sus bienes. Además, en la exploración realizada, el Sr. L.H. explicó que estaba recibiendo presiones para trasladarse a vivir a otra localidad, propuesta con la que él no estaba de acuerdo ya que en dicha localidad “no conozco a nadie”.

En el informe dirigido al Ministerio Fiscal se solicitaron medidas de protección en forma de una curatela para el manejo de sus bienes patrimoniales.

La sentencia dictada unos meses después reconoció esa necesidad de protección indicando que se nombrase una institución tutelar para dicha función.

Estas dos viñetas de casos de malos tratos por abuso económico a personas con deterioro cognitivo son la punta de un iceberg cuya principal masa de hielo es el menosprecio y la desconsideración hacia las personas más longevas. La pandemia de la Covid-19 ha puesto de manifiesto una realidad: la marginación y la soledad de los mayores, así como, para muchos de ellos, las nefastas condiciones de vida. Los medios de comunicación han informado de situaciones penosas, de centros que no disponían de los recursos necesarios para prevenir los contagios, y en este contexto no han faltado quienes se han rasgado las vestiduras y se han apresurado a criminalizar a los profesionales que trabajan en centros residenciales geriátricos, sin em-

bargo, nos debemos plantear una pregunta: ¿Cuántos de los críticos estarán dispuestos a incrementar sus aportaciones al Estado para que desde la Administración Pública se puedan sufragar los costes inherentes a una atención digna? Y otra pregunta, ¿por qué las administraciones son tan sensibles a los casos de violencia de género y la ejercida contra los niños y, sin embargo, se muestran absolutamente silenciosas frente a los malos tratos contra las personas mayores?

Pensamos que se hace necesaria la elaboración de un discurso que permita reconstruir vínculos intergeneracionales y establecer lazos que dignifiquen la vida de aquellos que se aproximan a los últimos años de sus vidas.

## **8. VALORACIONES Y RECOMENDACIONES**

Desde la fecha de su puesta en marcha, a mediados del 2018, hasta la actualidad, el SEAP ha intervenido en 140 casos, derivados en su mayor parte por Servicios Sociales, en primer lugar, seguidos de los dispositivos sanitarios (áreas básicas de salud, hospitales generales, hospitales de día, y centros de salud mental). En su mayoría, la frecuencia de casos de mujeres atendidas es el doble de los casos de hombres. Por franjas de edades, una tercera parte corresponde a la franja 18-65 años, otra tercera parte, a la franja 65-80 y, finalmente, la tercera parte restante, a personas mayores de 80 años.

Por tipologías, los casos atendidos corresponden en su mayoría, a malos tratos físicos, psicológicos y expolios económicos. El SEAP ha sido requerido en diversas ocasiones por el Ministerio Fiscal con el objetivo de poder informar acerca de los casos en las vistas orales.

La casuística atendida nos muestra un panorama inquietante en tanto no se dispone de un marco legal adecuado para la protección de aquellos colectivos, muchas veces invisibilizados, como ha quedado dramática-

mente demostrado a raíz de lo sucedido en muchas residencias geriátricas en el contexto de la pandemia de la Covid-19.

Se hace necesaria la promulgación de una Ley específica que proteja a las personas mayores de 65 años y aquellas que se encuentran en situación de fragilidad por motivos de salud. Este es el reto político para los próximos años.

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Akal.
- Bittles, A. (2005). Aspectos biológicos del envejecimiento. En R. I. Jacoby, *Psiquiatría en el anciano* (págs. 3-21). Masson.
- CEPAL, (4 de Agosto-diciembre de 2002). Obtenido de Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento: los países aprueban el Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento: <https://www.cepal.org/es/eventos/segunda-asamblea-mundial-envejecimiento-paises-aprueban-plan-accion-internacional>
- De Rosnay, J., Servan-Schreiber, J. L., de Closets, F. y Simonnet, D. (2006). *Una vida extra. La longevidad: un privilegio individual, una bomba colectiva*. Anagrama.
- Fericgla, J. (2002). *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Herder.
- Fité, G. (2010). *La vellesa, una etapa per viure intensament*. Diputació de Barcelona.
- Freud, S. (1974). *El malestar en la cultura*. Obras Completas, Vol. VIII, 3017-3067. Biblioteca Nueva.
- Gawande, A. (2015). *Ser mortal*. Galaxia Gutenberg.
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo*. Crítica.
- Gotzsche, P. (2016). *Psicofármacos que matan y denegación organizada*. Libros del lince.
- Gutiérrez Bezón, C., Jiménez Rojas, C. y Corregidor Sánchez, A.I. (2006). El equipo interdisciplinar. En P. G. (cord), *Tratado de geriatría para residentes* (págs. 89-93). Sociedad Española de Geriatría y Gerontología.
- INE. (22 de Septiembre de 2020). *Instituto Nacional de Estadística. Notas de prensa*. Obtenido de [https://www.ine.es/prensa/pp\\_2020\\_2070.pdf](https://www.ine.es/prensa/pp_2020_2070.pdf)
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Anagrama.
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Planeta Agostini.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.



EL CLIMA SOCIAL  
EN EL AULA Y EN EL  
CENTRO EDUCATIVO: VISIÓN  
DEL ALUMNADO...Cynthia del Pino  
Domínguez Domínguez..pág. 11....LOS  
CONFLICTOS EN EL AULA SEGÚN LA PER-  
CEPCIÓN DE GÉNERO... Estela Gilperez Co-  
mas...pág. 37... EL APOYO SOCIAL PERCIBI-  
DO EN ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO  
RESIDENCIAL Y NO RESIDENCIAL HACIA EL  
TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA... Ana Vanessa  
Montesdeoca Ortiz...pág. 57... LA CONDUC-  
TA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES CON Y  
SIN MEDIDAS JUDICIALES.... Sara Santa-  
na Medina... pág. 69.... EL AUTOCON-  
CEPTO EN JÓVENES CON MEDIDAS DE  
MEDIO ABIERTO EN JUSTICIA JUVE-  
NIL ... Emérita Suárez Pérez... pág.  
81... SERVICIO ESPECIALIZADO  
DE ATENCIÓN A LAS PERSO-  
NAS MAYORES VÍCTIMAS  
DE NO BUEN TRATO O  
MALOS TRATOS  
(SEAP)... Josep  
Moya Ollé y Ester  
Fornells Ad-  
mella...  
pág. 93