

# IPSE-ds

Revista de

**INTERVENCIÓN**

**PSICOSOCIOEDUCATIVA**

en la

**DESADAPTACIÓN**

**SOCIAL**

15



# IPSE-ds

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



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.

**Carne 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 2022. Volumen 15

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 Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud. (Gobierno de Canarias).



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



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



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



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



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

---

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

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

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

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

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

Título del artículo:

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

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

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

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

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

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

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

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

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

Ejemplo: \*

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

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

## CONSEJO DE REDACCIÓN

**ALDUÁN GUERRA, Marino**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ANDRÉS PUEYO, Antonio**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**ARREGUI SÁEZ, José Luís**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**BARREIRO MACEIRA, José María**

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

**CARREIRO ESTÉVEZ, Juan**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**CASTRO SÁNCHEZ, José Juan**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ESCUELA QUINTERO, Manuel**

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

**FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**FRANCO YAGÜE, Juan Francisco**

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeduación 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 Luís**

(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**

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

**SÁNCHEZ ASÍN, Antonio**

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

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

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

(Cabildo de Gran Canaria)

**SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel**

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

## EVALUADORES/AS EXTERNOS

**ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge**

(UO) 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

### **HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA Y ACCIÓN**

Zenaida Castillo Granada.....pág. 11

### **EL COMPORTAMIENTO ENTRE EL ALUMNADO Y LA COMUNICACIÓN CON SUS PADRES**

Adriana Recio Rodríguez.....pág. 35

### **LA ORIENTACIÓN. UNA VISIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA**

Jordi Fernández Jiménez .....pág. 51

### **LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO**

Eneida M<sup>a</sup> Sánchez Fuentes .....pág. 67

### **LA ANSIEDAD SOCIAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE ESTÁN CUMPLIENDO ALGUNA MEDIDA JUDICIAL FRENTE A LOS QUE NO LA ESTÁN CUMPLIENDO**

Rita Romero Pulido .....pág. 87

### **IMPULSIVIDAD EN ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE ESTÁN CUMPLIENDO UNA MEDIDA EN EL CONTEXTO DE JUSTICIA JUVENIL FRENTE A LOS QUE NO LA TIENEN QUE CUMPLIR**

Miriam Santana Suárez.....pág. 97



## HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA Y ACCIÓN

Zenaida Castillo Granado

### RESUMEN

*El presente trabajo de investigación es el resultado de la importancia que tiene, desde edades muy tempranas, la promoción y la adquisición de hábitos saludables en la población escolar y su futura repercusión en sus estilos de vida. El objeto principal es el de promover dichos hábitos y evitar aquellos factores de riesgo que puedan incidir directamente en su desarrollo, a partir de aspectos como la alimentación y la práctica de actividad física en un proceso conjunto de colaboración entre los docentes y la familia. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación para conocer las rutinas de alimentación y de ejercicio físico que realiza habitualmente el alumnado de dos centros educativos diferentes, con el fin de poder realizar una comparativa entre ambos. Esta investigación educativa se plantea con el objetivo de conocer sus hábitos y así poder establecer posibles relaciones con el sedentarismo, la obesidad e incluso, como extensión de ésta última, el acoso escolar que puedan llegar a sufrir. Las conclusiones que hemos obtenido no difieren de otros estudios relacionados con los hábitos de vida saludable. Es decir, se encuentran en la misma línea y señalan a la escasez de conocimientos que tiene el alumnado respecto a este campo del saber.*

**Palabras clave:** hábitos saludables, alimentación, actividad física, ejercicio físico, sedentarismo, obesidad, acoso escolar.

### ABSTRACT

*This research work is the result of the importance, from a very early age, of promoting and acquiring healthy habits in the school population and their future repercussions on their lifestyles. The main objective is to promote these habits and avoid those risk factors that may have a direct impact on their development, based on aspects such as diet and physical activity in a joint process of collaboration between teachers and the family. To this end, we have carried out an investigation to find out about the eating and physical exercise routines habitually carried out by pupils at two different schools, in order to be able to make a comparison between the two. The aim of this educational research was to find out about their habits and thus be able to establish possible relationships with sedentary lifestyles, obesity and even, as an extension of the latter, the bullying they may suffer at school. The conclusions we have obtained do not differ from other studies related to healthy lifestyle habits. In other words, they are along the same lines and point to the lack of knowledge that pupils have about this field of knowledge.*

**Keywords:** healthy habits, nutrition, physical activity, physical exercise, sedentary lifestyle, obesity, bullying.

## INTRODUCCIÓN

Como bien sabemos la salud se presenta, en el contexto contemporáneo, como un fenómeno de creciente importancia y repercusión social, hasta el punto de llegar a influir en cualquier ámbito de nuestra vida. En esta línea, un sencillo ejercicio de observación nos muestra como cada vez es mayor el número de personas que realiza algún tipo de ejercicio físico, con la intención de lograr una condición corporal adecuada para un correcto desarrollo físico, mental y social.

Debemos tener en cuenta la relación que existe entre la alimentación, la actividad física, el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas como eje principal sobre un estilo de vida saludable. Es necesario implantar e implementar en las aulas dinámicas que nos ayuden a combatir situaciones de sedentarismo y una mala nutrición. Por este motivo, consideramos que el principal encargado de la promoción de hábitos saludables sería la escuela, dado que los maestros vienen a ser quienes establecen un contacto prolongado durante los primeros años de aprendizaje del alumnado.

En este sentido, estimamos esencial que se realicen rutinas que puedan llegar a convertirse en hábitos. Su objetivo no es otro que aportar beneficios al menor, ayudándole en su desarrollo integral. Entre ellos se encontraría el tener una alimentación adecuada, realizar ejercicio físico diario o alcanzar unos correctos hábitos de higiene y sueño.

Existen diferentes marcos de actuación que llevan tiempo intentando consolidarse para sobrellevar o erradicar los hábitos, modos y costumbres contemporáneos ligados a las prácticas citadas. De todos ellos, quizá el más conocido sea la que se recoge en la Estrategia NAOS. Esta pretende invertir la tendencia de la prevalencia de la obesidad mediante el fomento de una alimentación saludable y de la práctica de la actividad física y, por extensión, reducir sustancialmente las altas tasas de morbilidad y mortalidad atribuibles a las enfermedades no transmisibles. Nos referimos, entre otras, a la diabetes,

enfermedades cardiovasculares, sobrepeso y obesidad, hipertensión arterial, sin dejar de lado aquellas otras relacionadas con aspectos sociales, como el desarrollo de conductas adictivas y escaso desarrollo psicosocial.

En este sentido, coincidimos con Muñoz et al. (2015) cuando comentan que la Educación Primaria es una etapa muy sensible. El alumnado está en pleno desarrollo, por lo que éste es el momento en el que van a tener una mayor capacidad para aprender, asimilar y adquirir esos hábitos saludables que serán la base de su futuro. A lo que añaden la influencia del contexto medioambiental, muy poderoso para generar hábitos de conducta, y, por tanto, vendría a ser el momento idóneo para implantar dinámicas que generen dichos hábitos saludables y ayudar a combatir situaciones de sedentarismo y/o mala alimentación, entre otros.

## JUSTIFICACIÓN

La elección de la temática escogida para el presente trabajo de investigación viene motivada por nuestra preocupación en torno a ella. A lo largo de nuestro proceso de formación académica hemos tenido la oportunidad de conocer en profundidad la importancia que tiene la interiorización de este tipo de prácticas y comportamientos, entre los que se incluyen la actividad física, la alimentación, el descanso e incluso el bienestar -tanto físico como mental- para un completo desarrollo integral de las personas, en especial de los infantes.

Durante la fase de prácticas, pudimos observar y comprobar qué tipo de alimentos consumían los niños y las niñas en los recreos, qué clase de actividad física realizaban y, a través de las encuestas que realizamos para llevar a cabo el presente trabajo, conocer en cierta medida la cantidad de horas que dedicaban al descanso. A su vez, de manera análoga, nos sorprendió la aparente despreocupación por parte de los centros educativos con respecto a esta temática. Circunstancia que nos generó una gran inquietud. Si bien es cierto que esta situación estaría cambian-

do, en particular con la introducción sobre todo de huertos ecológicos o menús saludables en los comedores, a lo que se añade la colaboración con las diferentes instituciones gubernamentales.

No obstante, resulta preocupante en los últimos años el creciente aumento de enfermedades como la obesidad, la diabetes, la hipertensión arterial, los hipercolesterolemias o las cardiovasculares en personas cada vez menores. (Serra et al. 2003; Lopez-Sobaler, et al. 2021). De igual forma, los hábitos no saludables también pueden resultar en serias consecuencias, entre las que figuran el citado sedentarismo, bajos niveles de concentración, una menor energía e incluso dificultades para combatir las distintas enfermedades.

En suma, consideramos de vital importancia que el docente se preocupe por los hábitos alimenticios de su alumnado. Una perspectiva que respondería a dos motivos fundamentales: en primer lugar, como tutor académico posee la obligación moral de hacerlo, y, en segundo lugar, como acabamos de señalar, los datos alrededor de esta problemática son verdaderamente preocupantes. Baste señalar que nuestra comunidad se encuentra entre las de mayor índice de obesidad del país. Y si antes del confinamiento provocado por la presencia del Covid-19 los datos eran muy malos -como se refleja en el informe coordinado por Luis Serra Majem "Evolución de la prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población infantil canaria" que abarca desde el año 2011 hasta el año 2018- todos los indicadores viene a apuntar que dicha tendencia, lejos de mejorar, habría empeorado.

En definitiva, consideramos que elaborar un trabajo de investigación que tome como base esta temática tan relevante, es fundamental para poder conocer las opciones y el rango de actuaciones de que disponemos para afrontarla y que hacer para generar una sociedad concienciada con unos hábitos saludables apropiados

## OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende alcanzar con el presente trabajo es el de promover hábitos de vida saludables (alimentación y actividad física) en el alumnado de Educación Primaria, con el fin de que se interioricen, perduren en el tiempo y sean de utilidad tanto en la escuela como en el hogar.

A partir de la problemática social que acabamos de comentar, nos propusimos tratar de encontrar respuestas que pudieran paliar los efectos de dicho problema y datos que sirvan para analizar las diferentes relaciones entre los conceptos planteados. A continuación, expondremos los objetivos específicos que pretendíamos conseguir a través de la realización de la investigación. Los objetivos que nos marcamos fueron los siguientes:

Investigar sobre los beneficios de la promoción de hábitos saludables en la escuela y el área de Educación Física.

Conocer las ideas previas y la realidad social de un grupo de alumnos de Educación Primaria en lo relativo a los hábitos de vida saludables.

Proporcionar al alumnado las herramientas necesarias que les permita reflexionar sobre los beneficios que aportan la actividad física y unos adecuados del descanso y de la alimentación sobre la salud.

Facilitar herramientas, tanto a las familias como al alumnado, que les ayuden en la adquisición de hábitos saludables.

En definitiva, lo que se pretende conseguir con este trabajo es estudiar las relaciones entre la alimentación y ejercicio físico y cómo estos dos factores influyen no solo en el rendimiento escolar sino también en la adquisición de diferentes problemas de salud asociados a la falta de actividad física y a una mala alimentación, entre ellos, la obesidad.

## MARCO TEÓRICO

A diario nos encontramos con un número muy elevado de noticias que nos hablan de los problemas de salud que ocasiona una alimentación desequilibrada, especialmen-

te si se le une la falta de actividad física y el sedentarismo motivado por los modos de vida urbanos. En primer lugar, es conveniente definir el concepto de salud. Este es un concepto dinámico que ha experimentado numerosas variaciones a lo largo de toda la historia de la humanidad, dependiendo de la cultura a la que nos remitamos. Desde una óptica meramente contemporánea, la definición que recoge la Organización Mundial de la Salud es la que aúna un mayor consenso. En ella se señala que "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1948, p.1).

Por ello, en este trabajo se pone énfasis en la importancia que tiene que la población infantil adopte unos hábitos saludables puesto que es en esta etapa donde los niños son más vulnerables a los cambios y transformaciones que tienen lugar en la sociedad.

En esta línea, Rigolfas et al. (2010), con quien no podemos más que estar de acuerdo, afirman que una mala alimentación puede ejercer una gran influencia en los patrones de crecimiento y desarrollo del niño. Por ello, inciden en la importancia de adquirir unos buenos hábitos que prevalezcan a lo largo de la vida, ya que de otro modo diferente la consecuencia de las prácticas y modos interiorizados en esta etapa pueden conllevar serios problemas en la vida adulta. En este sentido, debemos insistir en que la etapa escolar vendría a ser el momento idóneo para la adquisición de dichos hábitos con el fin de lograr una vida sana, completa y equilibrada supeditada a un correcto desarrollo físico, psíquico y social.

Una línea de actuación puesta de manifiesto ya con anterioridad, por ejemplo, por Macías et al. (2012) para quienes el lugar ideal para promover conocimientos sobre alimentación y la puesta en práctica de actividad física, es la escuela. Un espacio que se convierte, por tanto, en una promotora de la salud. En ella la comunidad educativa puede plantear proyectos dirigidos a prevenir y solventar los problemas previamente señalados.

Por este motivo todos los agentes educativos tendrían el deber de lograr que el alumnado recibiera una buena educación que fuera más allá de los contenidos exclusivos de un currículum, con la finalidad de prevenir o reducir los problemas de salud que están afectando hoy en día a la sociedad.

En el año 2005 surge la estrategia NAOS, con el objetivo de reducir la tendencia de la prevalencia de la obesidad mediante el fomento de una alimentación saludable y de la práctica de la actividad física. Desde entonces este programa desarrolla acciones o intervenciones -a partir de estudios científicos rigurosos- focalizadas en una alimentación variada, equilibrada unido a la puesta en práctica de la actividad física. Por otra parte, también se centra en analizar la información más adecuada para ayudar a la toma de decisiones y elecciones más saludables en aquellos entornos que con capacidad de adopción de estilos de vida más sanos y activos.

Al año siguiente se presentaría el programa PERSEO, cuyo objetivo principal continúa las mismas líneas del anterior, es decir, luchar contra la obesidad en el ámbito escolar y enseñar al alumnado las características de una alimentación beneficiosa para el organismo a la vez que estimula la práctica del deporte y la actividad física. Ambos planteamientos se hacen para que, desde el punto de vista educativo, se logre llevar una vida sana con una dieta completa, equilibrada, variada y adecuada, además de fomentar el ejercicio del deporte y/o la actividad física diaria.

Entre las distintas vías para transmitir estos conocimientos en el alumnado, una buena opción podría ser a través del trabajo conjunto entre familia y profesorado, ya que como bien se indica en el citado Programa Perseo (2006):

Una acción educativa dirigida a la promoción de los hábitos de actividad física en niños y niñas tiene que contar necesariamente con la implicación de la familia y, por tanto, deben diseñarse actuaciones en este sentido. Igualmente, que no es posible promover hábitos de alimentación saludables sin la

participación de la familia, tampoco puede hacerse en la promoción de los hábitos de actividad física (p.72).

De acuerdo con Alviter y Moctezuma (2017), es importante la promoción de hábitos saludables con el fin de disminuir o al menos limitar los factores de riesgo que atentan contra la esperanza y calidad de vida de los individuos. Del mismo modo -señalan estos autores- se hace necesario identificar cuáles son los factores que inciden en comportamientos que derivan en costumbres, modos y actitudes gastronómicos desfavorables, que puedan disminuir e impactar en la salud de dichas personas.

Como bien sabemos y hemos apuntado más arriba, el aumento del sobrepeso y la obesidad infantil en los últimos años ha ido en aumento. Un hecho que se ha asociado a una amplia gama de complicaciones graves para el organismo, así como a un mayor riesgo de enfermedad y muerte debido a un escaso o muy reducido control sobre la alimentación por parte de la población. A ello se suman dos factores clave, que combinados, pueden ser una auténtica bomba de relojería. Nos referimos a la reducción en los niveles de actividad física unido a los malos hábitos de vida, como parte de una sociedad enormemente tecnificada. Consideramos que se trata de dos de los pilares fundamentales que nos llevan a esta drástica situación. En este sentido, la infancia es un momento esencial para el desarrollo, promoción y prevención ya que se producen cambios determinantes en el marco psicológico, biológico y social.

Por otra parte, la práctica de la actividad física derivará en una vida activa siempre y cuando se haya interiorizado en esta etapa, es decir, si estuviera plenamente establecida en los hábitos del día a día de una persona, mostraría indicios de interés y motivación con el disfrute de la actividad que realizara. No solamente hacia los objetivos positivos previamente planteados de manera racional.

Como bien señaló Rodríguez (2006), el entorno próximo al niño debería ser capaz

de ofrecer medidas que fueran capaces de prever y reducir los efectos que hoy en día la sociedad está provocando en el alumnado, principalmente motivado por su alimentación y la ausencia de una actividad física continuada. En resumen, ser capaces de configurar aquellas conductas dirigidas a adoptar estilos de vida saludable.

En esta línea, como ya hemos señalado, uno de los aspectos que más podría influir en la construcción de esos hábitos que buscamos en los escolares sería el entorno al que se encuentren expuestos. Ya sea familiar, social -entendido como parte de su grupo de amigos- o académico, es decir, los compañeros y profesores con los que comparten clases. Todos estos factores habrían de incidir en un incremento de las posibilidades de adquirir una enfermedad crónica no transmisibles desde edades tempranas, tales como el sobrepeso, la obesidad, la hipertensión (HTA) o una diabetes entre otras, si estuvieran mal encaminadas.

Una línea de actuación denunciada por el equipo que dirige Moreno (2010), para quien las mayores causas de la obesidad son el sedentarismo y la mala alimentación, que a su vez influyen directamente en el estilo de vida de gran parte de la población infantil.

El sedentarismo es una de las principales causas de obesidad, una enfermedad crónica, compleja y multifactorial que puede comenzar en los primeros años de la vida. Señalan que junto con la caries dental suele ser el trastorno nutricional más frecuente en la etapa escolar. Un gran problema de salud pública que se acrecienta cada día más. Y si bien una parte derivaría de aspectos genéticos, los factores medioambientales igualmente un elemento muy importante y relevante en cualquier análisis.

La falta de actividad física, el aumento de actividades sedentarias y una alimentación incorrecta habría provocado la existencia de un creciente desarrollo de distintas enfermedades que incidirían directamente en la población más joven, aquella que se relaciona estrechamente con un exceso de ingesta

calórica vinculado a las distintas edades. En esta línea Álvarez (2019) incide en el nivel socioeconómico, que muestra una relación inversa con la obesidad en los países desarrollados (a mayor nivel socioeconómico, menor obesidad) ocurriendo lo contrario en los países subdesarrollados.

Nadie podría dudar de que el ejercicio es determinante para alejarse de enfermedades relacionadas con el sedentarismo, en otras palabras, optimizar la salud. Al realizar actividad física se provoca en el organismo un consumo de energía que, a su vez, estimula ciertos ajustes orgánicos que protegen de las enfermedades. Un hecho que favorece y mejora la condición física relacionada con el bienestar corporal. Por dicho motivo desde antiguo la condición física enlaza directamente la actividad física como símbolo de salud, la vieja expresión latina tomada del poeta Juvenal: *mens sana in corpore sano*. A su vez el gasto energético dependerá en gran medida del peso corporal, lo que nos indica que aquellas personas que posean mayor peso en este sentido requerirán un mayor gasto, pudiendo llegar a ser peligroso para su salud. En este sentido, las nuevas conductas alimentarias, motivadas por la introducción de nuevos alimentos y cambios en las costumbres laborales y sociales, pueden producir ciertas modificaciones en el estilo de vida de la ciudadanía que, en un tiempo determinado, conllevarían transformaciones que se traducirían en el consumo de alimentos ricos en grasas saturadas.

Si prestamos atención a los problemas de salud actuales, podemos identificar algunos como los siguientes: comer alimentos en cantidad inferior o superior a la recomendada, el estilo de vida sedentario que se ve impulsado por las nuevas tecnologías, la obesidad derivada del impulso y expansión de los comercios de comida rápida, el consumo excesivo de azúcar y de sal, niveles altos de LDL y HDL bajos y enfermedades derivadas de todo lo comentado anteriormente como pueden ser la hipertensión arterial, anemia, diabetes, gastritis, y enfermedades odontológicas.

De ahí que no resulte extraño que en los países más avanzados desde el punto de vista tecnológico y en los que están en vías de desarrollo, las cifras de escolares con obesidad y sobrepeso sean más que alarmantes. En España, según los datos de la Encuesta Nacional de Salud en España (ENSE) de 2017, un 28,6% de los menores entre 2 y 17 años presenta exceso de peso, con cifras crecientes desde el año 2003.

En esta línea ponen el foco Gordillo Gordillo et al. (2019) quienes inciden en que nuestro país es uno de los países con mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad contando con un 40% en niños y adolescentes.

Una situación que ha llevado a la OMS a declarar que la obesidad será una de las grandes epidemias que nos amenazarán durante el siglo XXI, lo que ha auspiciado que los gobiernos de los diferentes países y las instituciones supranacionales hayan decidido otorgar una gran importancia a las políticas que puedan contribuir a mitigar sus efectos.

A lo que se añade, como apuntamos más arriba, la presencia de las TIC en la sociedad de la información y el conocimiento, que ha provocado un aumento del sedentarismo. Hecho que repercute directamente en la salud y el bienestar de las personas (De Diego et al., 2017).

Ante esta problemática, consideramos que los centros educativos deberían fomentar prácticas saludables que contribuyeran a un aumento de la actividad física de los discentes -tanto dentro como fuera del horario escolar-, además de promover prácticas en las que se pudieran erradicar el acoso escolar como resultado de los malos hábitos de vida saludable de la población infantil y juvenil, que, por extensión redundan en un aspecto físico no acorde al canon generado por la asimetría social. Es evidente la necesidad de seguir investigando y desarrollando estrategias e intervenciones en relación con el uso adecuado y responsable de las nuevas tecnologías para la promoción de la salud y la prevención de conductas de riesgo. Entre otros motivos también, como apuntan Sánchez et

al. (2013)), por el impacto que pueden tener en la salud pública.

De acuerdo con este planteamiento, ya Costa y López (2008) afirmaban con anterioridad que las actividades o propuestas planteadas por parte del maestro deberán ser atractivas y lúdicas para el alumnado. Además, entre sus funciones deberá encontrarse el refuerzo positivo hacia la toma de conciencia de los beneficios que reportan los hábitos saludables para su calidad de vida.

El uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en un ámbito más saludable puede llevar consigo a una mejora en el conocimiento, las habilidades motoras y en el desarrollo de técnicas para resolver problemas complejos. No obstante, las investigaciones llevadas a cabo para analizar y estudiar el potencial de los medios o redes sociales como herramientas de prevención y programas de intervención destinados a influir en los comportamientos juveniles relacionadas con la obesidad y el peso deberían realizarse a conciencia para poder extraer de ellas el mayor beneficio posible con lo que respecta a la salud.

Otro factor determinante se relaciona directamente con la industria audiovisual y la publicitaria, ya que han sido las más señaladas a la hora de promocionar alimentos poco saludables entre la población infantil. Buena muestra la encontramos en el estudio llevado a cabo por Romero-Fernández et al. (2013) que puso de relieve cómo las marcas más anunciadas durante las franjas de protección reforzada de la audiencia infantil en televisión eran sobre todo productos considerados poco saludables.

Teniendo en cuenta que la obesidad en esta etapa es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI, consideramos que sería fundamental que las familias, los docentes e incluso las autoridades promoviesen buenos hábitos en ese sentido, con el objetivo de erradicar esta creciente dolencia que nos afecta. No se nos escapa que a esta circunstancia se le añade, en el momento actual, los efectos causados por el

Coronavirus: el sedentarismo, la ansiedad por los confinamientos, el estrés por la situación y la mala salud mental...que han favorecido el aumento de la obesidad y el sobrepeso.

Por otro lado, es importante considerar que la calidad de sueño es un factor importante cuando se habla de hábitos en los escolares. Como bien sabemos, cuando logramos dormir de forma relajada, además de ser una gran ayuda para tener un equilibrio físico y mental, las funciones fisiológicas del cuerpo pueden mejorar.

Es por ello por lo que la OMS (2010) hace hincapié en que dormir no es un placer, sino una necesidad. El descanso juega un papel tan importante para la salud y bienestar del menor como llevar una dieta sana o la práctica de actividad física. Gracias al sueño nuestro cuerpo no solo repone los desgastes diarios, necesarios para enfrentarse a un nuevo día de trabajo y diversas actividades. También segrega la hormona del crecimiento y permite la consolidación de los conocimientos adquiridos a lo largo del día.

Si por el contrario no se respetan las horas de descanso adecuadas para la edad del alumnado, éstos experimentarían alteración en su conducta. Los síntomas de no reponer energías van mucho más allá de sentirse somnoliento o sufrir dolor de cabeza al día siguiente. La persona que no duerme bien o lo suficiente puede sentirse trastornado en su estado de ánimo, al ver aumentada su irritabilidad e impulsividad. Circunstancia que puede provocar tristeza, depresión o ansiedad. Un escenario que habría de influir y afectar en el desarrollo emocional y social del alumnado, al verse también alterados sus círculos más cercanos.

A partir de los estudios e investigaciones anteriores se concluye que la dieta y la práctica física se relacionan de forma muy directa con aspectos fundamentales de la vida del niño o niña. También se tienen en cuenta elementos que pueden tener una relación directa entre sí, como puede ser la autoestima o el sedentarismo con el rendimiento académico.

En resumen, combinar de manera adecuada una buena dieta alimenticia con una rutina de ejercicio físico adecuada, no es una tarea sencilla. Exige un buen planteamiento y estructuración, especialmente porque ambas pueden repercutir negativamente en el organismo si no se planean y realizan de la manera correcta. Por tanto, es fundamental que, para abordar estos dos aspectos básicos para la salud, como son la alimentación y el ejercicio físico, se tengan todos los conocimientos necesarios, además de acumular experiencias que ayuden a comparar unos métodos con otros.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En cuanto a las perspectivas de investigación se persigue que la gamificación, como elemento dinamizador de hábitos activos y saludables en los centros educativos, redunde en la mejora y posterior aumento de la

actividad física realizada por los estudiantes fuera del ámbito escolar. Con ello se conseguiría que los jóvenes redujeran las horas destinadas a la tecnología y tomaran conciencia de la importancia de seguir una vida activa.

Se plantea como futura línea de investigación ampliar la muestra con una mayor recogida de datos en otros centros educativos de naturaleza pública y privada; a lo que se sumaría la ampliación a otras etapas educativas para poder comparar los resultados y obtener conclusiones más generales sobre el alumnado de Educación Primaria.

A continuación, se muestra una propuesta de un menú semanal saludable para niños y niñas en edad escolar, teniendo en cuenta la distribución de los alimentos a lo largo del día y el número de comidas que han de hacerse diariamente:

COMIDA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Desayuno	-1 pieza de fruta troceada y mezclada con 1 cucharada de crema de cacahuates. -1 vaso de leche vegetal con canela.	-1 rebanada de pan tostado integral con queso unttable y mermelada light. -1 vaso de leche vegetal.	-Yogur con muesli. -Crep de tortilla francesa, rodajas de tomate y aguacate	-Leche con cereales de fruto secos.	-1 tostada de pan integral con queso unttable y aguacate.	-Zumo de naranja. -Porridge de avena con arándanos.	-Tosta casera con aguacate y jamón serrano.
Media mañana	-1 manzana -1 puñado de anacardos/almendra (40gr.)	-1 plátano	-1 kiwi	-1 bol de fresas (50gr.)	-1 mandarina	-1 yogur natural con mango.	-Brochetas de fruta.
Almuerzo	-Filete de ternera a la plancha con arroz integral, champiñones y pimiento. -1 flan de huevo sin azúcares añadidos.	-Potaje de lentejas. -Tortilla de calabacín con ensalada de tomate con trocitos de queso tierno. -Fruta troceada.	-Filete de pez espada con guisantes. -Patatas guisadas. -Yogur.	-Rodaja de solomillo de cerdo con verduras al horno. -Ensalada de huevo con pepino y cacahuates. -Fruta.	-Pasta integral acompañada de salsa de tomate natural y atún en lata al natural -Fruta.	-Crema de calabaza. -Hummus de remolacha con bocaditos de soja. -Fruta.	-Lasaña de soja texturizada -Helado casero de fresa y pistacho.
Merienda	-1 lata pequeña de piña (no beber el jugo). -1 zumo de kiwi natural.	-Galletas de avena caseras. -1 puñado de nueces. -1 yogur natural.	-Pan de pita con crema de almendras y plátano.	-Sándwich de manzana, queso brie y kiwi.	-Bocadillo de pan integral con queso blanco y jamón york	-Chips de remolacha al horno. -Fruta troceada.	-Tortitas de arroz con crema de mani.
Cena	-1 filete de merluza con verduras asadas y papas al horno o hervida. -1 yogur natural.	-Paella de pollo. -Macedonia de frutas.	-Ensalada de pasta con zanahoria, queso tierno y manzana. -Gelatina con frutas.	-Salmón con papas asadas. -Macedonia de frutas	-Caldo de verduras con garbanzos. -Revuelto de tortilla con calabacín	-Albóndigas de ternera a la jardinera. -Yogur con manzana, granola y canela.	-Pechuga a la plancha con ensalada de coqus coqus. -1 yogur natural.

Tabla 1: Propuesta de menú semanal.

Todas las comidas deben ser acompañadas principalmente de agua. La elaboración del presente menú surge a partir de los contenidos estudiados durante el Grado y teniendo en cuenta la ingesta diaria recomendada según la Organización Mundial de la Salud (OMS).

A continuación, exponemos un pequeño resumen donde se recoge un programa de educación para la salud a través del juego, orientado a la promoción de la alimentación saludable y el deporte para alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria.

El objetivo principal del programa es disminuir la tasa de prevalencia de la obesidad infantil mediante la educación en salud, más concretamente en hábitos saludables en alimentación y ejercicio físico, aplicado en forma de jornadas escolares.

Para la realización de este proyecto proponemos un día dedicado a la realización del proyecto denominado “¿Somos saludables?”. Las jornadas consistirán en la obtención de “insignias” (estarán vinculadas con aspectos de la alimentación, actividad física...), en formato chapa, mediante la superación de distintas pruebas en las que se involucren la memoria, la lógica y las aptitudes físicas.

En primer lugar, se desplazarán a la clase y se repartirá una banda de tela por cada alumno en la que se irán poniendo las insignias recolectadas a lo largo de la jornada. Dichas insignias se deberán llevar puestas hasta la finalización de las jornadas. El lapso previsto es de una mañana lectiva y se dividirán en cuatro bloques principales desarrollados en las siguientes sesiones:

En la primera sesión, se hará un “Quiz de hábitos alimenticios saludables”; los alumnos rellenarán unos cuestionarios para recoger información acerca de sus modos y prácticas de comportamiento, así como los conocimientos que poseen en relación con la alimentación. Se realizará un juego interactivo para explicar, entre otros contenidos, los principales grupos de alimentos y qué lugar ocupan en la pirámide alimenticia. Además, los alumnos aprenderán a diferenciar la comida saludable de aquella que no lo es.

Como método de evaluación se contrastarán las respuestas obtenidas en el cuestionario de conocimientos inicial con los resultados de una prueba final a través de la plataforma Kahoot. Dicha prueba consistirá en resolver 15 preguntas tipo test acerca del tema abordado.

En la segunda sesión, denominada “Cocinamos de manera saludable”, se procederá a explicar correctamente cuáles son los ingredientes clave para crear un comida completa y equilibrada. Posteriormente deberán elaborar una comida saludable, conforme a lo aprendido haciendo uso de alimentos como frutas de temporada y lácteos entre otros que estarán a su disposición.

En la tercera sesión, el alumnado acudirán al patio del colegio para competir en “Las Olimpiadas Saludables”. Se trata de una actividad tipo *gymkana* en la que el alumnado debe dividirse en grupos pequeños, de 7 u 8 personas, e ir rotando por 4 estaciones con actividades diferentes con el fin de recolectar el máximo número de monedas -denominadas “saludinos”- en cada juego. Cuando la rotación haya terminado se hará un recuento de los “saludinos” obtenidos por cada equipo. Éstos se enfrentarán en una prueba final, tras la que se determinará qué equipos quedan clasificados en el primer, segundo y tercer puesto de “Las Olimpiadas Saludables”.

Los tres juegos tendrán el objetivo principal de concienciar sobre la importancia de la práctica de actividad física. Para ello los juegos serán los siguientes:

El primer juego se llama “Supermercado saludable” para el que el alumnado se dispondrá por la cancha libremente. El objetivo principal de este juego será el de promover la compra e ingesta de alimentos saludables a través de varias listas (ver en anexos) de la compra que llevará el docente preparado con alimentos de todo tipo (saludables y no saludables). Para este juego habrá preparadas algunas cestas para que los distintos grupos depositen los alimentos saludables que aparecen en sus listas de la compra. En el centro habrá escondidas tarjetas (ver algunos ejem-

plos en anexos) con alimentos saludables y no saludables y deberán ir recogién-dolas y metiéndolas en sus cestas. El grupo de alumnos/as que más tarjetas de alimentos consiga o el primero que consiga todos los alimentos de la lista ganará. Algunas tarjetas se ganarán como recompensa tras sobrepasar obstáculos, responder preguntas sobre hábitos saludables e incluso hacer circuitos para conseguir tarjetas.

El segundo juego se llama "Emparejando alimentos" para el que se harán dos equipos para los cuales habrá dos filas. Deberán ir corriendo, esquivando una serie de obstáculos para llegar al final y volver una carta de las que allí se encuentran boca abajo para buscar su pareja. El alumno/a deberá hacer el relevo a otro compañero una vez voltee una carta para encontrar la pareja de la carta que sacó su compañero previamente. Se ganará un punto por cada pareja que se descubra.

El tercer juego y último juego se llama "Pásame ese tomate" para el cual se deberán disponer en corro para poder realizar lanzamientos de pelota. Deberán ir pasándose la pelota cada vez más rápido. En caso de que a alguien se le caiga la pelota, para no perder los puntos debe contestar a preguntas sobre alimentación saludable. Si la respuesta es incorrecta deberá pensar en un alimento saludable y describirlo con palabras que no lo delaten para que el resto lo pueda adivinar. Si lo logran adivinar no perderá el punto definitivamente.

La cuarta y última sesión, se realizará al finalizar la *gymkama*. En ella se repartirá a los participantes una merienda compuesta por snacks saludables, zumos naturales, agua, etc., como recompensa por el esfuerzo físico realizado. Esta actividad está enfocada a que los pequeños también tengan un rato de tiempo libre para disfrutar del ocio junto a sus compañeros.

## METODOLOGÍA

A la hora de enfrentarnos al reto acerca de qué metodología emplear, decidimos acudir a los planteamientos de García Cordova

(2005). Para este investigador la utilidad y el valor de las encuestas como herramienta de investigación, especialmente en el contexto educativo son sumamente significativas. Señala que su utilización no solo sirve para recopilar datos y opiniones de grupos de población, con el fin de establecer posibles relaciones entre las distintas características de las personas que participan de ellas, sino también de los lugares, las situaciones o los hechos. Por otra parte, aporta una perspectiva de gran valía. Evitar malas interpretaciones, motivo por el cual las encuestas deben de redactarse y expresarse con un lenguaje sencillo.

El objetivo de estos cuestionarios tiene tres finalidades fundamentales:

- a) Conocer si se cumplen los requisitos alimenticios y de ejercicio físico expuestos en el marco teórico en la población escolar.
- b) Comparar los resultados entre dos centros diferentes de Educación Primaria, para, posteriormente, analizar los resultados y determinar las diferencias presentes en cuanto a características socioeconómicas y, en caso de haberlas, posibles causas de diferencia.
- c) Plantear una propuesta de intervención para fomentar hábitos de vida saludable entre el alumnado de Educación Primaria.

## Muestra de estudio

Para la llevar adelante el estudio, los cuestionarios se les entregaron a diferentes niños y niñas pertenecientes al 3º curso de Educación Primaria. Los sujetos seleccionados son un total de 42 alumnos/as que pertenecen a dos centros ubicados en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. En lo que respecta a la situación económica del primero, se trata de una población que en general puede situarse en un arco de rentas media-bajas. Por lo que atañe al segundo, presenta una situación con rentas bajas-medias.

Instrumentos

El principal instrumento utilizado fue un cuestionario enfocado a conocer los distin-

tos hábitos de vida saludable del alumnado (descanso, alimentación, deporte, actividad física...). Se diseñaron un total de 30 preguntas de respuesta abierta y múltiple, relacionadas con la alimentación, tanto en el ámbito escolar como fuera de dicho espacio. Cuestiones como la alimentación que hay en casa, con qué frecuencia toman algunos alimentos en casa, las normas a la hora de la comida, etc.

### Procedimiento de la investigación

Como primer paso hubo que delimitar el objeto y el marco de estudio y decidir sobre qué tema se iba a investigar. Seleccionado el tema de la alimentación y los hábitos saludables en niños y niñas durante la etapa escolar, escogimos también el apartado de ejercicio físico y su relación con la alimentación como tema transversal.

La herramienta óptima para la realización de la investigación valoramos que deberían ser los cuestionarios, para poder extraer la información y poder comparar los resultados de ambos centros. Tras su diseño, procedimos a entregar los cuestionarios que habrían de rellenar a través de un enlace de Google Forms. Finalmente, procedimos al análisis y estudio de los datos obtenidos y a la extracción de las conclusiones pertinentes. Tomamos de referencia una selección de doce

preguntas que consideramos más significativas dado que el conjunto total escapa a los límites de paginación establecidos para el presente trabajo.

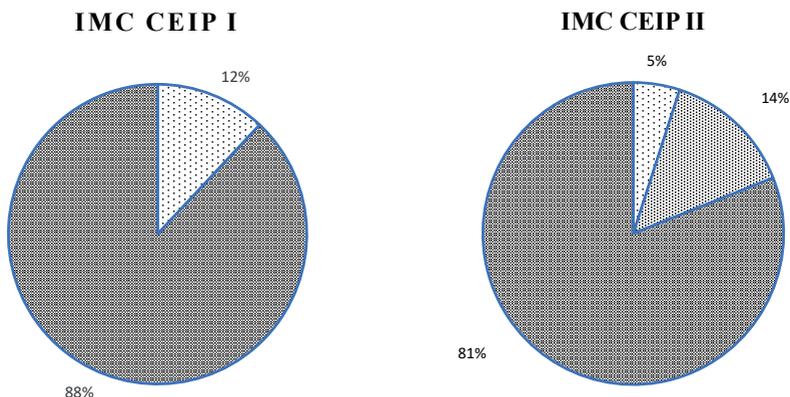
### RESULTADOS

A continuación, pasamos al análisis de los resultados emanados de los cuestionarios. Con objeto de clarificar a qué centro corresponden los resultados, siguiendo el esquema del gráfico<sup>1</sup>, aquellos que se encuentran a la izquierda pertenecen al CEIP I y los que se encuentran a la derecha al CEIP II.

En cuanto a los valores calculados en lo que respecta a peso y altura en base al Índice de masa corporal (IMC), los resultados obtenidos reflejan que ambos centros presentan alumnado con buenos hábitos a excepción del CEIP II, que posee 21 alumnos/as, de los cuales un 81% (17 alumnos/as) tienen valores normales, un 14% (3 alumnos/as) tiene sobrepeso y un 5% (1 alumno/a) tiene obesidad.

Estos datos vienen definidos por el contexto que posee el centro educativo ya que son muchas las familias que no poseen los recursos económicos suficientes para proporcionar una alimentación saludable a sus hijos/as. Por otro lado, el CEIP I ha obtenido mejores resultados puesto que posee 19 alumnos/as y tan solo un 12% (2 niños/as) tienen sobrepeso.

Figura 1: IMC del alumnado de ambos centros educativos.



## HÁBITOS SALUDABLES

Figura 2: ¿Cuántas comidas realizas al día incluyendo el recreo y la merienda?



En las gráficas expuestas a continuación se analizan las variables de las preguntas que valoramos como más significativas en lo que respecta a los distintos hábitos saludables enfocados en la alimentación.

Como se puede observar sorprendentemente, si se contrastan estos resultados con lo anterior, focalizados en el IMC, apreciamos que el alumnado del CEIP II cuenta con una mejor rutina. La mayoría del alumnado realiza 5 comidas diarias, aunque seguramente serían de peor calidad que las que realiza el alumnado del otro centro educativo, dado el precario contexto socioeconómico. No obstante, habría que profundizar más en las posibles causas que motivan este resultado.

Con la selección de esta Figura 3 buscamos poner de manifiesto que, aunque haya

un gran porcentaje por ambas partes de alumnos/as que desayunan, es importante observar que en el CEIP II, a pesar de que las familias están más implicadas y concienciadas, observamos que hay un mayor número de alumnos que no desayunan. Además de prácticas culturales (“tener el estómago cerrado”), podría responder a esos factores de índole económico que señalamos más arriba.

Como ya hemos comentado, el alumnado que desayuna diariamente tiene menos probabilidades de desarrollar obesidad, que aquel otro que lo hacen de forma esporádica u ocasional. Los primeros tendrán una mejor alimentación durante el día, teniendo en cuenta el rendimiento académico y la memoria, lo que, por extensión, les llevaría a obtener mejores calificaciones en las diferen-

Figura 3: ¿Has desayunado antes de venir al colegio?

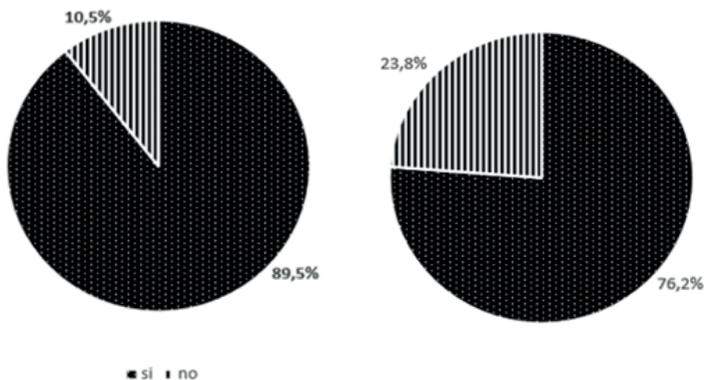
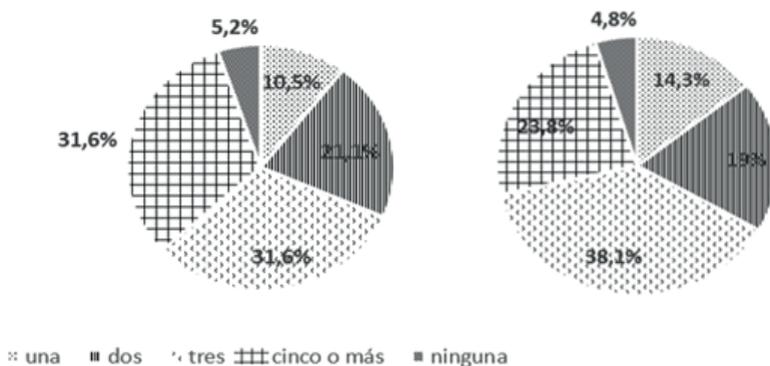


Figura 4: ¿Cuántas piezas de fruta comes al día?



tes pruebas y poder realizar con efectividad otras tareas igual de importantes para su formación. Muy diferente de los segundos

Como se puede apreciar al comparar ambas gráficas, puede decirse que en el CEIP I, aproximadamente un 60% del alumnado consume más de 3 piezas de fruta al día. Un claro indicativo de la preocupación familiar en ese sentido, pero también de su mayor nivel económico. Mucho más en tiempos de crisis como los actuales donde el valor de este tipo de productos se ha encarecido enormemente.

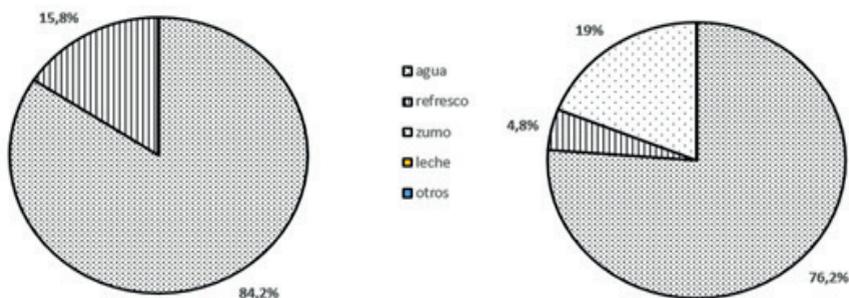
Tan solo un 5% reconoce no consumir ninguna, aspecto que, si se descartase el tema económico, podría deberse a factores como alergias, por ejemplo. En todo caso, habría que estudiarlo ya que viene casi a coincidir con el porcentaje con el CEIP II. En este último, sus resultados globales son muy parecidos, si

bien cabe aclarar que el centro hace entrega de comida a aquellas familias que acceden al proyecto "Desayuno saludable". De hecho, la mayor diferencia se encuentra en la media de tres piezas de fruta que respondería a esta iniciativa. Pocas familias podrían permitirse el acceso a una mayor cantidad como se refleja en las respuestas.

Con la ingesta de 5 piezas de fruta diarias aseguramos el aporte de vitaminas y minerales que el organismo necesita a lo largo del día, además de conseguir un aporte hídrico importante, ya que la fruta es agua en un 75-90%.

A la hora de enfrentarnos a esta comparativa, es importante aclarar que en ambos centros se consume agua en general durante las comidas. Resulta sorprendente que en el CEIP I un 15,8% del alumnado reconozca beber zumo de frutas durante las comidas, en

Figura 5: ¿Qué bebes habitualmente durante las comidas?

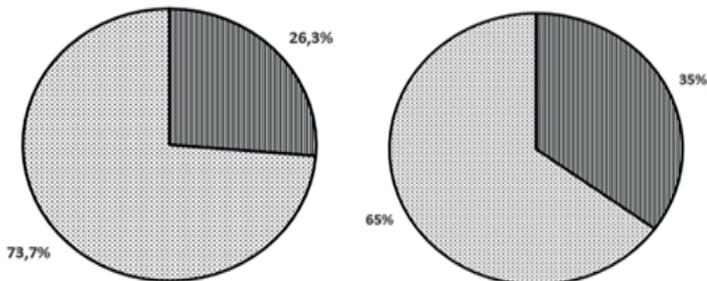


tanto que en el CEIP II lo haga un 19%. El siguiente paso sería analizar el tipo de bebida, si es 100% jugo, si es néctar... Curiosamente un pequeño porcentaje consume de este mismo centro consume bebidas azucaradas (refresco). Consideramos que esta gráfica podría ayudar a conocer un poco más las causas en torno al por qué algunos alumnos/as cuentan con un IMC tan alto para su edad, ya que podría corresponderse con el porcentaje de alumnado que se recoge en la Figura 1. Como sabemos este tipo de bebidas llevan al aumento de peso y, por extensión, sino se

realiza un cierto control, al incremento del riesgo de trastornos como enfermedades cardíacas y diabetes entre otras.

Tal y como podemos ver en la Figura que se muestra a continuación, hay un gran porcentaje de alumnado en ambos centros que come despacio lo que puede interpretarse como un buen indicador de esos hábitos alimenticios que buscamos. De hecho, casi hay correlación entre ambos. Además, el comer lento ayuda a que alcanzar una mayor sensación de saciedad, no engorda y favorece que el proceso de digestión sea completo. Por lo

Figura 6: ¿Comes rápido o despacio?

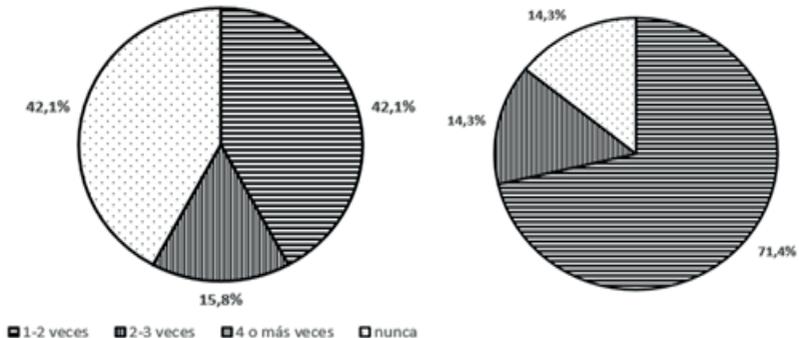


que se refiere al otro punto de la pregunta, si bien el porcentaje no es precisamente bajo, habría que investigar las costumbres familiares antes de sacar conclusiones erróneas. No obstante, cabe la posibilidad de que muchas no tengan en cuenta este aspecto.

Como se puede apreciar, de entrada, sorprende el porcentaje de alumnos que en el

CEIP I prácticamente no van nunca o de forma esporádica. Hecho que de nuevo incide en la preocupación de las familias o, al menos, en una mayor concienciación en torno a los productos que consumen o pueden consumir. Igualmente, en su capacidad económica, capaz de buscar un alimento de mayor calidad. En este sentido, como bien sabemos,

Figura 7: ¿Acudes a establecimientos de comida rápida?



los locales de comida rápida suelen ofrecer una oportunidad muy económica para quienes han de llenar sus estómagos a bajo coste, práctica que encajaría en el alumnado del CEIP II. Un indicador claro de los porcentajes obtenidos en la gráfica relacionada con el IMC, donde podemos ver que hay casos de sobrepeso e incluso obesidad infantil. Inversamente proporcional en el otro centro que al no acudir a ese tipo de establecimientos acaba por repercutir positivamente en la media de IMC. Cabe señalar que el consumo de comida rápida puede provocar enfermedades crónicas como la diabetes infantil.

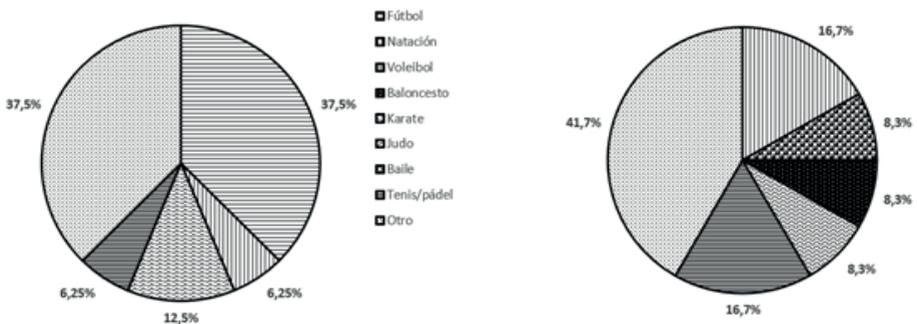
## ACTIVIDAD FÍSICA, TIEMPO LIBRE Y DESCANSO

A continuación, se analizarán aquellas variables que valoramos como importantes en lo que respecta a la actividad física, tiempo y descanso del alumnado de ambos centros educativos.

Una vez más sorprenden los datos. Las familias del CEIP II en general pasarían, proporcionalmente, más tiempo con sus hijos/as en todos los sentidos. Particularmente si sumamos los porcentajes centrado en todos los días y todos los fines de semana, que técnicamente dispondrían de una mayor libertad de movimientos. Lo que habría de redundar en una mayor actividad física y una mejora en los índices de masa corporal que, como ya vimos, no tiene su reflejo en los resultados anteriores. Las familias se implican en gran medida con sus hijos para realizar actividades que no conlleven estar en casa con la videoconsola o la televisión y fomentar en sus hijos descendientes hábitos de vida saludables.

En el caso del CEIP I, el porcentaje para el mismo caso es muy inferior, prácticamente menos de la mitad, alrededor del 16%. Y más llamativo aún que en un 11% su actividad sea nula. Las familias también se implican, pero en menor medida en comparación con

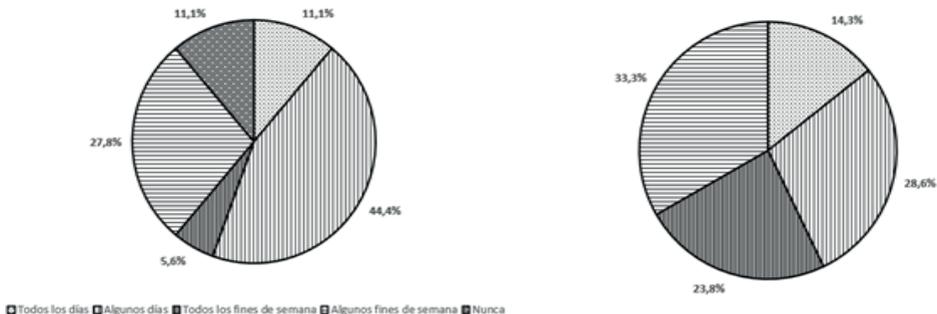
Figura 8: ¿Practicas algún deporte?



Podemos observar cómo hay un alto porcentaje de alumnos/as que practican algún deporte en ambos centros, aunque es mayor en el CEIP II y casi podría decirse más diverso, algo que estaría vinculado a los distintos lazos emocionales que pueden llegar a desarrollar con sus compañero/as, además de desarrollar habilidades sociales. Una posible interpretación desde una óptica económica apuntaría a que la mayoría de las familias no poseen trabajos estables o se encuentran en

desempleo, motivo por el cual tendrían una mayor opción de tiempo para poder llevar a sus hijos a los entrenamientos, partidos... etc. Por otra parte, los datos obtenidos del CEIP I deben de asociarse a la zona geográfica en la que se sitúa el centro ya que esta zona dispone de áreas como parques, plazas, avenidas e incluso zona próxima a la playa en la cual están diseñadas para la práctica de actividad física al aire libre lo que permite al alumnado de la zona disfrutarlas.

**Figura 9:** ¿Con qué frecuencia haces actividad física con tus padres? (excursiones, caminar, paseos en bici, correr, patinar, etc.)



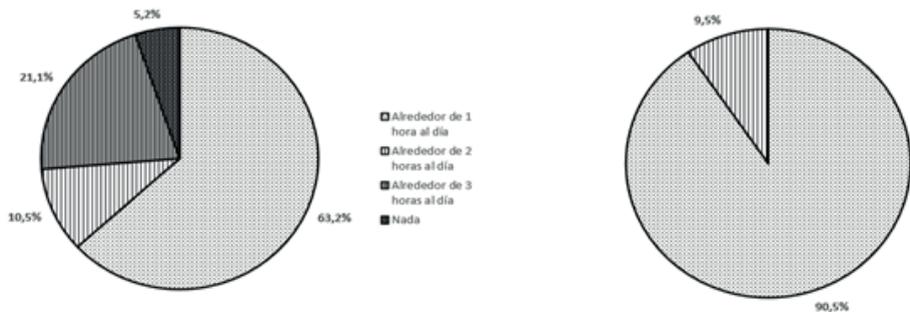
el otro centro educativo. Circunstancia que respondería a factores de índole socioeconómico y/o culturales, en los que habría que profundizar más.

Respecto a la dedicación al estudio, podemos comprobar que en ambos centros se aprecian datos muy llamativos. Desde alumnado que reconoce no dedicar ninguna hora a esta labor a aquellos otros que focalizan su

menor probabilidad de problemas de aprendizaje y mejores resultados, es decir, que una dieta de elevada calidad nutricional y alimenticia mejora el rendimiento académico.

Como ya hemos señalado más arriba, un consumo alimentario rico en nutrientes esenciales y con aporte energético de acuerdo con las necesidades individuales, se relaciona de manera significativa con un buen ren-

**Figura 10:** ¿Cuánto tiempo dedicas en casa a hacer los deberes y estudiar?



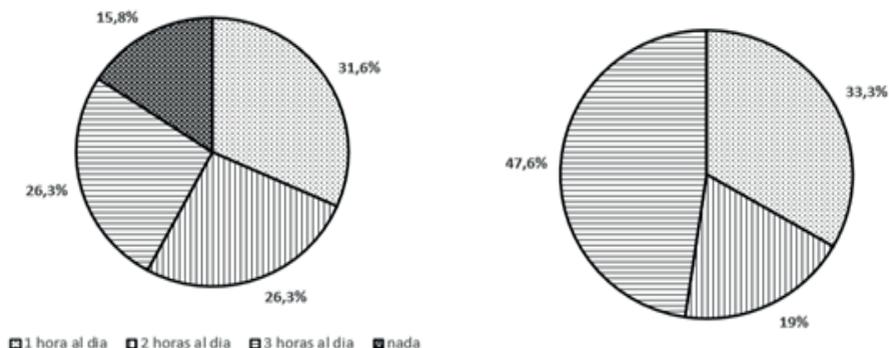
atención en más de tres horas al día, si bien lo común en ambos casos es dedicarle alrededor de una hora.

Este aspecto puede parecer no significativo dentro de los hábitos de vida saludables, pero, como sabemos, se encuentran estrechamente ligados. Un buen rendimiento académico y tener correctos hábitos nutricionales, en los que se realicen las cinco comidas diarias recomendadas, se asocian a una

menor probabilidad de problemas de aprendizaje y mejores resultados, es decir, que una dieta equilibrada a la que se acompañe de las suficientes horas de estudio vendría a ser un factor determinante para la promoción de hábitos de vida saludable. De ahí que se podría decir que existe una fuerte relación entre el rasgo de responsabilidad y el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en esta pregunta reflejan claramente la preferencia de la

Figura 11: ¿Cuánto tiempo dedicas al día a jugar en la calle o con juguetes?



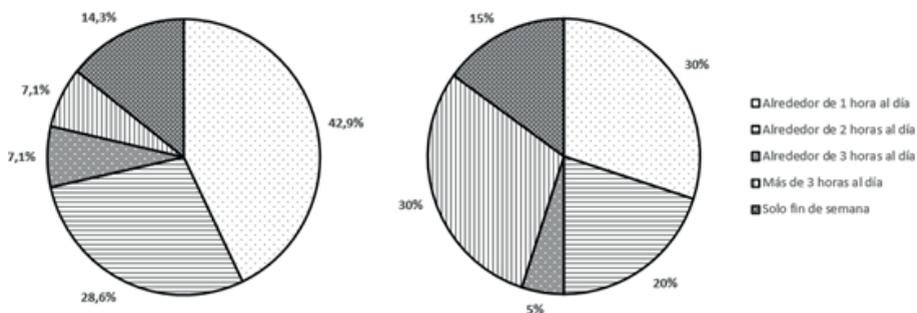
mayor parte del alumnado por realizar actividades de corte social en el espacio de la calle, bien sea con amigos o familiares o jugar con juguetes, lo que implicaría que no hacen un uso excesivo de las nuevas tecnologías para la edad que tienen, sin que descarten otros factores relevantes como el acceso a ellas, bien sea por motivos económicos como hemos comentado o por temas culturales asociados al ámbito familiar. Aun así, el escenario es diferente en ambos casos, si bien es prácticamente coincidente en el caso de aquellos que dedican alrededor de una hora diaria.

El CEIP I tiene un resultado muy llamativo el cual indica que un 15,8% del alumnado no dedica nada de tiempo a jugar en la calle o jugar en casa con juguetes lo que puede reflejar que haya alumnos que no tengan tiempo ya que tienen actividades extraescolares

o algún tipo de implicación deportiva que no se los permite. Curiosamente viene casi a coincidir con el porcentaje de aquellos que nunca salen de casa para realizar actividades diferentes, como recogimos en la Figura 9. Cabe señalar que durante la realización de las encuestas hubo muchos alumnos/as que indicaron que no jugaban con juguetes, puesto que ya eran mayores, lo que refleja un cambio de mentalidad, producto de procesos evolutivos y de madurez, pero también de la dinámica social imbuida de la tecnología de última generación presente en nuestras vidas.

En cuanto al CEIP II se refiere, presenta un mayor número de alumnos/as que pasan muchas horas realizando las actividades mencionadas, lo que podría responder a las características espaciales de la zona. Habla-

Figura 12: ¿Cuántas horas al día sueles jugar a la consola o navegar por internet?



mos de un barrio pequeño que dispone tan solo de una plaza que representa el punto de encuentro para los niños y niñas de la zona. A ello se añade, el hecho de que muchas familias no se puedan permitir ciertos bienes (consolas, ordenadores, tabletas...) que, en numerosas ocasiones se encuentran muy presentes en la vida de los infantes, particularmente desde el ámbito de la publicidad. Circunstancia que favorecería que sus familias considerasen relevante como alternativa que sus hijos/as se relacionen y participasen con otros niños/as de ese espacio tradicional que es la calle.

A primera vista, los datos que se recogen en la Figura 12 serían realmente preocupantes dado que habría un gran porcentaje del alumnado que haría uso de las tecnologías de última generación (videoconsola, móvil, tablet, ...) en su tiempo libre. No obstante, existe un sesgo en la muestra que debemos comentar. Como ya hemos visto no todas las familias disponen de los mismos recursos para la adquisición y mantenimiento de este tipo de bienes. Por lo que el número de respuestas totales recibido fue menor.

En ambos centros es significativo su empleo, siendo coherente que el porcentaje sea mayor en el CEIP I por las condiciones socioeconómicas señaladas anteriormente. No obstante, es llamativo ese 15% que solo lo hace los fines de semana, dado que se asemeja

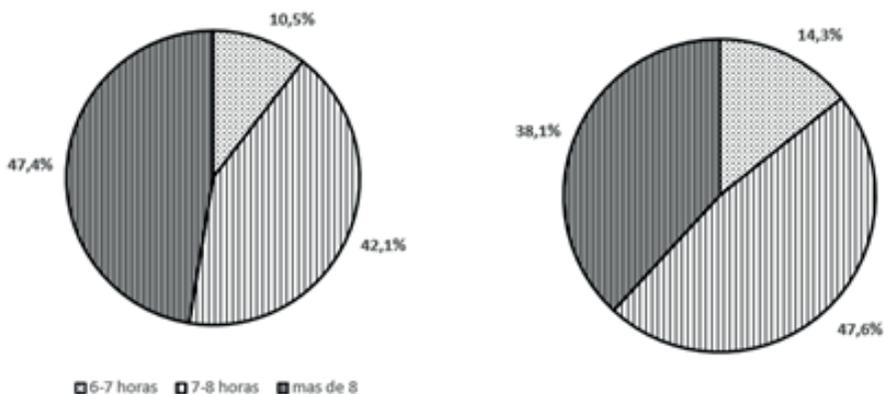
mucho a los porcentajes asociados a quienes no realizan ninguna actividad en la calle ni tampoco suelen realizar alguna práctica deportiva o física con sus padres.

Por otra parte, el sobre uso que realiza parte del alumnado del CEIP II es verdaderamente alarmante, en torno al 30%. Escenario que va mucho más allá del lapso temporal y que podría repercutir gravemente en su salud a medio largo plazo. Igualmente podría ser un buen indicador del sobrepeso en este alumnado. Si bien quedan pendientes otras variables como averiguar si el uso es compartido o no.

Dependiendo de cómo usemos la tecnología, puede ayudarnos a promover y promover hábitos de vida saludable a través de la gamificación o bien inducir de forma indirecta enfermedades propias de derivadas del sedentarismo asociado a una pantalla, caso de las cardiovasculares e incluso diabetes entre otras. No se nos escapa que estamos ante un problema social grave, dada la dinámica social imperante que busca armonizar el trabajo diario con el cuidado de los menores a través de una pantalla. Para combatir esta problemática existen diversas soluciones como, por ejemplo, los programas propuestos por la Consejería, por el propio centro escolar e incluso por las propias familias.

La conclusión a la que llegamos es la que indica que si un niño o niña que se alimenta

Figura 13: ¿Cuántas horas duermes por la noche?



de forma incorrecta y dedica muchas horas a estar delante de las pantallas no estará nada motivado para salir a hacer deporte, ganará peso y se volverá más sedentario. Una cadena de sucesos que podría derivar en ese cambio físico no acorde al canon establecido, que iría más allá del “gordito/a” y, por coextensión, provocar casos de acoso escolar.

Por último, hemos querido abordar el descanso de los infantes dado que es un aspecto primordial para la promoción de buenos hábitos alimenticios. En este sentido, puede decirse que el alumnado de ambos centros posee buenos hábitos de descanso de manera general. En conjunto la mayoría duerme entre 7 y 9 horas, frente a un porcentaje minoritario que lo hace entre las 6-7. Situación que no sería recomendable para niños entre 6 y 12 años de edad ya los especialistas recomiendan que a partir de esa edad se duerma entre 9 a 12 horas. Resultaría muy fácil atribuir esos porcentajes al empleo de dispositivos tecnológicos (videoconsola, tablet ...). En realidad, necesitaríamos conocer con mayor exhaustividad primero sí disponen de ellos, antes de extraer conclusiones erróneas.

Para los niños y niñas, el descanso es un factor muy importante que permitirá mantener una buena salud física y mental, así como un adecuado desarrollo. El sueño es tan importante y necesario como la actividad física. Si no se logra el suficiente no existirá un reposo de calidad, lo que podría afectar a procesos como la atención, la memoria, la capacidad de aprendizaje, además puede provocar mal humor, irritabilidad, problemas de comportamiento y debilitar el sistema inmunológico.

## **CONCLUSIONES Y VALORACIÓN**

Antes de realizar este trabajo de investigación nuestra intención era la de analizar, a partir del trabajo de observación participante, los hábitos alimenticios y saludables del alumnado de Educación Primaria en un entorno controlado, ya que será el ámbito en el que habremos de desarrollar nuestra labor profesional en un futuro. Por dicho motivo

valoramos que una buena herramienta para obtener los datos necesarios era la entrega de cuestionarios a los alumnos y alumnas de los centros educativos citados.

Los hábitos de vida saludable pueden llegar a verse afectados directamente por muchos factores que pueden favorecer o disminuir el desarrollo no solo en los escolares sino de la población en general. Por lo que atañe al ámbito escolar que es el que nos ocupa, a partir de los resultados obtenidos en las encuestas, puede decirse que la mayor parte del alumnado consumía alimentos de bajo aporte nutricional, como galletas o bollería industrial. Tan solo unos pocos almorzaban fruta o alimentos saludables.

Este comportamiento que ocurría en el aula no es algo aislado, al contrario, vendría a ser un reflejo de lo que pasa realmente en la sociedad. Es decir, no podemos soslayar que en los últimos años hemos padecido no solo una pandemia sino también una crisis económica, circunstancia que ha influido en los modos de vida y en la posibilidad de acceso a determinados productos. Situación que repercute directamente en la salud de los individuos. Una falta de cuidado que se ha traducido en el incremento de las enfermedades cardiovasculares y la obesidad, que preocupan a gran parte de la sociedad española y que cada vez aparecen en edades más tempranas, en línea con lo propuesto por Andrade (2013) para quien el problema del sedentarismo y los malos hábitos de alimentación han ido evolucionando según se ha progresado en nuevas tecnologías para el ocio y nuevos alimentos sintéticos o precocinados.

En un sencillo ejercicio de análisis visual de nuestros centros comerciales, zonas de ocio, parques de diversiones..., se puede apreciar que los hábitos alimentarios de la parte de la sociedad que participa de ellos están basados en el consumo de comida precocinada y procesada, lo que se conoce como “comida rápida”. Una práctica extendida casi a todos los niveles sociales motivada por la dinámica laboral contemporánea y la

“necesidad” de un mundo interconectado las 24 horas del día. Lo que conlleva el consumo de productos ultraprocesados de los que no somos conscientes, en la misma medida que tampoco lo somos de las consecuencias que esto puede generar en nuestro organismo a largo plazo.

Por este motivo consideramos de vital importancia promover dentro de los centros educativos unos correctos hábitos alimenticios, ya que esto contribuiría a una buena calidad de vida. A su vez, se debería incidir e insistir sobre la importancia de consumir ciertos alimentos, así como ofrecer alternativas saludables y poner el énfasis en el impacto contemporáneo y futuro del sobrepeso y la obesidad.

Un escenario que podría derivar en consecuencias negativas para el desarrollo y la calidad de vida del alumnado, que bien podría evitarse de actuar con antelación en línea con lo defendido por Diego-Cordero et. al (2017). Como bien señalan estos investigadores, este hecho nos permitirá ponernos como objetivo trabajar en las medidas para luchar contra la obesidad y conseguir prevenirla y/o disminuirla, ya que las enfermedades fuertemente relacionadas con la obesidad generan un gran coste sanitario cuando ésta está consumada, pero también incapacitan a la persona en su vida personal y laboral.

Una buena línea de actuación sería empezar a implementar programas que utilizaran la gamificación como una estrategia para el fomento de esos buenos hábitos de vida que buscamos para los escolares e influir de forma positiva a largo plazo en su estilo de vida, por extensión, de la sociedad.

En suma, todo apunta y nos conduce a que los programas de Educación para la Salud no se deberían de conformar con desarrollar conceptos, sino que es igualmente necesario diseñar estrategias para que se produzcan realmente cambios en las conductas alimentarias, intentando reconciliar lo apetecible con lo sano. Programas y estrategias que tendrían, a su vez, que estar íntimamente relacionados con el contexto del centro escolar,

con especial urgencia en su puesta en marcha en aquellos más marginales.

Todo ello no será posible si no se le concede a la alimentación la importancia que merece dentro del currículum educativo, de forma que consigamos alumnos bien formados, reflexivos y críticos ante la presión social de determinadas dietas o productos milagrosos, al mismo tiempo que prevendrían muchos problemas de rendimiento escolar provocadas por carencias alimenticias, y, lo que es más grave, la alta incidencia de enfermedades nerviosas íntimamente relacionadas con la propia alimentación.

En definitiva, hacemos nuestras las palabras de Bonito (2015) cuando defiende que la educación hace, indiscutiblemente, bien a la salud y la salud a la educación. Cuanto mejor sea la condición de la salud de nuestros estudiantes, es más probable que estos mejoren su rendimiento académico, así como mayores serán las recompensas en términos de mejoría de su calidad de vida futura.

Gracias a la constante búsqueda de información hemos comprendido que es realmente necesario que los docentes estemos informados en todo momento ya que habrá mucha información que contrastar e incluso que ha podido llegar a cambiar. Además, los docentes deben ser, ante todo, personas comprometidas con su profesión y comprensibles ante las situaciones personales de sus estudiantes, y no quedarse simplemente en meros transmisores de conocimientos. La sociedad cambia, y con ella cambia también la escuela, por lo que el docente debe innovar según las exigencias que la sociedad establece.

Así, este trabajo puede servir de apoyo dentro del ámbito de la investigación y ayudar a otros investigadores que traten el mismo tema gracias a la cantidad de información contrastada y referenciada que recoge.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez M., N. (2019). Alimentación y Salud: la obesidad como factor de riesgo. *Alimentación y salud: la obesidad como factor de riesgo*, 81(81), 1-81.
- Alviter, N. G. V., y Moctezuma, E. M. (2017). Impacto de la promoción de estilos de vida saludable para mejorar la calidad de vida. *Drugs and Addictive Behavior (histórico)*, 2(2), 225-235.
- Andrade, A. B. (2013). Adicción a la Internet: una amenaza emergente contra la salud pública. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 26 (2) 51-52.
- Bonito, J. (2015). La educación para la salud en la actualidad: algunas breves notas. *Atención Primaria*, 47 (1), 32-37.
- Costa, M. y López, E. (2008). *Educación para la salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Pirámide.
- De Diego-Cordero, R., Fernández-García, E., y Romero, B. B. (2017). Uso de las TIC para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso. *Revista Española de comunicación en Salud*, 1, 79-91.
- Gordillo Gordillo, M. D., Sánchez Herrera, S., y Bermejo García, M. L. (2019). La obesidad infantil: análisis de los hábitos alimentarios y actividad física. *INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 331-344.
- Lopez-Sobaler AM, Aparicio, A Salas-Gonzalez MD, Loria Kohen V y Bermejo López, L.M. (2021). Obesidad en la población infantil en España y factores asociados. *Nutr Hosp*, 38(2), 27-30.
- Macías, A.I., Gordillo, L.G. y Camacho, E. J. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Child nutrition*, 39 (3), 40-43.
- Moreno, LA, Rodríguez, G., Fleta, J., Bueno-Lozano, M., Lázaro, A., y Bueno, G. (2010). Tendencias de hábitos alimentarios en adolescentes. *Revisión crítica en ciencia de los alimentos y nutrición*, 50 (2), 106-112.
- Muñoz, A., Fernández, N. y Navarro, R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(1), 87-104.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud*. Recuperado de [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977\\_spa.pdf;jsessionid=D081D79238E452ADA796D658FD7C1C58?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=D081D79238E452ADA796D658FD7C1C58?sequence=1)
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud* [Documento en línea]. Disponible: [http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/sbd46\\_p2.pdf](http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/sbd46_p2.pdf)
- Rigolfas, R., Padró, L. y Cervera, P. (2010). *Educación en la alimentación y la nutrición*. Tibidabo Ediciones.
- Rodríguez, P.L. (2006). *Educación Física y salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. INDE.
- Romero-Fernández, MM, Royo-Bordonada, MA, y Rodríguez-Artalejo, F. (2013). Evaluación de la publicidad televisiva de alimentos y bebidas durante el tiempo de visualización de los niños en España utilizando el modelo de perfil de nutrientes del Reino Unido. *Nutrición de salud pública*, 16(7), 1314-1320.
- Sánchez, J.J., Jiménez, J.J., Fernández, F. y Sánchez, M.J. (2013) Prevalence of child and youth obesity in Spain in 2012. *Revista Española Cardiología*, 66, 5, 371-6.
- Serra L, Ribas L, Aranceta J, Pérez C, Saavedra P, Peña L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). *Med Clin*, 121(19): 725-32.
- VV.AA. (2006). *Guía de comedores escolares. Programa PERSEO*, 122. Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación.
- VV.AA. (2017). *Encuesta Nacional de Salud en España (ENSE)*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Disponible en: [https://www.msccbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/ ENSE2017\\_notatecnica.pdf](https://www.msccbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/ ENSE2017_notatecnica.pdf)

## ANEXO

### CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS ALIMENTARIOS Y DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES

Estimados/as alumnos/as les agradecería vuestra colaboración para rellenar este formulario sobre los hábitos alimentarios y de actividad física en la edad escolar. El cuestionario es anónimo.

#### ¿Cómo contesto el cuestionario?

Para completar este cuestionario debes leer atentamente todas las preguntas y contestar con la mayor sinceridad posible. En la mayoría de las preguntas tendrás que marcar sólo UNA respuesta (X). Sin embargo, en algunas preguntas puedes marcar más de una casilla (está indicado).

Muchas gracias por tu colaboración.

#### Antes que nada... algunas preguntas sobre tí

¿A qué curso vas? \_\_\_\_\_ Eres un niño o una niña? \_\_\_\_\_ ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_  
 ¿Cuánto pesas? \_\_\_\_\_ kg                      ¿Cuánto mides? \_\_\_\_\_ m

#### Algunas preguntas sobre tu alimentación

¿Cuántas comidas realizas al día incluyendo el recreo y la merienda?

Dos                      Tres                      Cuatro                      Cinco                      Más de cinco

¿Has desayunado antes de venir al colegio?                      Sí                      No

¿Qué suele desayunar? Puedes marcar varias casillas

Leche      Zumo      Bollería      Cereales, galletas...      Yogur      Fruta      Bocadillo      Nada

¿Cuántas piezas de fruta comes al día?

Una      Dos      Tres                      Cinco o más                      Ninguna

¿Cuántas veces comes a la semana estos alimentos?

	4 o más veces	3 veces	2 veces	1 vez	Nunca
Lentejas					
Pan					
Legumbres					
Papas sancochadas					
Papas fritas					
Arroz					
Pescado					
Pasta					
Pollo					
Lomo					
Ternera					
Comida rápida (hamburguesa, pizza, perrito caliente...)					
Comida frita					
Verduras y hortalizas					
Fruta					
Huevos					
Lácteos (yogur, leche...)					
Bollería/dulces					
Refrescos					
Agua					

¿Qué bebes habitualmente durante las comidas?

Agua    Refresco                      Zumo                      Leche                      Otros

¿Cuánta agua bebes al día?    De 2-4 vasos    De 4-6 vasos    De 6-8 vasos                      Más de 8 vasos

¿Comes rápido o despacio?                      Rápido                      Despacio

¿Qué has comido o bebido durante el recreo? Puedes marcar varias casillas.

Bollería    Yogur    Cereales, galletas...    Frutos secos    Bocadillo    Fruta    Zumo

¿Qué sueles merendar? Puedes marcar varias casillas.

Bollería                      Yogur                      Cereales, galletas...                      Frutos secos                      Bocadillo                      Fruta  
Zumo                      Bollería                      Refrescos

¿Comes en el comedor del colegio?                      Sí    No

¿Comes muchos dulces (chocolate, donuts, pasteles, golosinas, etc)?

Marca cuántos sueles comer al día.

Dos    Tres                      Cuatro    Cinco    Más de cinco

¿Acudes a establecimientos de comida rápida? Marca con una X cuántas veces vas.

1-2 veces a la semana                      4 o más a la semana    2-3 veces a la semana                      Nunca

¿Sueles comer viendo la televisión?

Sí    No

Algunas preguntas sobre tus hábitos de actividad física

¿Cómo vas al colegio habitualmente?

Andando                      Coche                      Transporte público                      Moto                      Bicicleta o patinete  
Transporte escolar

Si haces algún trayecto de ida al colegio caminando ¿Cuánto tiempo caminas?

Muy poco (menos de 5 minutos)                      Poco (entre 5 y 15 minutos)

Mucho (más de 15 minutos)

Habitualmente, ¿cómo vuelves del colegio?

Andando                      Coche                      Transporte público    Moto                      Bicicleta o patinete  
Transporte escolar

Normalmente, subes a casa:

Por las escaleras                      Por el ascensor                      Por escaleras y ascensor indistintamente

Vivo en una casa o piso bajo

Normalmente, bajas de casa:

Por las escaleras                      Por el ascensor                      Por escaleras y ascensor indistintamente

Vivo en una casa o piso bajo

Durante el recreo, ¿qué haces habitualmente?

Correr                      Pillar                      Andar                      Escondite                      Poli-ladrón                      Bailar                      Hablar                      Leer  
Otro

¿Realizas alguna actividad física extraescolar?

Sí    No

Si es que sí, marca con una X qué deportes haces:

Fútbol	Baloncesto	Balonmano	Tenis/pádel	Natación	Karate
Judo	Patinaje	Voleibol	Atletismo	Baile	Otro

¿Cuántos días a la semana?

Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
-----	-----	------	--------	-------

¿Realizas algún tipo de deporte organizado? (n un club federado) Si es que sí, indica cuántos días.

Sí No

¿Cuántos días a la semana?

Dos Tres Cuatro Cinco Más de cinco

¿Con qué frecuencia haces actividad física con tus padres? (excursiones, caminar, paseos en bici, correr, patinar, etc.)

Todos los días Todos los fines de semana Nunca Algunos días Algunos fines de semana

¿Cuánto tiempo dedicas en casa a hacer los deberes y estudiar?

Alrededor de 1 hora al día Alrededor de 2 horas al día Alrededor de 3 horas al día Nada

¿Cuánto tiempo dedicas al día a jugar?

Alrededor de 1 hora al día	Alrededor de 2 horas al día	Alrededor de 3 horas al día
Más de 3 horas al día	Sólo los fines de semana	

¿Cuántas horas al día sueles ver la televisión?

Alrededor de 1 hora al día	Alrededor de 2 horas al día	Alrededor de 3 horas al día
Más de 3 horas al día	Sólo los fines de semana	

¿Cuántas horas al día sueles jugar a la consola o navegar por Internet?

Alrededor de 1 hora al día	Alrededor de 2 horas al día	Alrededor de 3 horas al día
Más de 3 horas al día	Sólo los fines de semana	

¿Cuántas horas duermes por la noche?

## **EL COMPORTAMIENTO ENTRE EL ALUMNADO Y LA COMUNICACIÓN CON SUS PADRES**

**Adriana Recio Rodríguez**

adriannarriguez@gmail.com

### **RESUMEN**

*La calidad de la comunicación familiar es crucial para el buen desarrollo emocional y conductual de los menores. El objetivo principal de la presente investigación consiste en detectar en el alumnado de Educación Primaria la conducta en el colegio y el tipo de comunicación que mantiene con sus padres. Para ello se ha contado con una muestra de 68 niños y niñas que se encuentran cursando cuarto, quinto y sexto de educación primaria. Tras analizar los resultados se encontró que no existe diferencia entre los niños y las niñas en conductas disruptivas y de victimización, dándose datos no significativos. En cuanto a la relación de la conducta de los menores con la comunicación con sus padres, se ha podido observar correlaciones positivas entre la conducta y ciertos tipos de comunicación; se ha concluido que dichas correlaciones no son preocupantes ya que los datos se mueven en la escala entre nunca, pocas veces y algunas veces.*

**Palabras clave:** *victimización, conductas disruptivas, comunicación, padres, educación primaria.*

### **ABSTRACT**

*the quality of family communication is crucial for the good emotional and behavioral development of children. The main objective of this research is to detect the behavior at school and the type of communication with their parents among primary school students. For this purpose, a sample of 68 boys and girls in the fourth, fifth and sixth grades of primary education was used. After analyzing the results, it was found that there is no difference between boys and girls in disruptive behavior and victimization, with no significant data. As for the relationship between children's behavior and communication with their parents, positive correlations were observed between behavior and certain types of communication; it was concluded that these correlations are not worrisome since the data range between never, seldom and sometimes.*

**Key words:** *victimization, disruptive behaviors, parents, communication, elementary education.*

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Los problemas de convivencia escolar, entre ellos las conductas disruptivas, el acoso entre iguales y la victimización, son en la actualidad uno de los problemas que más preocupa a las instituciones educativas.

Los comportamientos que se dan en el centro escolar no son ajenos a los comportamientos que se producen fuera de él. Lo que ocurre en el ámbito familiar influye significativamente en el desarrollo de una persona, sobre todo durante la infancia y la adolescencia. Dentro de ese contexto, la comunicación familiar juega un papel muy importante, pues se ha demostrado que cuando existe buena comunicación entre padres e hijos el rendimiento escolar, la socialización, el comportamiento y la gestión de las emociones y los impulsos en los menores es adecuado y/o mejora (Alvarado y Zambrano, 2018; Garcés-Prettel et al., 2020; Samper et al., 2015).

En base a los motivos señalados se ha desarrollado este trabajo, el cual consta principalmente de dos partes.

Por un lado, se presenta una aproximación teórica sobre las conductas disruptivas y de victimización en las aulas y la comunicación familiar y, por otro lado, se expone una investigación cuantitativa acerca de la relación entre estas conductas y la comunicación entre los menores y sus progenitores. Se ha llevado a cabo con el objetivo principal de detectar en el alumnado de 4º, 5º, y 6º curso de Educación Primaria la conducta en el colegio y la comunicación con sus padres.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Conductas disruptivas

Son muchas las definiciones que se han realizado acerca de este concepto dada su creciente presencia en las aulas de los centros escolares. Destacamos la del autor Uruñuela (2012) que las define como:

*Conductas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias. (p.5)*

Por otra parte, Núñez (2015) añade que:

*Reciben tal nombre debido a que su presencia implica la interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo del niño imposibilitándolo para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con adultos como con sus pares. Conglomerado de conductas inapropiadas o "enojosas" de alumnos que "obstaculizan" la "marcha normal" de la clase: Falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc. Se muestran estrategias verbales o en estrategias no verbales. (p.34)*

Los niños y las niñas que presenten este tipo de conductas durante el transcurso de su etapa escolar pueden producir reacciones que pueden resultar perjudiciales para el propio menor. El rechazo por parte de sus profesores y compañeros, el aislamiento social y el incremento del comportamiento negativo e inadecuado son ejemplos de las posibles consecuencias de las conductas disruptivas en el aula. De hecho, en la investigación realizada por Figueroa et al. (2020) se observó que los niños y niñas con conductas disruptivas tenían una escasa interacción con otros pares y con sus docentes, debido al inapropiado comportamiento que reflejaban y el inadecuado proceder que demostraban en el aula, generando un ambiente tóxico y poco agradable o favorecedor para relacionarse con los demás.

<sup>1</sup> Este trabajo utiliza el masculino genérico, género "no marcado" según la Real Academia Española. El género no marcado se utiliza para referirse tanto a mujeres como a hombres.

### 2.1.1 Características que presentan los alumnos/as con conductas disruptivas

Nerviosismo, irritabilidad e inquietud son algunos de los rasgos más característicos en niños y niñas que presentan conductas disruptivas. Este tipo de alumnos se suele mostrar la mayoría del tiempo enfadado, aburrido, demandante y con actitudes provocativas. Tienden a desafiar a la autoridad y por lo general no mantienen relaciones estables con sus iguales. El mal comportamiento de estos niños y niñas tiene como consecuencia las constantes críticas y llamadas de atención por parte del profesorado y de sus figuras paternas, lo que de alguna forma alimenta esa baja autoestima que suelen presentar y la sensación de que no son capaces de realizar cosas en comparación con sus compañeros y compañeras, deteriorando así sus relaciones interpersonales. Además, los niños y las niñas con conductas disruptivas muestran dificultades para autorregular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión, competencias de suma relevancia para el desarrollo de comportamientos interpersonales saludables (Ison-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008).

### 2.2 Conductas de victimización

Generalmente se entiende por victimización a la predisposición de una persona a considerarse víctima en una situación en la que puede, o no, serlo. A lo largo de su desarrollo los niños suelen enfrentarse a experiencias y situaciones negativas, sobre todo en el ámbito escolar, que repercuten en sus relaciones con los demás. "La violencia interpersonal es uno de esos acontecimientos y es una forma de victimización que se caracteriza por producirse entre los individuos, en el contexto de la familia y/o comunidad, directa o indirectamente." (Krug et al, 2002, citado en Rua, 2017, p.9). Karmen (2015) añade que la victimización es una relación interpersonal asimétrica, donde predominan las conductas abusivas, destructivas, dolorosas e injustas.

Considerando las palabras de estos autores cabe destacar el concepto *bullying*. El autor más reconocido en la investigación del acoso escolar es el psicólogo Dan Olweus, que define el *bullying* como una conducta de intimidación física y/o psicológica, llevada a cabo por parte de una o varias personas hacia otras, siendo estas últimas víctimas de acciones negativas repetidas y duraderas en el tiempo (1998). Estos episodios de violencia y agresión suelen tener lugar dentro de las aulas. Los pasillos, los baños, el patio de recreo y las entradas y salidas del centro son también lugares donde se frecuentan este tipo de ataques que, además, van ampliando su espacio a medida que el proceso de victimización se va fortaleciendo durante días, semanas e incluso años (Orte, 2006).

En cuanto a las formas de acoso escolar, la revisión de los estudios que han analizado este fenómeno (Castillo-Pulido, 2011; Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Enríquez Villota, 2015) permite distinguir y destacar cuatro de ellas:

- 1- Física: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo (pegar, empujar...) o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad (robar, romper, ensuciar, esconder objetos, etc.).
2. Verbal: conductas verbales (insultos, motes, hablar mal de otros, burlas...).
3. Social o relacional: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo (no se le deja participar en juegos, se le margina, lo ignoran, le intimidan, lo humillan...).
4. Psicológica: son las formas de acoso que afecta significativamente a la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante, hay que tener en cuenta que todos los tipos o formas de *bullying* tienen un componente psicológico.

Por otro lado, en el estudio llevado a cabo por Sánchez et al. (2012) se investigan las competencias emocionales de agresores y víctimas del *bullying*. Entre los resultados de las diferentes investigaciones revisadas en dicho estudio (Menesini et al., 2003; Olweus,

1993; Ortega, et al., 2002) cabe destacar que los chicos y las chicas que agreden a otro igual presentan algunas dificultades para reconocer las emociones de los demás, sobre todo situados ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. Tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, experimentando orgullo e indiferencia hacia los demás, generalmente motivados por beneficios personales y de reputación social. Sin embargo, los chicos y las chicas víctimas del acoso escolar presentan algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás cuando se encuentran ante situaciones neutras o situaciones sociales en las que tienen poca experiencia, pero, ante situaciones de *bullying*, se muestran sensibles al dolor ajeno, presentando altos niveles de responsabilidad moral. Por el contrario, tienden también a autoculparse por lo que les ocurre, mostrando altos niveles de vergüenza y sentido del ridículo, lo que les lleva a evitar situaciones sociales en las que puedan sentirse expuestos.

Siguiendo esta misma línea, los autores Castro et al. (2019) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue definir y contrastar un modelo explicativo que permitiera analizar las relaciones entre el autoconcepto, la empatía y las conductas violentas en escolares a través del análisis de ecuaciones estructurales. La muestra estuvo compuesta por 734 alumnos de la provincia de Granada, tanto niños como niñas con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Finalmente concluyeron que los niveles de autoconcepto y empatía representan factores de protección contra el desarrollo de conductas violentas y de victimización en los escolares.

Por último, resulta también interesante destacar el estudio llevado a cabo por Salimi et al. (2019) que se llevó a cabo para investigar los factores asociados a la agresividad entre niños y niñas de educación primaria utilizando el marco teórico de la teoría social cognitiva de Albert Bandura. El estudio transversal se llevó a cabo con 900 estudiantes, in-

cluyendo 445 niñas y 455 niños, 563 padres y 104 profesores de escuela primaria de cuarto, quinto y sexto curso y concluyeron que los conocimientos de los padres, la actitud de los padres, la actitud de los profesores y la autoeficacia de los profesores tuvieron relaciones estadísticamente significativas con la agresividad en y entre el alumnado.

## **2.2.1 Características que presentan los alumnos/as con conductas de victimización**

Díaz-Aguado (2005) señala que, si analizamos las características que muestran, en general, los niños y niñas que sufren violencia y/o presentan conductas de victimización podríamos distinguir dos patrones de comportamiento:

### **1. Víctimas pasivas:**

Son aquellos menores que tienden a aislarse socialmente y/o poseen una red de amigos muy limitada. Suelen manifestar inseguridad, ansiedad y problemas para comunicarse. Además, tienen tendencia por culpabilizarse de la situación por la que están pasando, dañando su autoestima y llegando a dudar de sus propias capacidades.

Erazo (2012) añade que entre los alumnos y alumnas que presentan conductas de victimización y/o son víctimas de acoso predomina el rol pasivo y sumiso, protagonizado por la vulnerabilidad y debilidad ocasionadas por esa autoestima y auto-concepto negativo. Asimismo, no presentan las habilidades sociales necesarias para hacer frente a estas situaciones, determinando en ellas actitudes de pánico y temor.

### **2. Víctimas activas:**

Son aquellos alumnos y alumnas que presentan conductas disruptivas en el aula y que, por ese motivo, tanto compañeros como profesores los aíslan socialmente. Con frecuencia se suele confundir este papel de víctima activa con el de agresor, pero no tienen por qué relacionarse.

### 2.3 La comunicación en el ámbito familiar

La comunicación juega un rol de suma importancia en las relaciones interpersonales, sobre todo en las relaciones familiares. Mantener una adecuada comunicación entre los miembros de la familia, establecer relaciones bidireccionales y crear sentimientos de pertenencia al grupo familiar son las características principales para conseguir un buen funcionamiento de la familia (Quiroga, 2013).

La familia no es simplemente un grupo de personas que conviven y comparten un vínculo, es más que una organización de individuos que colaboran entre sí. Debe ser considerada como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre sus miembros tienen un importante carácter emocional y afectivo y éstas, a su vez, resultan ser una fuente de retroalimentación de las conductas esperadas entre los componentes de la unidad familiar. Además, el núcleo familiar tiene una gran incidencia en el desarrollo de una persona; es el principal agente socializador y la forma en la que los progenitores se relacionan y se comunican con sus hijos e hijas influirá significativamente en la personalidad del menor y en su forma de relacionarse con el entorno. Por lo tanto, la relación familiar será la que marque la diferencia respecto a las relaciones en otro tipo de grupos.

El autor Chunga (2008) afirma que:

*La comunicación influye en la forma como nos sentimos como actuamos, así una comunicación negativa o "mala", hará que surjan actitudes negativas o agresivas y de desconfianza; por el contrario, si existe una "buena" comunicación, nos sentiremos comprendidos y aceptados por los demás; pero no hay que olvidar que existe otra posibilidad, cuando no nos podemos comunicar, cuando nuestras ideas y sentimientos no son recibidos, en ese caso nos sentiremos deprimidos, agresivos e incluso incapaces. Todo esto es porque la comunicación influye en nuestro bienestar general. (p.116)*

Por otra parte, centrándonos en el ámbito escolar, las autoras Alvarado y Zambrano (2018) añaden que:

*La comunicación afectiva intrafamiliar es de gran importancia ya que ayuda en el rendimiento escolar de cada uno de los estudiantes en el aula de clases de esta manera ayudara a que los presentes desarrollen sentimientos, necesidades, actitudes y aptitudes en el ámbito que se encuentren. En este caso si se lleva una buena comunicación desde el hogar habrá menos problemas emocionales para los estudiantes y se logrará un buen desempeño y rendimiento estudiantil. (p.14)*

Por otro lado, en este mismo contexto, los menores que tienen un vínculo de apego seguro, buena comunicación y buenas relaciones en la familia no suelen ser víctimas ni acosadores de violencia escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En el estudio llevado a cabo por Garcés-Pretzel et al. (2020) se encontró que existe una correlación significativa entre la comunicación familiar y las conductas de victimización en la escuela. Cuando la comunicación familiar es positiva disminuye la victimización y la probabilidad de que los menores adopten comportamientos agresivos; en cambio, cuando la comunicación entre padres, madres e hijos/as es escasa y/o negativa la probabilidad de victimización aumenta. Samper et al. (2015) tras su investigación también afirman que existe una conexión entre la relación del menor con sus progenitores y la victimización. Encontraron que los niños y las niñas que sentían rechazo y un control negativo por parte de sus padres y madres eran más inestables emocionalmente y tenían más dificultades para controlar sus impulsos y regular sus emociones. Además, presentaban mecanismos de afrontamiento muy poco eficaces. Estas variables favorecían la victimización en el entorno escolar.

También consideramos destacable el estudio llevado a cabo por Fuensanta et al. (2018); tras su investigación averiguaron que el clima social familiar, el afecto y la comunicación en familia son tres de los principales factores de ajuste de los niños, niñas y ado-

lescentes. Así, los chicos y chicas que perciben más afecto por parte de sus padres y disfrutan de una buena comunicación con ellos muestran un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un mejor ajuste conductual.

Por último, siguiendo la misma línea de los autores anteriores, Ortega et al. (2019) en su investigación concluyeron que los adolescentes implicados en el bullying o cyberbullying como agresores o víctimas tienen una comunicación menos abierta y más comunicación evasiva con sus progenitores que los adolescentes que no están involucrados en este fenómeno.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Objetivos

##### Objetivo general:

Detectar en el alumnado de Educación Primaria la conducta en el colegio y la comunicación con sus padres.

##### Objetivos específicos:

1. (Objetivo específico 1º). Analizar la Conducta disruptiva en los niños de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
2. (Objetivo específico 2º). Detectar la Victimización en los niños de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
3. (Objetivo específico 3º). Estudiar la Conducta disruptiva en las niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
4. (Objetivo específico 4º). Averiguar la Victimización en las niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
5. (Objetivo específico 5º). Detectar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 4º curso de Primaria.
6. (Objetivo específico 6º). Descubrir la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta,

ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 4º curso de Primaria.

7. (Objetivo específico 7º). Averiguar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 5º curso de Primaria.
8. (Objetivo específico 8º). Revelar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 5º curso de Primaria.
9. (Objetivo específico 9º). Buscar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 6º curso de Primaria.
10. (Objetivo específico 10º). Indagar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 6º curso de Primaria.

#### 3.2 Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental y se refleja en la tabla siguiente.

En la tabla 1 podemos observar como del total de la muestra, 38 niños (100%), 21 (55,3%) de ellos se encuentran cursando 4º de Educación Primaria, mientras que 7 (18,4%) de ellos cursan 5º de Educación Primaria y 10 (26,3%) cursan 6º de Educación Primaria.

Como se puede observar en la Tabla 2, de las 30 niñas participantes (100%), 15 (50%) de ellas se encuentran cursando 4º de Educación Primaria, mientras que 8 (26,7%) de ellas cursan 5º de Educación Primaria y 7 (23,3%) cursan 6º de Educación Primaria.

**Tabla 1:** Niños que han participado en el estudio según el curso y edad.

		Edad	9	10	11	12	Total
Curso	Cuarto curso	Recuento	9	10	2	0	21
		% del total	23,7%	26,3%	5,3%	0,0%	55,3%
	Quinto curso	Recuento	0	0	7	0	7
		% del total	0,0%	0,0%	18,4%	0,0%	18,4%
	Sexto curso	Recuento	0	0	0	10	10
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	26,3%	26,3%
Total		Recuento	9	10	9	10	38
		% del total	23,7%	26,3%	23,7%	26,3%	100,0%

**Tabla 2:** Niñas que han participado en el estudio según el curso y edad.

		Edad	9	10	11	12	Total
Curso	Cuarto curso	Recuento	6	6	3	0	15
		% del total	20,0%	20,0%	10,0%	0,0%	50,0%
	Quinto curso	Recuento	0	0	8	0	8
		% del total	0,0%	0,0%	26,7%	0,0%	26,7%
	Sexto curso	Recuento	0	0	0	7	7
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	23,3%	23,3%
Total		Recuento	6	6	11	7	30
		% del total	20,0%	20,0%	36,7%	23,3%	100,0%

### 3.3 Variables en el estudio

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	Edad, nivel de estudios, sexo.
Escala de conducta delictiva y violenta en el aula	Conducta disruptiva y Victimización.
Escala de comunicación familiar	Comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) con la madre y con el padre.

**Tabla 3:** Resumen de las variables del presente estudio.

### 3.4 Instrumento

- Escala de conducta delictiva y violenta en el aula (Vera-Bachmann y Gávez, 2014) compuesta por 19 ítems dividida en dos subescalas: subescala de Conducta disruptiva y subescala de Victimización.

- Escala de comunicación familiar (Estévez et al., 2007) se compone de 20 ítems que forman del estilo de comunicación familiar entre padres e hijos (abierta, ofensiva y evitativa).

### 3.5 Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en procedimientos descriptivos, el estadístico H de Kruskal-Wallis y el Coeficiente Rho de Spearman siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

### 3.6 Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

Tabla 4: Visión de la Conducta disruptiva en niños según el curso académico.

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Conducta disruptiva	Cuarto curso	21	18,71	1,2308	1,3773	,242	,886
	Quinto curso	7	20,64	1,3077	1,4725		
	Sexto curso	10	20,35	1,2308	1,4154		
	Total	38					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

En la Tabla 4 se refleja un p-valor > 0,05 no significativo para la H de Kruskal- Wallis en la dimensión Conducta disruptiva en los niños para los curso cuarto, quinto y sexto

Tabla 5: Visión de la Victimización en niños según el curso académico

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Victimización	Cuarto curso	21	16,40	2,0000	2,1905	3,756	,152
	Quinto curso	7	22,29	3,3333	2,6905		
	Sexto curso	10	24,05	3,0833	2,8667		
	Total	38					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

Según los datos de la tabla 5 el nivel de significación (0,152) para la H de Kruskal-Wallis en la dimensión Victimización en los niños para los curso cuarto, quinto y sexto es > 0,05 y por lo tanto no significativo.

Tabla 6: Visión de la Conducta disruptiva en niñas según el curso académico.

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Conducta disruptiva	Cuarto curso	15	13,90	1,0769	1,2256	1,143	,565
	Quinto curso	8	16,44	1,1923	1,2725		
	Sexto curso	7	17,86	1,1538	1,3297		
	Total	30					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

Los datos de la Tabla 6 nos indican que el nivel de significación (0,565) para la H de Kruskal-Wallis en la Conducta disruptiva en las niñas para los curso cuarto, quinto y sexto es > 0,05 y por lo tanto no significativo.

**Tabla 7:** Visión de la Victimización en niñas según el curso académico

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Victimización	Cuarto curso	15	16,63	2,0000	2,1905	,996	,608
	Quinto curso	8	12,88	3,3333	2,6905		
	Sexto curso	7	16,07	3,0833	2,8667		
	Total	30					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

En la Tabla 7 se refleja un p-valor  $> 0,05$  no significativo para la H de Kruskal- Wallis en la dimensión Victimización en las niñas para los curso cuarto, quinto y sexto.

**Tabla 8:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 4º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,406	,342	-,219	,001	,202	-,080
	Sig. (bilateral)	,129	,341	,996	,393	,737	,068
	N	21	21	21	20	20	20
Victimización	Coeficiente de correlación	,348	,370	-,100	,296	,400	-,243
	Sig. (bilateral)	,122	,099	,666	,206	,081	,301
	N	21	21	21	20	20	20

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

De la tabla 8 no se desprende ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para los niños de 4º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

**Tabla 9:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 4º cursode Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,422	,693**	-,123	,509	,597*	,431
	Sig. (bilateral)	,117	,004	,662	,053	,019	,109
	N	15	15	15	15	15	15
Victimización	Coeficiente de correlación	,229	,566*	-,089	,522*	,568*	,458
	Sig. (bilateral)	,412	,028	,752	,046	,027	,086
	N	15	15	15	15	15	15

*Nota:* C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 9 se obtuvieron correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.693, p < 0.01$ ), con Comunicación ofensiva padre ( $r_s = 0.597, p < 0.05$ ) en las niñas que cursan 4º cursode Primaria.

También se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.566, p < 0.05$ ), con comunicación abierta padre ( $r_s = 0.522, p < 0.05$ ) y con Comunicación ofensiva padre ( $r_s = 0.568, p < 0.05$ ) en las niñas que cursan 4º curso de Primaria.

**Tabla 10:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 5º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,881**	,774*	,147	,582	,706	,527
	Sig. (bilateral)	,009	,041	,753	,171	,076	,224
	N	7	7	7	7	7	7
Victimización	Coeficiente de correlación	,444	,934**	,148	,514	,880**	,606
	Sig. (bilateral)	,318	,002	,751	,238	,009	,150
	N	7	7	7	7	7	7

*Nota:* C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 10 aparecen correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación abierta madre ( $r_s = 0.881, p < 0.01$ ) y con Comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.774, p < 0.05$ ) en los niños que cursan 5º curso de Primaria.

Por otro lado, se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.934, p < 0.01$ ) y con comunicación ofensiva padre ( $r_s = 0.880, p < 0.01$ ) en los niños que cursan 5º curso de Primaria.

**Tabla 11:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 5º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,469	,343	-,149	-,112	-,155	,162
	Sig. (bilateral)	,241	,406	,725	,811	,740	,729
	N	8	8	8	7	7	7
Victimización	Coeficiente de correlación	,612	,548	,372	,054	,099	,156
	Sig. (bilateral)	,107	,160	,364	,908	,832	,738
	N	8	8	8	7	7	7

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

Los valores que reflejan la tabla anterior no hay ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para las niñas de 5º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

**Tabla 12:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 6º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,592	,511	-,063	-,297	,079	-,212
	Sig. (bilateral)	,071	,131	,863	,404	,828	,557
	N	10	10	10	10	10	10
Victimización	Coeficiente de correlación	,568	,422	-,121	-,025	,261	-,123
	Sig. (bilateral)	,087	,225	,739	,946	,466	,734
	N	10	10	10	10	10	10

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

La Tabla 12 no refleja ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para los niños de 6º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

**Tabla 13:** Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 6º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coefficiente Rho de Spearman	,849*	,933**	,145	,927**	,885**	,748
	Sig. (bilateral)	,016	,002	,757	,003	,008	,053
	N	7	7	7	7	7	7
Victimización	Coefficiente decorrelación	,771*	,871*	,141	,901**	,785*	,755*
	Sig. (bilateral)	,043	,011	,763	,006	,036	,050
	N	7	7	7	7	7	7

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 13 se obtuvieron correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación abierta madre ( $r_s = 0.849, p < 0.01$ ), comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.933, p < 0.01$ ), comunicación abierta padre ( $r_s = 0.927, p < 0.01$ ), con Comunicación ofensiva padre ( $r_s = 0.885, p < 0.01$ ) en las niñas que cursan 6º curso de Primaria.

También se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación abierta madre ( $r_s = 0.771, p < 0.05$ ), comunicación ofensiva madre ( $r_s = 0.871, p < 0.05$ ), comunicación abierta padre ( $r_s = 0.901, p < 0.01$ ), con Comunicación ofensiva padre ( $r_s = 0.785, p < 0.05$ ) y Comunicación evitativa padre ( $r_s = 0.755, p < 0.05$ ) en las niñas que cursan 6º curso de Primaria.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados para los objetivos 1 y 3, nos indican que no hay diferencias significativas en los niños y las niñas en los cursos de 4º, 5º, y 6º. Además, se puede observar, teniendo presente los valores de la escala, que se dan valores comprendidos mucho más cerca de "nunca" que de "pocas veces". Por lo tanto, respecto a estos objetivos, podemos concluir que los datos obtenidos se alejan bastante de lo aportado por Uruñuela (2012), Núñez Vaca

(2015) y Figueroa et al. (2020) cuando nos hablan de las conductas disruptivas.

En cuanto a los objetivos 2 y 4 concluimos que los datos obtenidos no son significativos en los niños y en las niñas de los tres cursos estudiados. La escala sitúa valores de la mediana en torno a "pocas veces". Estos resultados se pueden considerar positivos, aunque no sean significativos, ya que los niños y las

niñas no presentan conductas abusivas y la relación interpersonal entre compañeros no es asimétrica pues los datos no coinciden con lo indicado por Karmen (2015) y Garcés-Prettel et al. (2020) cuando hacen referencia a las conductas de victimización.

Si atendemos a los objetivos 5, 6, 7 y 10, que relacionan las conductas disruptivas y de victimización con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre, podemos observar que en los niños de 5º curso aparecen correlaciones positivas respecto a conductas disruptivas (objetivo 5). En las niñas ocurre lo mismo, pero en 4º curso (objetivo 6). Respecto a la victimización, en niños solo aparece en comunicación ofensiva tanto con el padre como con la madre en 5º curso (objetivo 7). En niñas se repite en comunicación ofensiva con ambos progenitores en 4º curso (objetivo 6). Cuando llegamos a 6º curso se observa que, exclusivamente en las niñas, las correlaciones son positivas tanto en conductas disruptivas como en victimización y prácticamente en todo tipo de comunicación, tanto con el padre como con la madre (Objetivo 10); no dando significación en la correlación en los objetivos 8 y 9 tanto para victimización como para conducta disruptiva con sus modalidades de comunicación en padre y madre. Dichas correlaciones positivas de los diferentes objetivos comentados anteriormente no son preocupantes entre las conductas de victimización y las conductas disruptivas con las diferentes modalidades de comunicación en la madre y en el padre ya que los datos se mueven en la escala entre nunca, pocas veces y algunas veces; no estando estos resultados en la línea de Erazo (2012) en lo referido a las conductas de victimización y de Sánchez et al. (2012) en lo referido a los agresores; ya que los datos no indican un mal ajuste parental en cuanto al estilo de crianza tal y como indica Aguilar et al. (2020); dichos datos tampoco son preocupantes entre la comunicación familiar y la victimización en la escuela, alejándonos de lo aportado por Garcés-Prettel et al. (2020).

También, los estudios llevados a cabo por Araujo-Robles et al. (2018), Luna et al. (2012), Ortega et al. (2019) nos advierten que, cuando la comunicación dentro de la familia no es buena, se suelen presentar conductas violentas en la escuela y problemas de rendimiento escolar, aunque nuestros datos no se ajustan a lo aportado por los autores anteriores.

Basándonos en lo aportado por los autores Alvarado y Zambrano (2018), Garaigordobil y Oñederra (2010) y Fuensanta et al. (2018), sería interesante llevar a cabo líneas de actuación que se centraran en promover y mejorar la relación y la comunicación entre los menores y sus progenitores, ya que se ha demostrado que una buena comunicación en familia trae numerosos beneficios en el desarrollo emocional y conductual de los niños y las niñas y en su desenvolvimiento en el ámbito escolar.

Por último, nos gustaría añadir que, aunque se ha conseguido dar respuesta a los objetivos planteados, los resultados hallados podrían estar enmascarados debido a la muestra y submuestras tan pequeñas con las que hemos trabajado. También comentar, que de los diferentes centros educativos a los que se le pidió participación, solo uno de ellos nos abrió sus puertas. Muchos directores nos denegaron contar con su alumnado por protocolos del Covid-19; también pudimos percibir que existía cierto rechazo a que sus alumnos y alumnas contestaran las preguntas que componían los cuestionarios de esta investigación; cuando se les comunicaba el propósito del estudio se mostraban interesados y participes, pero una vez conocían el contenido de los cuestionarios denegaban su colaboración, pues consideraban las preguntas como "muy personales" y querían evitar conflictos con las familias. Este hecho descrito anteriormente limita enormemente el tamaño de la muestra y, por lo tanto, la generalización de los resultados y conclusiones de nuestro trabajo.

## 5. REFERENCIAS

- Aguilar, C. E. V., Piedra, T. R. A. y Ponce, M. C. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 138-150.
- Alvarado Quinto, S. y Zambrano Ponce, G. (2018). *La comunicación intrafamiliar en el comportamiento de los estudiantes*. Universidad de Guayaquil.
- Araujo-Robles, E., Ucedo-Silva, V. y Bueno-Cuadra, R. (2018). Validación de la escala de comunicación padres-adolescentes en jóvenes universitarios de Lima. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 252-272.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Castro, M., Zurita, F., Ruiz, G. y Chacón, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, selfconcept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *PLOS ONE*, 14(8), 1-15.
- Chunga, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en psicología*, 16(1), 109-137.
- Crespo, J. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Enríquez Villota, M. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 10(1), 209-234.
- Erazo, O. (2012). SCHOLAR BULLYING, ACTORS AND FEATURES. *Revista Vanguardia Psicológica. Fundación Universitaria de Popayán*, 3(1), 88-90.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar. Actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Figueroa, K., Macas, M. y Espinoza, E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232.
- Fuensanta, C., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C. y Gonzalo, A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63(28), 77-86.
- Ison-Zintilini, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psychologica*, 7(2), 357-567.
- Karmen, A. (2015). *Crime victims: An introduction to victimology*. Cengage Learning.
- Luna, A., Laca, F. y Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, E., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Morales, S., Martínez, M., Nieto, J. y Lira, J. (2017). Crianza positiva y negativa asociada a los problemas severos de conducta infantil. *Salud y drogas*, 2(17), 137-149.
- Núñez Vaca, M. A. (2015). "La comunicación intrafamiliar y su influencia en las conductas disruptivas en los estudiantes de 8vos años de educación general básica de la escuela fiscal "general cordova" del Cantón ambato, Provincia de Tungurahua. Universidad Técnica de Ambato.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blakwell.
- Orte, M. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el «bullying» escolar. *Panorama Social*, 3, 27-41.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y des-conexión-moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Ortega, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2019). Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Social science*, 8(3), 1-12.
- Quiroga, M. (2013). Adolescentes ofensores sexuales. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 18(3), 233-251.
- Rua Vara, M. (2017). *Victimización, psicopatología y resiliencia en adolescentes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Salimi, N., Karimi, A., Rezapur, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G. y Babamiri, M. (2019). Aggression and its predictors among elementary students. *Injury and Violence*, 11(2), 159-170.
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E., & Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales- disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 849-858.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sulca Vazquez, Y. (2019). *Comunicación familiar prevalente en estudiantes de la institución educativa pública San Juan, Ayacucho, 2017*. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Convives*, 2, 1-6.
- Vera-Bachmann, D., y Gávez, J.-L. (2014). Evaluación psicométrica de la escala de conducta delictiva y violenta en el aula. *Liberabit*, 20(2), 325-324



## LA ORIENTACIÓN. UNA VISIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA

**Jordi Fernández Jiménez**

Psicopedagogía Universidad de Barcelona

Antropología Social y Cultural Universidad de Barcelona

Educación Social Universidad de Barcelona

Orientador del Consorcio de Educación de Barcelona

Link de la sesión orientadora: <https://www.youtube.com/watch?v=NeVOypfOvhA>

### RESUMEN

*Ya que todas las personas dependemos de los demás para sobrevivir desde nuestro nacimiento, podríamos asumir nuestra sociabilidad como una estrategia de supervivencia comunal, y pasar a considerar a la orientación como una herramienta indispensable y fundamental para dicha supervivencia biopsicosocial. Pero, y esto es algo que suele ignorarse a menudo, en toda toma de decisiones entran en juego multitud de factores cuyo peso dependerá, para el caso que nos ocupa, de un puntal estratégico como es la familia. Cómo se define ésta y qué lugar ocupa cada uno de sus integrantes en la toma de decisiones, como se verá, será un factor relevante. La acción orientadora es, pues, un acto social en sí misma que, en determinados momentos claves de nuestras vidas, nos permitirá realizar los procesos de transición de manera ajustada, reflexionando sobre posibilidades diversas, nosotros mismos y, nuestros contextos situacionales y personales para tomar decisiones sobre los espacios de transición a valorar.*

**Palabras clave:** orientación, cultura, familia, transiciones y, expectativas.

### ABSTRACT

*Since all people depend on others to survive from our birth, we could assume our sociability is a communal survival strategy, and consider orientation as an indispensable and fundamental tool for such "biopsychosocial" survival. However, and this is something that is often ignored, in all decision-making processes, a multitude of factors come into play whose weight will depend, for the case at hand, on a strategic base such as the family. How this is defined and what place each of its members occupies in decision-making, as we will see, will be a relevant factor. The guiding action is, therefore, a social act in itself that, at certain key moments of our lives, will allow us to carry out the transition processes in an adjusted way, reflecting on a multitude of possibilities, ourselves, and our situational and personal contexts in order to make decisions about the transitional spaces to be considered.*

**Key words:** orientation, culture, family, transitions and, expectations

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 LA ORIENTACIÓN

De acuerdo con las Resoluciones del Consejo Europeo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados (CE 2004 y 2008), la orientación se define como *“un proceso continuo que permite a los ciudadanos, de cualquier edad y a lo largo de sus vidas acceder a:*

- *Determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses*
- *Tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo.*
- *Gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias.*

*La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera”* (Hammer, et al. 2014).

Así pues, la orientación que una persona puede recibir en determinados momentos vitales puede ser considerada, desde muchos posicionamientos teórico-prácticos, como una fase determinante de la construcción individual y social que todas las personas realizaran (varias veces) a lo largo de su vida y que, en determinados momentos (educativos, profesionales, personales ...), podría llegar a tener un mayor o menor peso para la persona y/o personas que la reciban.

Dichos momentos vitales pueden ser definidos, tanto a nivel social como individual, de diferentes maneras y ser estructurados en procesos sociales consolidados (o no), o transiciones individuales muy personalizadas. Así pues, la transición entre momentos vitales (en apariencia no ritualizados), suele estar asociada con creencias fuertes, o adhesiones lábiles, blandas o rutinarias, con una cultura o con una subcultura determinada, entendida como estilo de vida o, como conjunto de valores y comportamientos (Segalen,1998),

pero a la práctica, en cada uno de esos momentos, las personas estarían transitando por un proceso ritual en el que, por lo general, le resultaría de gran utilidad recibir una orientación ajustada, soslayando, en principio, los aspectos discontinuos de la aliterdad.

En todo caso, el target de nuestra intervención orientadora, subiéndole un nivel al constructo de *pubertad social* (diferente de la pubertad física), sería el de alumnado en fase de *madurez social y laboral*.

Dicho tipo de alumnado, por lo general, suele proceder de las entidades destinadas a la Educación de la adolescencia, y que estaría a punto de dejar su etapa de formación obligatoria (en nuestro país sería la Enseñanza Secundaria Obligatoria -ESO). En esta franja de edad, el tipo de orientación que se realiza (a nivel institucional) es la Orientación Psico-pedagógica, la cual se podría entender como una concepción globalizadora e interdisciplinar (uniendo aspectos de la psicología y la pedagogía) de una Orientación más general, la cual surgió, en el pasado, como un intento de reforma social.

En este sentido, cabría añadir que fue, a partir de la “revolución de la carrera” como la orientación pasó a adoptar un enfoque vital, cuyo marco de referencia fundamental fue ese continuo proceso orientador de ayuda a todas las personas, en cualquiera de sus momentos vitales y en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra,1996).

Durante la primera mitad del siglo XX el constructo orientador fue oscilando entre las necesidades vocacionales de los individuos y su progresiva construcción profesional. Este tipo de Orientación se reducía a momentos puntuales en los que la persona debía realizar alguna elección profesional (*“Vocational guidance”*). Durante los años 50 comenzó a extenderse por Europa el término “Orientación Escolar y Profesional”, con aportaciones como la de que: “la Orientación Escolar es un proceso que precisa de aproximaciones sucesivas, lo mismo que la Orientación Profesio-

nal. Son etapas en que se hacen elecciones entre opciones de tipo muy general, pasando a otras en las que el número de opciones posibles aumentará. En este sentido, se puede afirmar que, al ser la Orientación algo progresivo, siempre será provisional (Drévillon, 1974)". A ello cabe añadir que: "es evidente que un muchacho de dieciséis años no tiene todavía los elementos de juicio suficientes para poder hacer por sí mismo una correcta elección de su futuro profesional, y menos aún si ese muchacho no se ha asomado todavía al intrincado mundo del trabajo y de la competencia profesional. Una orientación adecuada ofrecerá una mejor ayuda sobre la experiencia del mundo profesional y del conocimiento del mundo de los estudios. Todo ello unido a una orientación clara respecto a las posibilidades económicas de la familia, de sus necesidades y de las posibilidades reales del muchacho (Marquiegui y Brunet, 1973)". En esta misma línea, "al plantearse la Orientación para elegir una profesión, conviene aclarar que la elección, como acto que compromete el futuro y la satisfacción personal, es de competencia del individuo. No existen recetas, ni consejos, ni tests, ni libros para acertar. Solamente son ayudas para madurar una reflexión y un proyecto. Conviene oír opiniones sobre el tema, leer algún libro y realizar algún test psicotécnico, pero sin esperar la solución de ellos. Y sobre todo es preciso no angustiarse ante la falta de una idea clara, porque siempre habrá tiempo de reorientarse (de la Fuente, 1974)".

Estas conceptualizaciones de la Orientación significaron el pasó de esos momentos puntuales a su extensión a lo largo de toda la vida ("*Vocational Development*") y, a partir de ese momento, la Orientación fue incorporando a su corpus teórico aportaciones de diversas disciplinas (psicología y pedagogía).

En todo caso, la Orientación Profesional, que surgió de la práctica cotidiana, pronto comenzó a comprobar que la importancia de una buena fundamentación teórica en la acción orientadora era un factor clave en la consecución de los objetivos planteados ad

hoc, pero, a la hora de relacionar los principios o supuestos teóricos de los diferentes enfoques de la intervención orientadora, el nivel explicativo y/o de concreción de los marcos teóricos subyacentes con la intervención orientadora resultaron ser poco significativos o ajustados a cada una de las diferentes realidades de los individuos, ya fuese en sesiones orientadoras de tipo individual, grupal o, comunitarias. Este hecho, generó en el orientador la búsqueda de nuevos marcos conceptuales y, cierta indiferencia para con determinados enfoques o teorías al considerar su poca aplicabilidad y/o su ínfimo nivel de concreción práctica, con honrosas excepciones de ciertos enfoques.

Es pues, frente a dicha disonancia práctico-conceptual, como se generaron nuevas dinámicas y propuestas. Y, a partir de sus propias limitaciones, la conceptualización y puesta en práctica de cualquier intervención orientadora llevó implícito toda una serie de planteamientos teóricos que pertenecerían a una o varias teorías o enfoques, e incluso muchos de aquellos orientadores que no confiaban en una sola teoría, a la hora de enfrentarse a la práctica profesional, comenzaron a adoptar determinadas partes o aspectos de los diferentes supuestos teóricos que mejor se adecuaban a su práctica cotidiana. Este hecho supuso lo que se conoció como actitud ecléctica y sincrética (Álvarez, 1995). Esta última, la sincrética, llegó a generar, entre algunos orientadores, cierto escepticismo inicial al utilizar diferentes conceptualizaciones teóricas con propuestas metodológicas propias de distintos modelos que, a base de construir sobre la propia experiencia, generaron nuevas propuestas y marcos conceptuales.

Así pues, partiendo de una Orientación Psicopedagógica congruente con mi planteamiento ecléctico y sincrético, y transitando hacia una de sus áreas de intervención, la Orientación Profesional, hemos llegado al interaccionismo simbólico devenido de la Antropología Social, junto a una interculturalidad (o proceso de ...) en el que convergerán una intervención orientadora concreta, en un

contexto específico y, en un definido “setting” anclado en el modelo tecnológico (...) de un marco intercultural e inclusivo.

Lo social y lo cultural, serán el centro de atención primordial, a la vez que los procesos y subprocesos que, desde diferentes disciplinas, serán puestos en liza, junto a un marcado acento ecléctico y sincrético, durante el desarrollo de la compleja intervención orientadora, de carácter internacional.

El tránsito y/o las transiciones simbólicas entre los diferentes marcos referenciales esgrimidos por los distintos protagonistas e integrantes de este efímero universo de conceptualizaciones (expectativas culturales, personales y, familiares) transicionales de significantes y significados, serán expuestos y contrastados, previamente, a fin de ajustar los canales de transmisión y comprensión de los emisores con los receptores.

## 1.2 LA FAMILIA

Dado que el encargo recibido tenía un origen explicitado como: agrupaciones familiares de la comunidad filipina de la ciudad de Barcelona y de Filipinas (encargo del que se hablará de forma más extensa en el punto 2.1. de este mismo artículo), he decidido compartir las diversas argumentaciones teóricas que se utilizaron en la construcción de la intervención orientadora. En consecuencia, el constructo *familia* fue la génesis de las posteriores elecciones teórico-prácticas y los recorridos narrativos subyacentes a las exposiciones planteadas en el desarrollo de la propia intervención orientadora.

La familia es, pues, el elemento activo y dinámico por antonomasia; nunca permanece estática o estacionable. Ésta, pasa de una forma inferior a una forma superior o lateral medial, a medida que la sociedad va evolucionando de un grado más bajo a otro más alto, y viceversa, adaptándose. Los sistemas de parentesco, por el contrario, son pasivos o casi estáticos; sólo después de largos intervalos de tiempo, registran e incorporan los progresos hechos por la familia sin sufrir modificación radical alguna, sino es las propias

matizaciones que, tras los continuos impactos dinámicos de las familias disruptivas (de movimiento perpetuo) serán incorporadas de forma integrada. Será entonces cuando se observe como se han ido modificando sustancial y radicalmente dichos sistemas retroalimentando, en consecuencia, al dinamismo familiar (Engels, 1983).

Éstos, los sistemas de parentesco calificados por Engels como estáticos, actualmente ya no parecen serlo tanto, y gracias a los análisis centrados en la perspectiva temporal y en la espacial de los sistemas de parentesco, nos han permitido replantear a la familia nuclear occidental, desdibujándola en sus límites como un producto de la sociedad moderna y, situándola en un continuum interrelacionado con multitud de sociedades y modelos culturales que se entretajan en el mismo actual tapete/constructo familiar del sistema de parentesco postmoderno (ya también revisado). La familia nuclear, pues, se considera universal por ser la unidad del parentesco, a partir de la cual se construirán infinitas relaciones de vinculación con el entramado simbólico estructural de cada sistema de parentesco y las sociedades en las que se integran.

En cuanto a la paradoja entre la universalidad y la particularidad de un sistema de parentesco dado, y ya que todos formamos parte de una red de relaciones de parentesco, se podría caer en el error (por extensión simpática inconsciente) de identificar un tipo de relaciones de parentesco con una cultura y, en la sociedad moderna, con una nación (cuando hablamos de una familia inglesa, francesa, catalana, etc., queremos expresar particularidades culturales). La cultura es el contexto donde se particulariza el parentesco, y la unidad doméstica es el ciclo a través del cual se desarrolla la cultura en los individuos; y, el espacio donde se establecen una serie de conductas primarias (Bestard, 1998).

En todo caso, la familia es un fenómeno histórico y debe ser considerada como un fenómeno social y cultural total, inseparable de la sociedad global (Mauss, 1969). Pero, para

analizar correctamente las funciones que ejerce la familia en sus propios integrantes, extrínseca e intrínsecamente, se han de poder relacionar dichas funciones, en estrecha dependencia, con el lugar que la familia ocupa en la organización social y en la economía local y, para el caso que nos ocupa, global. Es más, si nos detuviésemos en analizar la socialización del niño y del joven, podrían observarse los niveles de internalización de la cultura en la cual nació y se desarrolló el niño, convirtiéndose en el joven que, a través del proceso socializador, consiguió adquirir las actitudes y habilidades necesarias para desempeñar un rol sociocultural determinado (Michel, 1972).

Así pues, al depender de los procesos de inter e intra comunicación, la familia, como continente, incorpora la conservación y el progreso de estos profundos reflejos de la cultura, o contenidos, convirtiéndose así, fundamentalmente, en una obra colectiva e hiperdinámica, que va introduciendo nuevas dimensiones de análisis tanto en la realidad social en la que se imbrica, como en la vida psíquica de los individuos que integran a la propia familia en cuestión.

Ésta, la familia, predomina en la educación inicial, en la represión de los instintos y, en la adquisición de la lengua materna. De este modo, la familia gobernará los procesos fundamentales del desarrollo psíquico, de la organización de las emociones, de acuerdo con los tipos condicionados por el ambiente, constituyendo, así, la base de los sentimientos de cada uno de sus integrantes, y llevándoles a converger en marcos psicosociales mucho más amplios que los de su entorno inmediato y, transmitiéndoles, a su vez, unas estructuras de conducta y de representación cuyo desempeño desbordará los límites de sus conciencias (Lacan, 1978).

Es en esta paleta de colores de construcción social en donde los individuos se construyen desde las instituciones socializadoras de primer orden tales como la familia. Es decir, será a través de las continuas reinterpretaciones inter e intra familiares de los

inestables puntos de socialización cultural frente a los que se ven expuestos sus miembros, como acabaran siendo redefinidos, una y otra vez, en un continuum y, así, por exposición sociocultural de todo el núcleo familiar, se irán construyendo los propios espacios de desarrollo, interacción y transición de sus componentes más jóvenes hacia los puntos de fuga culturales y *socioeconómicos* generados en una permanente hipérbole social de impregnación creativa.

En este punto, es en donde encontramos que la sociedad actual, aun trata de encerrar a los adolescentes en marcos socioculturales definidos, además de intentar vetar o controlar sus transiciones a través de los lugares sociales estructurales (de infancia a adolescencia y, de ésta a la madurez). Este hecho lleva a que la actitud de los padres con sus hijos adolescentes oscile en un infinito gradiente entre las dicotómicas posiciones de prohibir y negociar.

En las relaciones entre padres y adolescentes, los padres pueden, precisamente, oponerse en relación a los modelos educativos que desean aplicar y que pueden ser diferentes, si no opuestos, a propósito de las normas que han recibido y que se ven obligados a explicitar más claramente cuando se trata de transmitir las a un hijo. Inscritas en su propio modo de socialización, los valores del padre y de la madre pueden solamente en este momento de su vida en común, revelarse más diferentes de lo que habían comprobado jamás a lo largo de los años precedentes. Los choques entre padres y entre padres e hijos pueden ser tanto más violentos cuanto más alejados sean los orígenes sociales y las experiencias vividas (proceso migratorio y vital, mediante) por cada uno de los dos cónyuges (Segalen, 1992).

Es por ello que resulta banal constatar que los valores familiares se transforman continuamente y que, las referencias que tienen los padres de su propia adolescencia ya no les podrán servir para guiar a sus hijos ya que, en la sociedad actual, inciden una multiplicidad de factores tales como: la ausencia paterna y

materna por jornadas laborales no concilia-doras con la vida familiar; la emigración del padre o la madre a otros países; la desaparición de zonas de vecindad, en el lugar de residencia, por grandes agrupaciones de viviendas o apartamentos con una alta movilidad temporal de los inquilinos; la influencia de la televisión y de las redes sociales (influencers; ticktockers; youtubers ...); la delegación del cuidado de los hijos en "otros", significativos o no (aprendizaje de instrumentos musicales; monitores de tiempo libre para jóvenes; clubs de innumerables tipos de deportes; ...); y, el grupo de amigos de toda la vida ("*peer group*"), junto a la familia extensa (de haber-la) y/o amigos o personas de confianza integrados a la familia.

Todas estas cuestiones pueden generar rupturas o discontinuidad en los valores y opiniones de los hijos, los cuales pueden llegar a replantearse y rechazar el seguir jugando el rol o papel de guardianes de la identidad familiar de los padres, la familia o la línea de continuidad histórica en el tiempo de la misma.

En cuanto a la consecución de los estudios, los padres de categorías o clases medias y superiores suelen buscar, por mediación de la escuela, la consecución de un estatus social y la adquisición de una imagen social para sus hijos, que, precipitándose en masa en la universidad, se adhieren fácilmente a estos puntos de vista. Del mismo modo, en los ambientes obreros, padres y adolescentes coinciden fácilmente en la inutilidad de la enseñanza o en la inadaptación frente a aquello que es su objetivo común: entrar en la vida activa y, ganar un salario lo más pronto posible. Sobre este punto, los jóvenes, el grupo de los amigos y los padres, comparten la misma visión: aquellos que, a los dieciséis años, están en la clase de cuarto o tercero aspiran a abandonar una institución (la educativa) que piensan que no está hecha para ellos (Segalen, 1981).

En todo caso, al ocupar una posición de mediación entre las generaciones, la familia asegura la continuidad en el eje de los cam-

bios macrosociales y de los cambios en el interior de la vida familiar. Como diría Pierre Bourdieu, la familia posee un enorme poder de reproducción. Y es este poder familiar de reproducción, que no es únicamente pasivo, sino que es principalmente activo, el que se encuentra implicado, de forma especial, en las estrategias de ascensión social (para nuestro caso: socioeconómica).

En la actualidad, el concepto de familia es, claramente difuso si centramos nuestra atención en los contextos urbanos, de las grandes urbes occidentales y, en sus distritos más cosmopolitas y globalizados.

### 1.3 LA EMIGRACIÓN FILIPINA

Pero al hablar de la familia de una forma genérica, se suelen perder los matices que cada una de ellas puede presentar. Así, pues, creo necesario considerar algunos aspectos de las informaciones, recibidas y buscadas, sobre las familias de la comunidad filipina para las que se iba a realizar la sesión orientadora.

Filipinas, con una población en 2018 de más de 105 millones de personas, era considerado como uno de los países con más población del mundo. En los estudios de sus datos poblacionales podían observarse los flujos poblacionales de una pirámide de población muy concreta: un 31,48 %, en la franja de 0-14 años; un 63,60 %, en la franja de 15-64 años; y, un 4,92 %, en la franja de 64 años en adelante. Estos datos nos llevan a observar, tras consultar el histórico desde 1960, una tendencia a incrementar la población (activa) de la segunda franja (15-64), disminuyendo la primera y, manteniéndose la tercera. Este hecho, junto a diversos informes, nos da a entender de que la mayor parte de la población en Filipinas son jóvenes de edad inferior a 30 años. La esperanza de vida es de 70 años de edad, y más de la mitad de la población es campesina. Filipinas es el país más diverso étnicamente de Asia, y es uno de los países más diversos en el mundo en términos de etnicidad. Aunque en décadas recientes el

gobierno ha trabajado para hacer el país más homogéneo culturalmente, esto se hace difícil por la gran diversidad lingüística de los habitantes. En los últimos años, es uno de los países del continente asiático junto con Tailandia, que presenta una mayor tasa de inmigración y que se asemeja en algo parecido a algunos países europeos.

La migración filipina es un fenómeno actual complejo, caracterizado por la exportación sistemática de mano de obra. Al hablar de la emigración filipina, los datos que se manejan son de que el 10 % (alrededor de unos 7.500.000) de los filipinos residen fuera de su país, por haber emigrado, y más de un millón abandona el país cada año, haciendo de Filipinas una de las sociedades más intensas en el ámbito migratorio. La mayoría de esta emigración filipina son mujeres, y son considerados como "la otra" comunidad asiática.

Del total de la población ocupada de Filipinas, más de la mitad trabaja en el sector servicios (56,8 %), un 24,1 % en el sector agropecuario (pese a que el sector sólo aporta el 9,7 % del PIB, lo que refleja su baja productividad), y el 19,1 % restante, en el sector industrial.

Filipinas lleva 35 años con una política expresa de exportación de mano de obra, siendo una política popular frente a la que, prácticamente, no existe ninguna oposición. En esta línea, la política filipina de migración laboral se ha enfocado históricamente en difuminar las barreras para que los trabajadores accedan a un empleo en el extranjero y los distintos gobiernos mantienen su aplicación y perfeccionamiento. Las condiciones de trabajo varían según el cumplimiento de las normas internacionales del trabajo por parte del país receptor. Los estándares son establecidos por la OIT, que es una agencia de la ONU de la cual forman parte 185 de los 193 miembros de la ONU. Desde que aumentó la demanda mundial de trabajadoras domésticas y de la salud, el gobierno filipino abrió su política pública para promover a las mujeres para que fueran a trabajar al extranjero. Este hecho ha producido una feminiza-

ción del fenómeno migratorio. Sin embargo, trabajar en el extranjero puede implicar un gran incremento de la vulnerabilidad, y los costos sociales de este fenómeno son principalmente la desarticulación de la familia, la descalificación de la mano de obra que vuelve y, la posible explotación de migrantes en el extranjero. Aunque esta posibilidad no ha desanimado a continuar migrando pues, para muchas personas, principalmente mujeres, la posibilidad de emigrar se presenta como una oportunidad de empezar de nuevo.

Otro dato a tener en cuenta es el idioma (como factor clave de la integración e inclusión en la sociedad de acogida de las personas migrantes) mayoritario de Filipinas. Es a partir de la Constitución de 1973, cuando en Filipinas se trató de extender una identidad lingüística común decretando la creación de un idioma "filipino", que en esencia añadía al tagalo guiños léxicos de otros idiomas vernáculos de Filipinas, a los que acabó integrando a través de los trabajos que el Instituto Nacional de la Lengua venía realizando ya desde 1937. Finalmente, en 1961 esta lengua, conocida como pilipino, pasó a denominarse como filipino (que, a la práctica, es tagalo con agregados de inglés y otras lenguas filipinas). La mayor parte del pueblo filipino considera que el filipino es esencial y prácticamente idéntico al tagalo.

### 1.3.1 LA COMUNIDAD FILIPINA EN BARCELONA

En todo caso, y ya desde Barcelona, diferentes entidades nos facilitaron informaciones más actualizadas sobre la población filipina de la ciudad. Así, nos informaron que los filipinos en Barcelona son una de las comunidades más emblemáticas de la ciudad, a pesar de no ser una de las más numerosas en comparación con otras nacionalidades, actualmente hay más de 11.000 filipinos en Cataluña de los que 10.645 personas se encuentran empadronadas en la provincia de Barcelona, la mayoría de ellos viven en el centro de la ciudad de Barcelona.

Filipinas es un país con diversos hábitos, culturas y dialectos que difieren del norte al sur. Aunque todos son reconocidos por ser una comunidad muy familiar, hospitalaria y mantienen una relación estrecha entre compatriotas conservando sus costumbres.

Los filipinos comenzaron a inmigrar a España en los años 60 y 80, la mayoría eran mujeres que venían a trabajar de servicio doméstico. A lo largo de los años fueron reagrupándose (trayendo a los hijos y parientes). Mas tarde empezaron a trabajar en el sector de la hostelería y restauración empezando a formar generaciones de filipinos nacidos en Cataluña.

Es una comunidad muy trabajadora, muy orientada a la familia y, sobre todo, hospitalaria. *La familia es muy importante para ellos*, incluyendo a abuelos, tíos, primos y a otras relaciones no sanguíneas, tanto a padrinos, como a amigos muy cercanos, como parte de la misma familia. Los niños tienen varios padrinos y, cuando los padres no están, son los abuelos, o los referentes significativos quienes cuidan de los pequeños.

Son tan *sacrificados* que *dedican muchas horas en sus trabajos para poder dar lo mejor sus hijos*. Para ellos, esto lo mejor para sus hijos pues, en esta actitud, se concentra la posibilidad de ascender socialmente y laboralmente a través de la educación, llegando hasta niveles de esfuerzos en dedicación laboral excesivos para conseguir darles dicha oportunidad a sus hijos, a expensas de no poderles dedicar tiempo de calidad a sus hijos.

Estas atenciones filiales a través de la "familia" extensa son, en Filipinas, algo normal, ya que, los hijos, si no están con los padres, estarán, siempre, con algún miembro de la familia extensa, el cual si podrá cuidarlos. Pero, fuera de Filipinas esta conducta no siempre es posible debido al flujo migratorio y sus condicionantes, pues no siempre existe la posibilidad de que miembros extensos de la misma familia se hallen en situación de proximidad, en el mismo país o ciudad de acogida, para poder ayudar en el cuidado de los hijos.

La gran mayoría (los mayores sobre todo y recién llegados) no saben hablar o entenderse bien con las personas en los diferentes contextos (tanto en catalán, como en castellano). En realidad, saben comunicarse de manera funcional, pero a la hora de llegar a conversar en temas especializados se nota la falta de confianza en tratar según que temas, lo cual, prefieren evitarlo. Esto les hace estar más en contacto entre compatriotas, lo que dificulta la integración e inclusión en la sociedad de acogida.

De ahí que existan algunas conductas refractarias con las políticas de integración cultural de las entidades municipales, que dificulten la integración e inclusión de la comunidad filipina con la cultura local. En general, en la comunidad filipina están orgullosos de su origen y adscripción cultural, tradiciones, costumbres, gastronomía, país y su gente. No les gusta causar problemas, ni tampoco les gusta verse involucrados en conflictos, y es por eso que algunos llegan a dar la espalda a los asuntos o casos que puedan dañar la imagen del colectivo.

Filipinas es el único país cristiano de Asia, con creencia profesada por más del 90 % de la población. La religión católica fue introducida por los misioneros españoles. Los filipinos suelen ser muy religiosos y creyentes. La comunidad filipina en Barcelona sigue la tradición de asistir a las iglesias, sobre todo los domingos. Una de las iglesias más congregadas es la Parroquia de San Agustín, en el Raval (y la celebración del festival de Sinulog, es una de las festividades católicas más celebradas por los filipinos).

## 2. MARCO CONTEXTUAL DE LA INTERVENCIÓN

El marco contextual ("*settings*" en la terminología angloamericana) de la intervención orientadora sería, al utilizar medios tecnológicos, local e internacional, pues el seguimiento de la sesión de orientación se produciría desde Filipinas y Barcelona, a la vez.

## 2.1 DEMANDA DE LA SESIÓN DE ORIENTACIÓN

El Ayuntamiento de Barcelona, a fin de una mejor gestión municipal, se subdivide en sectores o Distritos Municipales. El Distrito de Ciutat Vella o, "Ciudad Vieja" (en el que existen muchos restos de la antigua ciudad romana de Augusto -Barcino-, y pocos o casi ninguno de las ciudades ibéricas anteriores a la conquista romana), es el Distrito que mayores flujos migratorios (de diferentes nacionalidades) recibe de la ciudad de Barcelona.

Desde el área de educación del Ayuntamiento del Distrito de Ciutat Vella, se hizo llegar al Servicio de Orientación del Consorci de Educación de Barcelona (en el que convergen el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona) una demanda de Orientación para jóvenes de entre 16 y 18 años con titulaciones equivalentes u homologables a nuestros Graduados en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en relación a la necesidad de ser Orientados en el conocimiento de nuestro sistema educativo y los posibles estudios profesionalizadores (Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior), sus salidas profesionales y sus posibilidades, a partir de unas u otras elecciones, de continuidad formativa en elecciones posteriores (de Formación Profesional de Grado Superior o Grados Universitarios).

La mayoría de los jóvenes se encontraban ya en Barcelona, y otros estaban en previsión de llegar a Barcelona. En algunos casos, algunos de los jóvenes que ya estaban en Barcelona habían sido acogidos por la red de familia extensa (tíos, primos, ...), mientras sus padres continuaban en Filipinas (asistiendo, vía telemática) a la sesión orientadora. Siendo la situación más habitual la de una madre trabajadora con hijo que ha llegado a través del proceso de Reagrupación Familiar.

## 3. MODELO DE LA INTERVENCIÓN

La estrategia para conseguir los resultados propuestos con la intervención orientado-

ra, pasaría, pues, por la elección del modelo orientador a utilizar, que, en este caso, sería el Modelo de Servicios. Dicho modelo está considerado como una ampliación del modelo clínico. Sus fases de intervención son:

- a) La demanda por parte del cliente o clientes.
- b) La atención puntual a la solicitud del cliente o clientes.

En combinación con el modelo anterior, se utilizaría el Modelo Tecnológico, el cual consistiría en la utilización de los "mass media", prensa, radio, televisión, vídeo, programas informáticos, etc. Aquí se puede observar el gradiente entre el modelo clínico (orientado a la atención de clientes uno a uno); el modelo de servicios (que puede atender a grupos); y, el modelo tecnológico (con el que se puede atender simultáneamente a cantidades ingentes de personas).

## 4. METODOLOGÍA

El contexto tradicional de intervención del orientador ha sido el sistema escolar y continúa siéndolo en gran medida, pero conviene recordar que la orientación no nació en la escuela, ya que fue, posteriormente, cuando se integró en ella. Partiendo de este hecho, y habiendo apuntado previamente, los modelos de intervención orientadora a utilizar (el Modelo de Servicios junto al Modelo Tecnológico), se establecieron los diferentes parámetros de la metodología de la intervención.

En todo caso, podría entenderse dicha intervención orientadora, como parte de un *rito de agregación*, pues llegarían al mismo proceso ritual desde una sobreentendida superación de una fase de *separación* (formación), pasando por lo *liminar* (obtención de título y/o emigración), para llegar a nuestra sesión orientadora o fase *postliminar de agregación*., en un proceso estándar de transición, a fin de acceder a una nueva situación socioeconómica y psicosocial en la que asentarse y desarrollar sus posibilidades.

Además, durante la sesión orientadora, se utilizarían *imágenes* tanto de los conceptos abstractos de nuestro sistema educativo (es-

estructura, ayudas económicas, ...), como de las profesiones, a fin de poder sustituir la utilización ritual de los instrumentos especiales de la profesión convirtiéndose ya, no en un mero *rito simpático ordinario*, sino en un verdadero *rito de agregación* del individuo a una colectividad delimitada (Van Gennep, 2013).

#### 4.1 OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN

Hacer llegar, de la forma más clara y sencilla posible, unas informaciones de enorme valor estratégico para las personas implicadas. Así pues, tanto las familias del alumnado de Filipinas, como las de Barcelona, como todo el alumnado que siguiera la conferencia desde los dos países, debían de poder comprender los mensajes (flujos informacionales) para poder tomar decisiones vitales relacionadas con su futuro y el de sus familias (...).

Para ello, se establecieron canales de comunicación tanto con el interprete que realizó la traducción simultánea, desde Filipinas (del castellano al tagalo), como con Arnel, representante de las agrupaciones de familias filipinas de Barcelona, mediante la interlocución y gestión de Júlia Quintela, técnica de orientación de la Dirección de Servicios a las Personas y al Territorio del Ayuntamiento de Barcelona.

En este sentido se les enviaron a todos los agentes implicados el documento en PDF de la presentación para que lo repasaran y nos comentasen cuales eran los contenidos del mismo que entrañaban una mayor dificultad de comprensión y/o generaban más dudas.

Además, también se estableció un canal continuo de comunicación con toda la comunidad filipina, a través de la interlocución de Júlia Quintela, en que se establecieron diálogos de trabajo como el recogido en el siguiente mensaje de correo:

*“La comunidad filipina está planteando las siguientes cuestiones en relación a la sesión del 3 de marzo. Lo acabaremos de concretar en próxima reunión preparatoria, pero ya os avanzo algunos puntos:*

- 1 *Ventajas y desventajas de estudiar un ciclo de formación profesional y estudios universitarios. Diferenciar bien entre Ciclo Formativo de Grado Superior e Universidad. Lo que nos dicen es que, más o menos, conocen la diferencia entre Ciclo Formativo de Grado Medio o Bachillerato, pero después ya no saben la diferencia entre los estudios superiores y, a donde conducirían laboralmente (posibles trabajos que podrían realizar).*
- 2 *Tipos de estudios, tanto en Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio, como en Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior y, Grados Universitarios.*
- 3 *Hay bolsas de trabajo en los estudios de Formación Profesional (creo que aquí deberías explicarles en que consiste la Formación Profesional DUAL y las posibilidades que conlleva asociadas a la misma.*
- 4 *Becas, ayudas, etc. Se trataría de explicar las becas para los estudios postobligatorios no universitarios que concede el Ministerio de Educación. Calendario y solicitudes.*
- 5 *Hay jóvenes que querrían realizar ciclos de FP (de grado Medio y Superior), y que después querrían estudiar un Grado Universitario ... ¿cómo pueden hacerlo?*
- 6 *En caso de que el alumno no llegase a recibir ninguna beca o ayuda, querrían saber el presupuesto necesario para estudiar un ciclo de formación profesional o un grado universitario (a pesar de que ya intuyo que el precio estará relacionado con la especialidad profesional que quiera estudiar el alumno).*
- 7 *Las becas y ayudas ¿dependen de las cualificaciones (o sea, las notas escolares) o de la situación económica de la familia del alumno?*
- 8 *Hay filipinos que tienen títulos universitarios de Filipinas y, después de llegar y gestionar la convalidación /homologación de sus títulos, se dieron cuenta de que necesitaban estudiar ...; ¿existen ayudas o becas para ellos?”*

Aun así, y como podrán observar todas las personas que visualicen la intervención orientadora (el link de la misma está disponible al principio de la presentación), los temas más abstractos (el sistema educativo catalán) o descontextualizados por no disponer de referentes semejantes en el sistema educativo de Filipinas, ni expresiones o constructos simbólicos equiparables del español al tagalo (como el concepto de Formación Profesional de Grado Medio y Superior), dificultaron y ralentizaron, en algunas fases de la exposición narrativa de la sesión orientadora, la comprensión de algunos puntos y, el poder mantener un ritmo expositivo o una narrativa más fluida durante la intervención orientadora, pues el intérprete necesitaba de muchas más explicaciones y el uso de ejemplos diversos para hacerlos comprender a los asistentes a la sesión orientadora.

En relación con la exposición de las funciones profesionales y salidas laborales de las diferentes especialidades de Formación Profesional, tanto de Grado Medio, como de Grado Superior, no se produjeron dislates en la comprensión por parte de los asistentes, al tener una relación directa con imágenes profesionales semejantes y/o ya conocidos (de los que ya podían tener informaciones previas), lo cual facilitó, como ya se ha dicho, la fluidez y comprensión de esta parte de la exposición.

En este punto, cabría apuntar que, al realizar una exposición narrativa, junto al uso de un metalenguaje visual, se estaba planteando una forma comunicativa mixta (lenguaje e imagen) en la que continente y contenido fluían como un lenguaje unificado para expresar una idea, ya que el lenguaje de las personas de distintas culturas, no sólo expresa la idea, sino que participa en su formación (Luria, 1976).

## 4.2 ASPECTOS TÉCNICOS DE LA INTERVENCIÓN

### **a) Sesión de Estudios Postobligatorios, dirigida a la comunidad filipina**

- Día y hora: 3 de marzo a las 18:30
- Título: Estudios postobligatorios y mercado laboral
- Conexión: webinar (servicio técnico a cargo de Focus)
- Se creará un enlace que se publicitará. Inicialmente para 100 personas, pero se podrá ampliar a la capacidad que nosotros establezcamos (hasta 1000, como finalmente se hizo).
- Se podrá hacer una “cartela” o carátula/pantalla de presentación de la actividad para ponerla al inicio del acontecimiento, para que todo el mundo pueda saber que se ha conectado correctamente al acto.
- El intérprete tendrá un canal de audio específico.
- La presentación del acto estará a cargo de Patricia Martínez (consejera del Distrito de Ciutat Vella).

### **b) Técnicos de informática y comunicaciones encargados de la sesión orientadora**

- Enviar los nombres y correos electrónicos de las personas que intervendrán
- La pantalla de presentación del acto (o “cartel-la”) contendrá (en catalán, castellano y, tagalo) los siguientes contenidos:
  - Sesión informativa “Estudios postobligatorios y mercado laboral”
  - A cargo de Agustí Rubio y Jordi Fernández, del Servicio de Orientación del Consorcio de Educación de Barcelona
  - Sesión virtual (Online meeting), 3 de marzo a las 18:30 h
  - Habrá traducción simultánea al tagalo
- Patricia Martínez (consejera): Realizará la presentación del acto.

- Júlia Quintela (Educación del Distrito de Ciutat Vella): Moderará el acto i recogerá i trasladará las preguntas realizadas durante el mismo por los participantes (el intérprete se las hará llegar).
- Agustí Rubio (jefe del Servicio de Orientación del Consorcio de Educación de Barcelona): ponente.
- Jordi Fernández (orientador del Servicio de Orientación del Consorcio de Educación de Barcelona): ponente y responsable de la creación de los contenidos de la sesión orientadora e interlocutor directo, durante las sesiones previas de preparación del acto, con los diferentes implicados en la sesión (intérprete y moderadora del acto) a fin de ajustar los contenidos a desarrollar en la sesión y su traducción al tagalo para una mejor comprensión de los conceptos más abstractos o desconocidos culturalmente.
- Arnel Lamorena (representante de la comunidad filipina de Barcelona): facilitador de la resolución de dudas y dificultades de comprensión para la comunidad filipina de Barcelona, trasladándoselas a la moderadora del acto.
- Intérprete de Tagalo (en Filipinas): gestionar las dificultades de comprensión de ideas o conceptos de la sesión, por parte de las familias asistentes al acto desde Filipinas, trasladando a la moderadora dichas dudas o, planteando una ralentización de la narrativa de la exposición lo suficientemente ajustada para que le permitiese traducir, del castellano al tagalo, conceptos que no existen en dicha lengua (como por ejemplo: Formación Profesional) y, que necesitaban de una explicación más extensa para su mejor comprensión por parte de la mayoría de las familias asistentes desde Filipinas.

**c) Secuencia de las intervenciones (“escala-ta”):**

18.30 h 05 min Presentación a cargo de Patrícia Martínez, consejera del Distrito de Ciutat Vella

18.35 h 40 min Intervenciones a cargo de Agustí Rubio i Jordi Fernández, del Servicio de Orientación del Consorcio de Educación de Barcelona

19.15 h 30 min Agustí Rubio i Jordi Fernández responden a las preguntas que el público ha ido realizando en el chat. Moderadora: Júlia Quintela, técnica de Educación del Distrito de Ciutat Vella.

19.45 h Finalización del acto.

Hay un margen de 10 min por si se alargan las intervenciones.

- *Coordinación ponentes y técnicos:* la aplicación Zoom estará abierta a partir de la 17:30 h. Hemos quedado en que nos conectaremos para probar que todo funciona a las 17:45 h. En la sala del público habrá un cartel o caratula de la presentación hasta que no comience el acto.

**d) Indicaciones para el público:**

- La sesión se hará a través del aplicativo ZOOM. Es mejor tener la aplicación descargada en el ordenador, tableta o teléfono móvil.
- Si se quiere seguir la sesión en tagalo, en el apartado de interpretación del menú, hay que escoger el idioma tagalo.
- Los asistentes no tienen acceso a micrófono abierto. Se podrán hacer preguntas escritas a través del CHAT. Después de la intervención, los ponentes irán respondiendo a las preguntas.
- El enlace (link) de conexión para el público es: <https://zoom.us/j/999>

**4.3 CANALES DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS AGENTES IMPLICADOS**

La principal vía de comunicación con la demanda recibida de las asociaciones de familias filipinas de Ciutat Vella fue la de Júlia Quintela. Ella mantuvo una línea de contacto directa con Arnel, el representante de las agrupaciones de las familias filipinas en Barcelona. Además, y a través de Arnel, tuvieron

un contacto fluido con el intérprete de tagalo en Filipinas.

Estos tres contactos clave, mantuvieron una fluida comunicación con mi persona a la hora de clarificar sus peticiones y temas a tratar en la sesión de orientación, trabajando los contenidos de la misma y la construcción temática de la narrativa expositiva a partir de la solución de dudas.

Los correos electrónicos, fueron la principal vía de interlocución, constituyéndose en los puntos de inflexión y creatividad del proyecto de sesión orientadora, favoreciendo la relevancia de unos temas sobre otros y, ayudando en la línea argumental al recoger las demandas de la comunidad en cuestión.

Por último, agradecer a Agustín Rubió, jefe del Servicio de Orientación del Consorcio de Educación de Barcelona, su capacidad para gestionar de forma fluida la comunicación de los diferentes agentes implicados en la actuación (sesión orientadora) y, su colaboración como ponente y excelente comunicador en el desarrollo de la misma.

#### 4.4 CONDICIONANTES

La cuestión del otro, significativo o no, no es un tema menor, pues trata de todos los otros: el otro exótico que se define con respecto a un "nosotros" que se supone idéntico (nosotros españoles, europeos, occidentales); el otro de los otros, el otro étnico o cultural, que se define con respecto a un conjunto de otros que se suponen idénticos, un "ellos" generalmente resumido por un nombre de etnia; el otro social: el otro interno con referencia al cual se instituye un sistema de diferencias que comienza por la división de los sexos pero que define también, en términos familiares, políticos, económicos, los lugares respectivos de los unos y los otros, de suerte que no es posible hablar de una posición en el sistema (mayor, menor, segundo, patrón, cliente, cautivo ...) sin referencia a un cierto número de otros; el otro íntimo, por último, que no se confunde con el anterior, que está presente en el corazón de todos los sistemas de pensamiento, y cuya representa-

ción, universal, responde al hecho de que la individualidad absoluta es impensable (Marc Augé, 1992).

Esta alteridad diluida, en la presente intervención orientadora, hubo de ser recosida (conceptualmente) e imaginada por ausencia de los otros significativos, en cuestión. Se intuían al otro lado, pero no se percibían a través de esa liminaridad tecnológica.

Fue, pues, el estilo que se usó para hablar de *ello*, la orientación profesional, lo que marcó la construcción conjunta de los conceptos puestos en liza, sujetos al cambio e intercambio mutuos. Éste, el cambio, no fue un mero desfile que se pudiera observar al mismo conforme pasaba, sino que fue, a partir del propio cambio, y de cómo se desarrollan las propias imágenes generadas en el mismo, como se fue desarrollando la capacidad de construir relatos que se conectaban con otros relatos que trataban sobre otros asuntos, ampliando sus implicaciones y profundizando en su alcance (Geertz, 1996).

Si un lugar pudiera definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad, ni como espacio relacional, ni como histórico, debería definirse como un no lugar (Augé, 2004).

Ahora bien, en la actual sociedad hiperconectada y postpandémica (en concreto, del 3 de marzo del 2021), ese No Lugar telemático resulto ser un lugar de transición real.

#### 5. RESULTADOS

Debido a la tipología de la intervención y las centenares de conexiones establecidas (más de 800, si mal no recuerdo) al acto o webinar no registradas para su posterior seguimiento, tan sólo se podría valorar a modo de *mándala budista*, es decir, hubieron centenares de conexiones y, por ello, fue un éxito en sí misma la sesión orientadora. Además, de haber tenido dudas, como siempre pudieron recuperar la sesión orientadora ya, para siempre, consultable en la web para quien lo necesitase, no volvimos a ser requeridos más

que para, tan solo, 4 o 5 consultas específicas a posteriori tras la sesión.

## 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Asignar importancia a las diversas porciones de información y más aún asignar a alguna más importancia que a otras, probablemente sea una de las decisiones más difíciles de tomar. La única regla empírica que puede guiarnos es la relevancia momentánea del tema, una relevancia que, al cambiar de un momento a otro, hace que las porciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas y, a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso (Bauman, 2008).

En este sentido es necesario que, para determinados contextos de intervención orientadora, se deban de realizar estudios de puntos de anclaje simbólico, de forma preventiva y discrecional, a fin de evitar la relativización y olvido inmediato de determinados aspectos a significar.

Así que, tengamos en cuenta que, cuando se trabaja en los procesos de la socialización (y sus flujos informacionales) no se puede separar la tríada individuo-sociedad-cultura. Sea cual sea la definición o definiciones que se seleccionen para cada una de estas tres categorías, pues una lleva irremediadamente a otra, dado que existe una clara interdependencia entre los tres conceptos (Panchón, 1998).

En todo caso, los trabajos previos de preparación fueron determinantes para que todo este despliegue internacional saliese bien. No en vano, hay que decir que nos facilitaron toda la información relevante sobre la comunidad, a través de Júlia Quintela (técnica de educación) que se convirtió en la persona clave y necesaria para coordinarnos con los técnicos de Filipinas (traductores e informáticos) y, los representantes de las agrupaciones vecinales de filipinos en Ciutat Vella, en un continuo afán por ajustar e individualizar lo

más posible la intervención orientadora a los objetivos planteados.

Quizás, habría sido diferente la puesta en escena de la sesión orientadora (en lugar de las casas o salas aisladas de los lugares de trabajo de cada uno de los participantes) si las condiciones pandémicas hubiesen mejorado, pues estaba previsto realizarla en un salón de actos del Ayuntamiento del Distrito de Ciutat Vella, con representantes de las asociaciones de familias filipinas y estudiantes filipinos presentes en la sala.

## 7. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Gedecs
- Augé, M. (2004). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa
- Bestard, J. (1998). *Parentesco y modernidad*. Paidós
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu universitaria
- Carbonell, F. (coordinador) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Mediterrània
- Celis, S. (1992). La cultura "sin voz" de la mujer filipina en Europa. En, Comunicaciones (1992). Congreso Internacional. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Universidad de Barcelona. Fundació Bosch i Gimpera
- De la Fuente, C. (1974). *Todos los estudios y carreras*. Planeta
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Anagrama

- Drévilion, J. (1974). *Orientación escolar y profesional*. Laia
- Douglas, Mary y, Isherwood, Baron (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. Grijalbo
- Engels, F. (1983). *El origen de la familia, propiedad privada y estado*. Sarpe
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos*. Paidós
- Hammer, K.; Ripper, J.; y, Schenk, T. (2014). *Guía de orientación profesional coordinada*. Fundación Bertelsmann
- Hernández, V. Coord. (2015). *¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo?* Fundación Bertelsmann
- Herrera, F., Ramírez, M.I., Roa, J.M., Ramírez, S. y Mateos, F. (Coords). (2004). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ediciones del Instituto de Estudios Ceutíes
- Lacan, J. (1978). *La familia*. Argonauta
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Mito y significado*. Alianza
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal
- Marquegui, J. y Brunet, J. J. (1973). *Orientación profesional*. RMargo
- Mauss, M. (1972). *Sociedad y Ciencias Sociales*. Obras III. Barral
- Michel, A. (1974). *Sociología de la familia y del matrimonio*. Península
- Naciones Unidas (2007). Aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Filipinas. Consejo Económico y Social: documento on-line. <https://digitallibrary.un.org/record/637585?ln=en>
- Panchón Iglesias, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Dulac
- Segalen, M. (2014). *Ritos y rituales contemporáneos*. Alianza
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Taurus
- Solé, C. (editora) (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Universitat de Lleida
- Van Gennep, A. (2013). *Los ritos de paso*. Alianza
- Willis, P. (1988 -primera edición 1977). *Aprendiendo a trabajar*. Akal



# LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

Eneida M<sup>a</sup> Sánchez Fuentes

## RESUMEN

*La violencia escolar suele ser el resultado de la interacción negativa de las personas que intervienen en la comunidad educativa siendo con frecuencia objeto de rechazo y alarma social. El objetivo del trabajo de investigación ha sido analizar los diferentes escenarios de violencia escolar -violencia presenciada, vivida y realizada- en 109 alumnos de primaria de los cursos 4º, 5º y 6º de ambos sexos. Los resultados concluyen que la conducta violenta presenciada aparece con cierta intensidad en 6º de primaria y el resto de las modalidades de violencia no son significativas, aunque se han de tener presente ya que de no prevenirse pueden derivar en comportamientos de acoso.*

**Palabras clave:** *Violencia escolar, violencia presenciada, violencia vivida, violencia realizada.*

## ABSTRACT

*School violence is usually the result of the negative interaction of the people involved in the educational community, often being the object of rejection and social alarm. The objective of the research work has been to analyze the different scenarios of school violence -violence witnessed, experienced and carried out- in 109 primary school students of the 4th, 5th and 6th grades of both sexes. The results conclude that the violent behavior witnessed appears with a certain intensity in the 6th grade of primary school and the rest of the forms of violence are not significant, although they must be taken into account since if they are not prevented they can lead to bullying behaviors.*

**Keywords:** *School violence, violence witnessed, violence*

## 1. INTRODUCCIÓN <sup>1</sup>

La violencia es una realidad constante en el ámbito escolar. En el análisis de la violencia escolar son tres los protagonistas: agredidos, agresores y observadores. El analizar las diferentes situaciones de violencia escolar en el alumnado de segundo ciclo de primaria y la etiología de esta, es un paso previo

primordial para ser capaces de establecer posteriormente las medidas tendentes a su aminoración y erradicación. Mucho se ha dicho respecto a esta temática en las últimas décadas, sin embargo, no existe un consenso científico en cuanto a la definición y métodos de medición de esta lacra que permita un análisis homogéneo de los instrumentos de medida para su ulterior comparación.

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

Cabe resaltar, que de la violencia escolar se dispone de estudios globales que ofrecen cifras inquietantes, como las ofrecidas, entre otros, por la UNESCO (2020) donde informa que 1 de cada 3 estudiantes de edades comprendidas entre 11 y 15 años en el pasado mes ha sufrido violencia escolar, de acuerdo con el informe de estado global en la prevención de la violencia contra los niños 2020.

Esta es una materia pendiente y es urgente dar respuesta, no solo por las consecuencias sociales que se irrogan tanto a las víctimas y agresores, sino también al conjunto de la sociedad, que permanece pasiva e inactiva, produciéndose un aclimatamiento a estos niveles de violencia en las escuelas. En relación con la aclimatación de la violencia por parte de todos los miembros, en este caso del ámbito escolar, Gómez-Nashiki (2005) viene a concluir en el mismo sentido que Piñuel y Oñate (2007) y Kulá y Akbulut (2021), al afirmar que el comportamiento de ejercer la violencia en las aulas dejó de ser algo extraordinario o excepcional, para pasar a ser algo cotidiano, tanto para los alumnos como maestros, quienes aprendieron a convivir con diferentes grados de violencia. Cabe destacar que, esta violencia no solo se da entre alumnos, sino que también puede ser ocasionada por profesores hacia alumnos, o cualquier otro personal no docente hacia alumnos o viceversa. La violencia consiste en hechos puntuales, los cuales si son de forma reiterada en el tiempo pasan a denominarse acoso escolar, cuyas consecuencias son devastadoras para la víctima en el ámbito psicológico, tales como, baja autoestima, miedo, inseguridad, falta de apoyo social, es empleado como chivo expiatorio, entre otros, pero también se derivan consecuencias para el victimario y los observadores. Pese a que se trata de un fenómeno ya conocido por haber sido estudiado durante décadas, cabe afirmar que se ha normalizado la violencia (Piñuel y Oñate, 2007), habiendo coadyuvado la parsimonia institucional ante esta lacra, que no dota de recursos económicos suficientes para que planes y medidas tendentes a combatir esta violencia

contra los menores puedan ser implantadas efectivamente. (Europa Press, 2017).

## 2. MARCO TEÓRICO

La violencia escolar desgraciadamente constituye una realidad en nuestros centros educativos. Es un tema que está de actualidad, y con los años ha tomado gran relevancia debido a la alta frecuencia con la que se da la violencia escolar y los efectos que acarrea a la víctima y a la sociedad en su conjunto. Esta lacra ha de ser examinada desde distintas perspectivas. Para abordar esta materia es necesario que todos los agentes sociales se pongan de acuerdo y realicen un examen de la cuestión a fin de conocer en profundidad sus causas y formas de prevención. Es imposible que podamos hablar de violencia escolar sin tener en cuenta los diferentes ámbitos donde se desenvuelve un individuo, es decir, su entorno social, familiar y escolar. Además de esto debemos sumarle, las diferencias de sexo y sus vivencias de vida, etc. (Ayala-Carrillo, 2015).

En cuanto a la etiología de la violencia escolar, esta no solo tiene un desencadenante que la produce, hay varias razones, entre ellas las más significativas son el propio el entorno familiar, el ámbito escolar, las amistades, el entorno de residencia, personalidad, cultura los medios de comunicación, entre otros (Etxeberria, 2001; Enríquez y Garzón, 2015).

Por otro lado, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud -OPS- (2002) la gran dificultad que ha tenido la comunidad científica en torno a esta temática estriba en la definición de problema; habiendo habido problemas incluso para delimitar el propio concepto de violencia escolar. Las consecuencias de esta violencia en la escuela son muy variadas, puede acarrear un impacto físico y angustia psicológica, discapacidad física permanente y problemas de salud física o mental a largo plazo. Los impactos físicos son los más obvios y pueden incluir heridas leves o graves, contusiones.

## 2.1 Concepto de violencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p.5) define la violencia como: “el uso intencional de fuerza, amenazado o real, contra uno mismo, otra persona o contra un grupo o comunidad, que tiene como resultado o tiene una alta probabilidad de resultar en lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación”.

Ahora bien, centrándonos en la violencia escolar, que es el tipo de violencia que se produce en las aulas, esta, incluye todas las formas posibles de violencia que puedan ocurrir en un centro escolar y los alrededores de este. La sufren los alumnos y son realizadas por otros alumnos, profesores, o por cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Dentro de la violencia escolar, se encuentra el *bullying*, y este afecta a uno de cada tres jóvenes (UNESCO, 2020).

## 2.2 Violencia escolar, concepto iceberg

La violencia escolar tiene múltiples manifestaciones, aunque es posible reducirse a dos, la violencia visible que deja rastro y la violencia de naturaleza psicológica. El informe Cisneros X (2007), es considerado uno de los más importantes estudios de investigación realizado en Europa y que sirve también como referente español. En dicho informe nos habla del concepto iceberg, nos dice que solo podemos ver una parte minúscula del problema, es decir solo percibimos un diez por ciento de la violencia, la cual coincide con aquella que es visible, esto es la agresión física, con un 10%, sin embargo, el otro 90% es la violencia no perceptible, como puede ser los insultos, las coacciones, hacer el vacío, prohibir a terceros que se dirijan a la víctima, intimidar, amenazar, entre otros. Sus autores, Oñate y Piñuel (2007, p.49) afirman que “la mayoría de las conductas del acoso escolar permanecen clandestinas, bien por ser trivializadas y banalizadas como no verdadera violencia, o bien por que no dejan rastro de lesión externa y observable a simple vista.”

## 2.3 Diferencias entre violencia escolar y acoso escolar o *bullying*

Sendas profesionales en sus respectivos ámbitos del conocimiento, tanto la psicóloga Isabel Iborra y la pedagoga Ángela Serrano citadas previamente en el artículo de Couñago (2019), se centran en poner de relieve las diferencias existentes entre violencia escolar y *bullying*, siendo las siguientes:

Se viene a significar que de la violencia escolar es de donde emergen todas las formas de violencia que acaecen en las instituciones educativas, de modo que los sujetos que llevan a término las conductas violentas pueden ser cualquiera que participe en la comunidad educativa. Como ejemplos de sujetos que reciben los actos de violencia, pueden ser estos recibidos por el alumnado, profesorado o sobre bienes materiales de la institución. En lo que se refiere al ámbito temporal puede ser violencia esporádica o puntual y, respecto a las consecuencias del desarrollo de la violencia escolar se circunscriben a distintas categorías, como el maltrato emocional, abuso sexual, vandalismo, maltrato que afecta a la esfera económica.

No obstante, si queremos hacer alusión al concepto genéricamente conocido como “*bullying*”, estamos circunscribiéndonos a una forma de manifestación de la violencia escolar. El acoso escolar es un tipo de violencia que tiene su empleo en el contexto estudiantil. Posee unas características particulares, siendo la más notoria, en contraposición a la violencia escolar, la característica temporal, al ser de mayor duración, con vocación de permanencia. Lo que significa que, esta modalidad de violencia escolar es la forma extrema de manifestarse, en el sentido de los daños que ocasiona a las víctimas, por parte, en este caso, únicamente, de los compañeros estudiantes, también conocido como violencia entre pares, término derivado del inglés “*peer’s violence*”.

A grandes rasgos, se puede afirmar que el acoso escolar se da entre iguales, y la violencia escolar puede darse en direcciones de diferente o igual jerarquía, esto es,

de profesores a alumnos y viceversa, entre alumnos, entre profesores, así como también a objetos. Así mismo el factor tiempo y reiteración es una variable que sirve para distinguir: mientras que el acoso escolar entre iguales es en forma reiterada y prolongada en el tiempo, la violencia escolar puede presentarse en modo puntual (García y Ascensio, 2015). De acuerdo con Oñate y Piñuel (2007) e Isorna (2017), entre otros, los alumnos más jóvenes son los que más violencia sufren por parte de los compañeros y por lo tanto esa violencia si es reiterada en el tiempo se torna en acoso escolar.

Por otra parte, si nos centramos en los niveles educativos de primaria, Oñate y Piñuel (2006) y Sanz Angulo et al. (2021), en sus estudios respectivamente, observan que los niños y niñas de 6° curso son unos de los que más violencia presencian y también de los que más violencia realizan.

## 2.4 Tipos de violencia

Cuando hablamos de los tipos de violencia, la OMS (2002) propone tres clases, en función de las características de los individuos que realizan el acto de violencia: a saber, la violencia autoinfligida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva. También informa de otros tres tipos de categorías de violencia, teniendo en cuenta la naturaleza de los actos: física, sexual, psíquica y aquella que incluye privaciones o descuido.

Dentro de este marco, “el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad” (Díaz-Aguado, 2006, p. 44).

En la misma línea, Olweus (1978), llamó al acoso escolar, *bullying*, este autor es considerado el “padre” de este término, ya que fue uno de los primeros en investigar este tipo de conductas violentas en los entornos escolares. Él lo define como una conducta belicosa dirigida con la intención de causar daño

a otros estudiantes, con la característica de que esta es realizada de forma repetida en el tiempo y contra persona que tiene una capacidad de defensa disminuida. (Olweus, 1999).

Otro autor como Collell (2006), expresa que el *bullying* se trata de un proceso complicado que lleva a la rotura del equilibrio que debería reinar en la convivencia entre pares y el romper con ese equilibrio establece un sistema de relaciones asimétrico que perdura en el tiempo.

Además de las tradicionales vías de acoso, a través de las agresiones verbales, psicológicas, físicas o acoso grupal, sexual y social, se suman otras de novedoso cuño, en particular, aquellas asociadas al avance las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TICs), tales como las redes sociales, chats grupales, etc. Este tipo de acoso a través de las TICs, es conocido como *Cyberbullying* (Garaigordobil, 2011). Ahora bien, los más comunes son el verbal y el psicológico (Oñate y Piñuel, 2007; Ruíz et al. 2016; OECD, 2017; UNESCO, 2019), pero a medida que se trasladan las comunicaciones de forma presencial a lo virtual, cada vez se producen más actos de acoso en las redes (Gil, 2020; Domínguez et al., 2020).

## 2.5 Participantes en la violencia escolar y el *bullying*

Tal y como afirma Ayala-Carrillo (2015) los participantes de la violencia escolar pueden ser cualquier persona, pues además de los sujetos típicos, tales profesores y alumnos, podría ser cualquier otro miembro de la comunidad educativa, como pueden serlo el personal de seguridad, limpieza, el conserje, personal de mantenimiento de equipos.

Cabe resaltar que, el *bullying* es un fenómeno triangular, en el cual podemos identificar tres partes: en un primer lugar, la víctima, en segundo lugar, el victimario o victimarios y en tercer y último lugar, los testigos o espectadores (Lázaro, 2021).

**La víctima:** Las víctimas pueden ser tanto niños como niñas. Pero cabe considerar por otra parte, según diversos estudios, los ni-

ños son más propensos a sufrir conductas de acoso que las niñas (OCDE, 2017; Sánchez-Zafra et al., 2018). Por otro lado, cuando nos referimos a los tipos de violencia que experimentan, en el caso de los niños suelen ser más víctimas de violencia física, las niñas en cambio, suelen sufrir más violencia psicológica (Unicef, 2018). En relación con el rango de emociones que experimenta una víctima de *bullying* es muy variado, entre otros posibles: desesperanza, estrés, ansiedad, frustración, depresión e indefensión. La mentada ansiedad es fácilmente confundible con la fobia a los entornos escolares/educativa puesto que el niño o adolescente tiene pánico a acudir a la escuela, cuando el verdadero miedo le es provocado por el acoso escolar que recibe (Teruel, 2007).

**El agresor:** Los victimarios pueden ser indistintamente tanto niños como niñas, sin distinguir en género, aunque los varones tienden a destacar frente a los del género femenino (*Save the Children*, 2018 ; Sánchez-Zafra et al., 2018; Avilés y Monjas, 2005; Oñate y Piñuel, 2007; Sánchez-Zafra et al., 2018; Ruiz et al., 2020).

De la persona agresora masculina es significativo su carácter provocador y de intimidación permanentes, resolviendo los conflictos a través de la expresión de un modelo agresivo, caracterizándose también por la falta de empatía. Es frecuente que muchos de los agresores hayan sido víctimas a su vez de abuso y maltrato y carentes de afecto que crecieron en un entorno familiar rodeado de problemas, siendo por ello, el recurso de la violencia un vehículo para suprimir esta carencia (Piñuel y Oñate, 2007). Además, queda probado que el ser acosador puede derivar en cuadros de psicopatía o pueden llegar a ser maltratadores en potencia cuando los adolescentes o niños alcanzan la madurez (Piñuel y Oñate, 2007).

**Los espectadores:** Con respecto a los espectadores, por lo general, compañeros que no toman partido en forma directa en el hostigamiento, pero que tampoco hacen nada para repelerla, puede ocasionarles proble-

mas similares a los que se originan tanto en la víctima como en su victimario, tales como, entre otros, reducción de la empatía, miedo a sufrir una agresión similar. Al no impedir por parte del testigo el acto de violencia, contribuye a que con su conducta el incremento de la falta de sensibilidad y de solidaridad para con los problemas ajenos, pudiendo convertirse en futuros agresores viendo la falta de apoyo de la víctima (Ortega y del Rey, 2001).

Por otro lado, en otros estudios llevados a cabo por Sánchez, (2018) y Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR (2020), llegaron a la conclusión de que las chicas son quienes observan como espectadoras más agresiones, que los chicos.

En relación a las edades que presencian más violencia, Fernández-Guerrero et al. (2021) manifiesta que son los niños y niñas de 11 años. Sin embargo en el estudio llevado a cabo por Save the Children (2018), afirma que son los chicos y chicas, con las edades comprendidas entre 16 y 17 años, los que más violencia presencian. No obstante, Albadalejo (2011), después de observar los resultados obtenidos en su estudio, llego a la conclusión que a menor edad la violencia percibida se da con menor intensidad.

## 2.6 Síntomas que presenta una víctima de acoso escolar.

Según Serrate (2007, p.108) los síntomas que presenta una víctima que está sufriendo acoso escolar son:

### Signos físicos:

- Sufre dolores somáticos, dolores de cabeza, de estómago, vómitos.
- Tiene pesadillas, cambios de sueño y/o en el apetito.
- Muestra de tristeza, actitud vacilante, andar lento, cabizbajo y con hombros caídos.
- Presenta heridas, golpes o moratones sin dar explicación alguna.

- Le faltan libros o material escolar o están más deteriorados.

### **Signos psicológicos y sociales**

- No habla de sus amigos y compañeros de clase, y nunca los lleva a casa.
- Se muestra huidizo y evita el diálogo y el encuentro con los cercanos.
- Muestra excesiva sensibilidad a los reproches y llora con facilidad.
- Finge dolores y rehúsa ir al colegio sin motivo.
- Cambia la ruta habitual para ir a la escuela.
- Cambios en sus horarios diarios. Llega a casa antes o más tarde de lo normal.
- Pide o coge dinero adicional a sus padres, o le pide a sus hermanos y amigos en secreto.
- No atiende a llamadas de teléfono, deja de usar el teléfono móvil o Internet (si estos son usados como canales de acoso).
- Presenta irritabilidad y repentinos cambios de humor sin motivo.
- No acude a excursiones, visitas, etc. del colegio.
- Quiere ir acompañado a la entrada y salida.
- Hace comentarios sobre la muerte y el suicidio.

## **2.7 Consecuencias acoso escolar**

El acoso escolar conlleva consecuencias importantes de salud en los menores expuestos. Puede afectar a su bienestar emocional, al rendimiento escolar, al clima y al ambiente del centro educativo (Marrugo, 2020).

Además, estas conductas agresivas pueden acarrear consecuencias muy graves para los participantes, con resultados fatales, como por ejemplo tener ideas autolíticas y en el peor de los casos llevarlas a cabo (Willard et al., 2018). Por otro lado, centrándonos en las consecuencias que pueden tener las víctimas, tanto a corto plazo como a largo plazo, las más comunes son: depresión, ansiedad, estrés, ataques de pánico, aturdimiento intelectual, soledad, adiccio-

nes, abandono escolar, ideas autolíticas y en el peor de los casos llevarlas a término, etc. (Oñate y Piñuel, 2007; Willard, et al., 2018; Marrugo, 2020).

## **2.8 Recursos para abordar la violencia escolar**

Circunscribiendo la mediación al ámbito escolar, esta es definida por el Instituto Internacional Promediación (2021) como un enfoque para prevenir y resolver de forma pacífica de los variados conflictos que se generan en la esfera escolar, permitiendo a los alumnos principalmente, inmersos en un conflicto a reunirse ambos, de forma voluntaria, con una tercera persona denominada mediadora, que, con carácter general se trata de un trabajador que conforma el equipo de mediación de la institución educativa, para hablar del conflicto e procurar alcanzar un acuerdo de manera colaborativa y positiva.

Así mismo, se establece cuáles son los beneficios que aporta el introducir un programa de Mediación Escolar (Instituto Internacional Promediación, 2021, párr. 2):

- Mejora la convivencia
- Facilita un ambiente más distendido en el centro educativo.
- Favorece la preocupación por los demás.
- Busca estrategias para solucionar los problemas de forma no violenta.
- Mejora de las habilidades sociales.
- Favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Los conflictos tienen a disminuir.
- Se buscan otras alternativas a las sanciones reglamentarias.
- Ayuda a que haya una mayor implicación de la comunidad educativa en el centro escolar.
- Favorece que haya una mayor responsabilidad en el alumnado (se implican en el funcionamiento del centro).
- Disminuye el número de expedientes disciplinarios.

Cabe considerar, por otra parte, que hay consenso en los menores al reconocer que

cuando los problemas de comportamiento están por encima de las capacidades de la familia para enfrentarlo es necesario estar asesorado por un especialista. Ello es positivo pues reconocen la necesidad e importancia de acudir a personal especializado en prestar ayuda y mediar en este ámbito de comportamiento social, proporcionando orientación y apoyo (Esteban et al., 2018). Esta solicitud de ayuda a profesionales, como puede ser un profesional de la mediación puede contribuir a disminuir la violencia escolar.

En adición, también existen estrategias basadas en el sistema de apoyo entre iguales, De acuerdo con Sánchez (2010), existen varias estrategias que se basan en el apoyo mutuo de sus iguales como recurso de intervención:

- Modelo de ayuda y cooperación entre iguales, el cual tiene como propósito favorecer la convivencia en el ámbito escolar incrementando la implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Modelo de mediación entre iguales: como de su denominación se extrae, esta estrategia de mediación se centra en convertir a los propios pares en mediadores del conflicto surgido y de esta forma más el apoyo de los demás miembros de la comunidad educativa, profesores, padres, equipo no docente. Esta estrategia precisa de la formación previa y especializada de un equipo dispuesto a actuar cuando se necesite.

En conclusión, la violencia en entornos educativos es un grave problema que se lleva arrastrando décadas sin haber logrado una solución satisfactoria. La mediación en las escuelas procura ser un medio práctico de solución efectiva de los conflictos y el hecho de emplear a los iguales tiene un poder disuasorio mayor frente a si la imposición viene de docentes o personal de la institución. Ello es debido a que sus iguales están a diario con la persona que tuvo un comportamiento violento y al ver que el grupo o integrantes de el le hacen ver que la conducta adopta-

da no es de recibo, tenderá a modificar su conducta a fin de tener mayor encaje en el grupo. Por ello, el empleo de iguales para resolver los conflictos tiene la fuerza suficiente para producir cambios significativos, pues el hecho de pasar a entender los centros educativos como centros donde se convive y no un mero lugar donde se transfiere conocimiento. Esta preocupación que suscita esta temática, tanto en el ámbito social como científico, es enorme, pues está en juego el éxito de la comunidad. Se procura garantizar con estos métodos de mediación procurar dar el mejor contexto para ensayar y dotar de habilidades comunicativas, empatía y asertividad.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación que hemos llevado a cabo ha tenido un enfoque cuantitativo.

#### Objetivos e hipótesis de trabajo

##### Objetivo general:

- 1 Analizar las diferentes situaciones de violencia escolar en alumnado de primaria de los cursos 4º, 5º y 6º de un centro educativo público.

##### Objetivos específicos:

- 1 Explorar la violencia presenciada, vivida y realizada según el sexo del alumnado.
- 2 Mostrar la violencia presenciada, vivida y realizada según la edad del alumnado
- 3 Detectar la violencia escolar presenciada en los chicos de 4º, 5º y 6º de primaria.
- 4 Averiguar la violencia escolar realizada en los chicos de 4º, 5º y 6º de primaria.
- 5 Mostrar la violencia escolar vivida en los chicos de 4º, 5º y 6º de primaria.
- 6 Exponer la violencia escolar presenciada en las chicas de 4º, 5º y 6º de primaria.
- 7 Revelar la violencia escolar realizada en las chicas de 4º, 5º y 6º de primaria.
- 8 Descubrir la violencia escolar vivida en las chicas de 4º, 5º y 6º de primaria
- 9 Conocer la violencia presenciada, vivida y realizada entre los cursos de 4º, 5º y 6º primaria.

10 Detectar el número y la proporción de chicos y chicas según el curso al que pertenecen de violencia escolar vívida.

### Hipótesis de trabajo

Existe relación significativa de violencia escolar en el alumnado de los diferentes cursos de primaria.

### 3.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental ya que las variables estudiadas no han sido manipuladas y transversal pues se

recogen los datos en un momento del tiempo, siendo el propósito describir las variables y analizarlas (Hernández Sampieri et al, 2014).

### 3.2 Muestra

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental y se refleja en la tabla siguiente.

**Tabla 1:** Alumnado que ha participado en el estudio según el curso, edad y sexo.

SEXO			EDAD				Total		
			9,00	10,00	11,00	12,00			
niños	CURSO	4º Curso	Recuento	11	3	0	0	14	
			% del total	20,4%	5,6%	0,0%	0,0%	25,9%	
		5º Curso	Recuento	0	12	4	0	16	
			% del total	0,0%	22,2%	7,4%	0,0%	29,6%	
		6º Curso	Recuento	0	0	19	5	24	
			% del total	0,0%	0,0%	35,2%	9,3%	44,4%	
	Total		Recuento	11	15	23	5	54	
			% del total	20,4%	27,8%	42,6%	9,3%	100,0%	
	niñas	CURSO	4º Curso	Recuento	12	2	0	0	14
				% del total	21,8%	3,6%	0,0%	0,0%	25,5%
5º Curso			Recuento	0	8	2	0	10	
			% del total	0,0%	14,5%	3,6%	0,0%	18,2%	
6º Curso			Recuento	0	0	26	5	31	
			% del total	0,0%	0,0%	47,3%	9,1%	56,4%	
Total		Recuento	12	10	28	5	55		
		% del total	21,8%	18,2%	50,9%	9,1%	100,0%		
Total		CURSO	4º Curso	Recuento	23	5	0	0	28
				% del total	21,1%	4,6%	0,0%	0,0%	25,7%
	5º Curso		Recuento	0	20	6	0	26	
			% del total	0,0%	18,3%	5,5%	0,0%	23,9%	
	6º Curso		Recuento	0	0	45	10	55	
			% del total	0,0%	0,0%	41,3%	9,2%	50,5%	
	Total		Recuento	23	25	51	10	109	
			% del total	21,1%	22,9%	46,8%	9,2%	100,0%	

En cuanto al sexo, en la Tabla 1, podemos observar que en la muestra las niñas y los niños están a la par. Hay 55 niñas y 54 niños, esto supone que, un 50,45% de la muestra son niñas frente a un 49,55 % son niños. Por cursos, obtuvimos que 4º contiene el 25,7 % de la muestra mientras que 5º el 23,9 % y sexto con el 50,5%.

En referencia a los grupos de edades, podemos observar que predominan los niños y las niñas de 11 años con un 48,8% de la muestra mientras que le siguen el alumnado de 10 años con el 22,9%, 9 años con 21.1% y 12 años con un 9,2%.

### 3.3 Instrumento

Se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y primaria (CEVEIP) de Albadalejo Blázquez (2011) y está formado por una escala tipo Likert de 42 ítems con cuatro opciones de respuesta desde 1 -Nunca-, 2 -Pocas veces-, 3 -Muchas veces- y 4 -Siempre-.

### 3.4 Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en la comparación de grupos independientes con la prueba de Kruskal-Wallis y con el estadístico U de Mann-Whitney siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

### 3.5 Resultados

Los resultados se presentan en orden a los objetivos específicos planteados en la investigación.

#### 3.5.1 Análisis no paramétrico

En la tabla 2 se observa que no hay diferencias significativas en la violencia escolar presenciada según la variable sexo, ya que el p-valor de la prueba U >0,05.

De la Tabla 3 se ha obtenido un p-valor > 0,05 en la prueba U y no hay diferencias significativas en chicos y chicas para la violencia escolar realizada.

**Tabla 2:** Rangos para la violencia escolar presenciada en el alumnado según el sexo y prueba de Kruskal-Wallis

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	SEXO	N	Rango promedio	1409,500 Sig. Asintótica bilateral ,647
Violencia escolar presenciada	Chicos	54	53,60	
	Chicas	55	56,37	
	Total	109		

**Tabla 3:** Rangos para la violencia escolar realizada en el alumnado según el sexo y prueba de Kruskal-Wallis

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	SEXO	N	Rango promedio	1375,000 Sig. Asintótica bilateral ,493
Violencia escolar realizada	Chicos	54	57,04	
	Chicas	55	53,00	
	Total	109		

**Tabla 4:** Rangos para la violencia escolar vivida en el alumnado según el sexo y prueba de Kruskal-Wallis

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	SEXO	N	Rango promedio	1387,000 Sig. Asintótica bilateral ,551
Violencia escolar vivida	Chicos	54	56,81	
	Chicas	55	53,22	
	Total	109		

Según los datos que se desprenden de la Tabla 4 no hay diferencias significativas entre chicos y chicas para la variable estudiada ya que el p-valor de la U > 0,05.

**Tabla 5:** Rangos para la violencia escolar presenciada en el alumnado según la edad y prueba de Kruskal-Wallis.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis
	EDAD	N	Rango promedio	9,879 Sig. Asintótica bilateral ,020
Violencia escolar presenciada	9	23	51,83	
	10	25	39,40	
	11	51	62,60	
	12	10	62,55	
	Total	109		

Los datos reflejados en la Tabla 5 indican un p-valor < 0,05 en la prueba de Kruskal-Wallis señalando que dicho valor es significativo y por lo tanto el rango promedio = 62,60 del grupo de edad 11 años es también significativo para la variable violencia escolar presenciada.

**Tabla 6:** Rangos para la violencia escolar realizada en el alumnado según la edad y prueba de Kruskal-Wallis

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis
	EDAD	N	Rango promedio	4,055 Sig. Asintótica bilateral ,256
Violencia escolar realizada	9	23	55,65	
	10	25	44,48	
	11	51	58,70	
	12	10	60,95	
	Total	109		

Según los datos obtenido en la Tabla 6 indican que no son significativos ya que el p-valor de la prueba de Kruskal-Wallis es mayor a 0,05.

**Tabla 7:** Rangos para la violencia escolar vivida en el alumnado según la edad y prueba de Kruskal-Wallis

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis
	EDAD	N	Rango promedio	5,283 Sig. Asintótica bilateral ,152
Violencia escolar vivida	9	23	58,78	
	10	25	42,64	
	11	51	57,67	
	12	10	63,60	
	Total	109		

De la tabla anterior los datos obtenidos no son significativos ya que el  $p$ -valor = 0,152 > 0,05 en la prueba de Kruskal-Wallis.

**Tabla 8:** Rangos para la violencia escolar presenciada en los niños de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis	
	CURSO	N	Rango promedio		
Violencia escolar presenciada	4º Curso	14	26,54	9,578	Sig. Asintótica ,008 gl= 2
	5º Curso	16	18,47		
	6º Curso	24	34,08		
	Total	54			

a. SEXO = Chicos

En la Tabla 8 podemos observar que el resultado de la prueba de Kruskal-Wallis = 9,578 tiene un  $p$  valor 0,008 < 0,05 lo que nos indica que dicho valor es significativo y por lo tanto el rango promedio = 34,08 de 6º curso es también significativo.

**Tabla 9:** Prueba de Kruskal-Wallis comparación entre parejas para violencia escolar presenciada en chicos para los cursos 4º, 5º y 6º.

Muestra 1	Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig_	Sig, ajust.
5º Curso – 4º Curso		8,067	5,742	1,405	,160	,480
5º Curso – 6º Curso		-15,615	5,064	-3,083	,002	,006
4º Curso – 6º Curso		-7,548	5,277	-1,430	,153	,458
Violencia escolar presenciada chicos						

En la Tabla 9 la prueba de Kruskal-Wallis de comparación entre parejas para violencia escolar presenciada de 5º Curso – 6º Curso tiene una significación ajustada = 0,006 < 0,05.

**Tabla 10:** Rangos para la violencia escolar realizada en los niños de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis	
	CURSO	N	Rango promedio		
Violencia escolar realizada	4º Curso	14	32,36	6,101	Sig. Asintótica ,047 gl= 2
	5º Curso	16	19,69		
	6º Curso	24	29,88		
	Total	54			

a. SEXO = Chicos

En la Tabla 10 podemos observar que el resultado de la prueba de Kruskal-Wallis para la violencia escolar realizada = 6,101 que tiene un  $p$  valor 0,047 < 0,05 lo que nos indica que dicho valor es significativo y por lo tanto el rango promedio = 32,36 de 4º Curso es también significativo.

**Tabla 11:** Prueba de Kruskal-Wallis comparación entre parejas para violencia escolar realizada en chicos para los cursos 4º, 5º y 6º.

Muestra 1 Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig_	Sig, ajust.
5º Curso – 6º Curso	-10,188	4,962	-2,053	,040	,120
5º Curso – 4º Curso	12,670	5,627	2,252	,024	,073
6º Curso – 4º Curso	2,482	5,170	,480	,631	1,000
Violencia escolar realizada					

En la tabla anterior la prueba de Kruskal-Wallis de comparación entre parejas para violencia escolar realizada de 5º Curso – 6º Curso tiene una significación ajustada = 0,120 > 0,05. La comparación de 5º Curso – 4º Curso tiene una significación ajustada = 0,073 > 0,05 y la comparación de 6º Curso – 4º Curso tiene una significación ajustada = 1,000 > 0,05, ante lo descrito podemos observar que las diferencias no son significativas entre la comparación de parejas para las diferentes muestras reflejadas en la Tabla 11.

**Tabla 12:** Rangos para la violencia escolar vivida en los niños de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis	
	CURSO	N	Rango promedio		
Violencia escolar vivida	4º Curso	14	30,93	3,059	Sig. Asintótica ,217 gl= 2
	5º Curso	16	21,84		
	6º Curso	24	29,27		
	Total	54			

a. SEXO = Chicos

En la Tabla 12 la significación asintótica = 0,217 de la prueba de Kruskal-Wallis es > 0,05 y por ello el rango promedio de violencia escolar vivida en 4º, 5º y 6º curso de primaria es no significativo.

**Tabla 13:** Rangos para la violencia escolar presenciada en las niñas de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de Kruskal-Wallis	
	CURSO	N	Rango promedio		
Violencia escolar presenciada	4º Curso	14	24,86	3,171	Sig. Asintótica ,205 gl= 2
	5º Curso	10	22,20		
	6º Curso	31	31,29		
	Total	55			

a. SEXO = Chicas

Según la tabla anterior la violencia escolar presenciada en las niñas de 4º, 5º y 6º curso de primaria no tiene el rango promedio significativo ya que la prueba de Kruskal-Wallis ha dado un p valor > 0,05.

**Tabla 14:** Rangos para la violencia escolar realizada en las niñas de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

			Rangos <sup>a</sup>	Prueba de Kruskal-Wallis
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar realizada	4º Curso	14	23,61	2,158
	5º Curso	10	26,10	Sig. Asintótica
	6º Curso	31	30,60	,340
	Total	55		gl= 2

a. SEXO = Chicas

En la Tabla 14 al dar como resultado la prueba de Kruskal-Wallis una significación asintótica = 0,340 > 0,05 los rangos promedio para la violencia escolar realizada en las niñas de 4º, 5º y 6º cursos de primaria no son significativos.

**Tabla 15:** Rangos para la violencia escolar vivida en las niñas de 4º, 5º y 6º curso de primaria y prueba de Kruskal-Wallis.

			Rangos <sup>a</sup>	Prueba de Kruskal-Wallis
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar vivida	4º Curso	14	25,79	,522
	5º Curso	10	27,00	Sig. Asintótica
	6º Curso	31	29,32	,770
	Total	55		gl= 2

a. SEXO = Chicas

Según la Tabla 15 los valores de los rangos promedio en violencia escolar vivida en las niñas de 4º, 5º y 6º cursos de primaria no son significativos ya que el p valor 0,770 > 0,05 en la prueba de Kruskal-Wallis.

**Tabla 16:** Rangos para la violencia escolar presenciada entre los cursos 4º y 5º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

			Rangos <sup>a</sup>	Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar presenciada	4º Curso	28	29,59	305,500
	5º Curso	26	25,25	Sig. Asintótica bilateral
	Total	54		,309

Según la tabla anterior la violencia escolar presenciada entre los cursos de 4º y 5º no tiene el rango promedio significativo ya que la prueba U ha dado un p valor > 0,05.

**Tabla 17:** angos para la violencia escolar realizada entre los cursos 4º y 5º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	286,000 Sig. Asintótica bilateral ,158
Violencia escolar realizada	4º Curso	28	30,29	
	5º Curso	26	24,50	
	Total	54		

Según la Tabla 17 los valores de los rangos promedio en violencia escolar realizada en los cursos 4º y 5º de primaria no son significativos ya que el p valor  $0,158 > 0,05$  en la prueba de U

**Tabla 18:** angos para la violencia escolar vivida entre los cursos 4º y 5º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	314,000 Sig. Asintótica bilateral ,385
Violencia escolar vivida	4º Curso	28	29,29	
	5º Curso	26	25,58	
	Total	54		

En la Tabla 18 la significación asintótica =  $0,385$  de la prueba U  $> 0,05$  y por ello el rango promedio de violencia escolar vivida entre los cursos 4º y 5º curso de primaria es no significativo.

**Tabla 19:** angos para la violencia escolar presenciada entre los cursos 4º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	584,500 Sig. Asintótica bilateral ,073
Violencia escolar presenciada	4º Curso	28	35,38	
	6º Curso	55	45,37	
	Total	83		

En la Tabla 20 al dar como resultado la prueba de U una significación asintótica =  $0,073 > 0,05$  los rangos promedio para la violencia escolar presenciada en los cursos de 4º y 6º de primaria no son significativos.

**Tabla 20:** Rangos para la violencia escolar realizada entre los cursos 4º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	704,500 Sig. Asintótica bilateral ,517
Violencia escolar realizada	4º Curso	28	39,64	
	6º Curso	55	43,20	
	Total	83		

Según la tabla anterior la violencia escolar realizada en los cursos 4º y 6º de primaria no tiene el rango promedio significativo ya que la prueba de U ha dado un p valor  $> 0,05$ .

**Tabla 21:** Rangos para la violencia escolar vivida entre los cursos 4º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar vivida	4º Curso	28	41,00	742,000 Sig. Asintótica bilateral ,787
	6º Curso	55	42,51	
	Total	83		

En la Tabla 21 al dar como resultado la prueba U una significación asintótica = 0,787 > 0,05 los rangos promedio para la violencia escolar vivida en los cursos de 4º y 6º cursos de primaria no son significativos.

**Tabla 22:** Rangos para la violencia escolar presenciada entre los cursos 5º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar presenciada	5º Curso	26	28,17	381,500 Sig. Asintótica bilateral ,001
	6º Curso	55	47,06	
	Total	83		

En la Tabla 22 podemos observar que el resultado de la prueba de U = 381,500 tiene un p valor 0,001 < 0,05 lo que nos indica que dicho valor es significativo y por lo tanto los rangos promedio de los cursos son significativos y el rango promedio = 47,06 de 6º curso es mayor que el de 5º curso y significativo.

**Tabla 23:** Rangos para la violencia escolar realizada entre los cursos 5º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar realizada	5º Curso	26	33,29	514,500 Sig. Asintótica bilateral ,037
	6º Curso	55	44,65	
	Total	83		

En la tabla 23 podemos observar que el resultado de la violencia escolar realizada de la prueba de U tiene un p valor 0,037 < 0,05 lo que nos indica que dicho valor es significativo y por lo tanto los rangos promedio de los cursos son significativos.

**Tabla 24:** Rangos para la violencia vivida entre los cursos 5º y 6º de primaria y prueba de U de Mann-Whitney.

Rangos <sup>a</sup>				Prueba de U de Mann-Whitney
	CURSO	N	Rango promedio	
Violencia escolar vivida	5º Curso	26	36,33	593,500 Sig. Asintótica bilateral ,218
	6º Curso	55	43,21	
	Total	83		

La Tabla 24 en lo referido a la violencia escolar vivida en los cursos 5° y 6° se ha obtenido un p valor > 0,05 en la prueba U y por lo tanto los datos no son significativos.

**Tabla 25:** Número y proporción de alumnado según el sexo y el curso al que pertenece que manifiestan violencia escolar vivida.

SEXO			Violencia escolar vivida				Total	
			Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
Chicos	CURSO	4° Curso	Recuento	7	7	0	0	14
			% del total	13,0%	13,0%	0,0%	0,0%	25,9%
		5° Curso	Recuento	12	4	0	0	16
			% del total	22,2%	7,4%	0,0%	0,0%	29,6%
		6° Curso	Recuento	13	10	1	0	24
			% del total	24,1%	18,5%	1,9%	0,0%	44,4%
	Total		Recuento	32	21	1	0	0
			% del total	59,3%	38,9%	1,9%	0,0%	0,0%
Chicas	CURSO	4° Curso	Recuento	9	3	2	0	14
			% del total	16,4%	5,5%	3,6%	0,0%	25,5%
		5° Curso	Recuento	6	4	0	0	10
			% del total	10,9%	7,3%	0,0%	0,0%	18,2%
		6° Curso	Recuento	16	14	1	0	31
			% del total	29,1%	25,5%	1,8%	0,0%	56,4%
	Total		Recuento	31	21	3	0	0
			% del total	56,4%	38,2%	5,5%	0,0%	0,0%
Total	CURSO	4° Curso	Recuento	16	10	2	0	28
			% del total	14,7%	9,2%	1,8%	0,0%	25,7%
		5° Curso	Recuento	18	8	0	0	26
			% del total	16,5%	7,3%	0,0%	0,0%	23,9%
		6° Curso	Recuento	29	24	2	0	55
			% del total	26,6%	22,0%	1,8%	0,0%	50,5%
	Total		Recuento	63	42	4	0	109
			% del total	57,8%	38,5%	3,7%	0,0%	100,0%

De la Tabla 25 se desprende que el 1,8% (2) chicas de 4° y el 1,8% (2) alumnos del curso de 6° de primaria un chico y una chica manifiestan violencia escolar vivida muchas veces; es decir, el 3,7% del total (109 alumnos y alumnas); frente a un 38,5% (42) de todo el alumnado de los diferentes cursos que han manifestado que pocas veces han vivido violencia escolar y el 57,8% (63) de un total de 109 alumnos y alumnas de 4°, 5° y 6° de primaria que nunca han vivido situaciones de violencia escolar

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en función de los diferentes objetivos específicos planteados nos indican que la violencia escolar en la muestra estudiada es baja (pocas veces) en estas edades y aunque esté presente con niveles bajos de violencia puede producir consecuencias negativas en el desarrollo de los niños y las niñas. También comentar que en alguna ocasión los niños y niñas se ven implicados como espectadores (violencia presenciada), como víctimas (violencia vivida) o como actores (violencia realizada) y dicha situación no tiene por qué dificultar la convivencia en los centros educativos, aunque la debemos de analizar para prevenir mayores riesgos.

Entre los objetivos significativos tenemos que el objetivo específico 2 que trata sobre la violencia presenciada, es significativo según la edad (11 y 12 años). En referencia con el objetivo específico 3 que hace alusión a la violencia escolar presenciada por los chicos se destaca los de 6º curso y en el objetivo específico 4 que hace referencia a la violencia escolar realizada por los chicos aparecen los de 4º curso. Por otro lado, los objetivos específicos 1, 5, 6, 7 y 8 no son significativos. Además, en el objetivo específico 9 nos salió significativo para los cursos 5º y 6º la violencia presenciada y la violencia realizada en 6º y 5º; donde dichos niveles de violencia están muy lejos de ser motivo de alarma social, aunque pensamos que se ha de abordar preventivamente para que no se origine el acoso escolar; siendo nuestra hipótesis de trabajo contrastada en estos objetivos significativos.

De las diferencias según el género (objetivo específico 1) se observa que tanto en los niños como las niñas la violencia presenciada, vivida y realizada no es relevante; es decir, no existe el predominio de los niños sobre las niñas y viceversa en las manifestaciones de violencias escolar; datos que difieren de las aportaciones de Sánchez-Zafra et al. (2018) que indican que los alumnos del género masculino son los más agresores (violencia reali-

zada) y a la vez los que más sufren (violencia vivida).

Además, en cuanto a la edad (objetivo específico 2) son los niños y niñas de 11 años los que más violencia presenciaron (pocas veces), si contrastamos nuestros datos con el estudio de Fernández-Guerrero et al. (2021) coincidimos, ya que en las conclusiones de dicho estudio manifiesta que los niños y niñas de 11 años son los que más violencia presenciaron. Si contrastamos nuestros datos por los obtenidos por el informe realizado por *Save the Children* (2018), no coincidimos con estos, pues los resultados que ellos obtuvieron fueron que los niños y niñas con edades comprendidas entre 16 y 17 años son los que más violencia presenciaron.

Por otro lado, en el curso donde más se presencian conductas violentas (objetivo específico 3) es en 6º de primaria coincidiendo en la línea de *Save the Children* (2018) y Oñate y Piñuel (2007). En sendos estudios, se aprecia una relación entre la edad de los menores que han presenciado violencia y la exposición a esta. También se resalta en este informe que, en el ámbito escolar, un 82% de las personas encuestadas ha observado alguna forma de violencia o humillación. Albadalejo (2011) parte de la afirmación de que a menor edad la violencia percibida se da con menor intensidad. Esta afirmación guarda a su vez gran similitud con lo expresado por Piñuel y Oñate (2007) quien relaciona la violencia con la exposición a esta desde la infancia.

Más aún, en lo referido a la violencia realizada por los niños (objetivo específico 4) aparecen conductas de baja intensidad en los cursos de 4º, 6º y 5º, donde estos datos expuestos se asemejan a los resultados ofrecidos en otras investigaciones donde se enfatiza que son los chicos tanto en forma individual como colectiva que la llevan a cabo (Avilés y Monjas, 2005; Oñate y Piñuel, 2007a; *Save the Children*, 2018; Sánchez-Zafra et al., 2018; Ruiz et al., 2020). También añadir lo indicado por Isorna et al. (2018) al afirmar que quienes sufren más violencia por parte de sus pares son los alumnos más jóvenes.

Hay que mencionar, además que la violencia escolar presenciada al comparar los cursos 5º y 6º de primaria (objetivo específico 9) ambos son significativos siendo 6º el que mayor rango promedio ofrece. Por ello se puede afirmar que es 6º curso quien presencia más la violencia (pocas veces) y también la violencia realizada (pocas veces) es significativa en 6º y 5º de primaria; datos que se encuentran en la línea de los trabajos de Oñate y Piñuel (2006) y Sanz Angulo et al. (2021)

Para terminar, sobre la violencia vivida (objetivo específico 10) destacamos que el 3,7% del total de niños y niñas la han vivido (4 alumnos/as) y creemos que se debería intervenir preventivamente para evitar que ese 3,7% de alumnos/as pase de violencia escolar a acoso escolar (Couñago, 2019).

## 5. REFERENCIAS

- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de tesis de la Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis\\_Albaladejo.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf)
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEL (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de la psicología*, 21(1), 27–41. [https://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/04-21\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf)
- Ayala-Carrillo, M. R. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. *RA XIMHAI*, 11(4), 493–509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Collrell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9–14. [https://www.researchgate.net/publication/28203415\\_El\\_acoso\\_escolar\\_un\\_enfoque\\_psicopatologico](https://www.researchgate.net/publication/28203415_El_acoso_escolar_un_enfoque_psicopatologico)
- Couñago, A. (2019, 16 octubre). *Diferencias entre violencia escolar y bullying*. eresmamá. <https://eresmama.com/diferencias-violencia-escolar-bullying/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Prentice Hall.
- Domínguez, V., Tellado, F., y Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373–374. <https://doi.org/10.17811/rife.49.3.2020>
- Enríquez, M., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219–233. <https://vlex.com.co/vid/acoso-escolar-608760174>
- Esteban Ibáñez, M., Amado Muñoz, L.V. y García Pérez, R. (2018). Mediación en centros escolares. El papel de la Educación Social. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 83–96. <https://idus.us.es/handle/11441/83502>
- Europa Press. (2017, 2 marzo). Los médicos piden un Pacto de Estado contra el acoso escolar porque cuando llegan niños a la consulta “ya no va bien” *europapress.es*. <https://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-medicos-piden-pacto-estado-contra-acoso-escolar-porque-cuando-llegan-ninos-consulta-ya-no-van-bien-20170302144416.html>
- Etxeberría, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147–165
- Fernández-Guerrero, M., Suárez-Ramírez, M., Rojo-Ramos, J. y Feu-Molina, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 97–111. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. (2020). *La opinión de los estudiantes. II Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. Fundación ANAR; Fundación Mutua Madrileña. [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME\\_IL\\_ESTUDIO\\_acoso-escolar-opini%C3%B3n-estudiantes.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME_IL_ESTUDIO_acoso-escolar-opini%C3%B3n-estudiantes.pdf)
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal*

- of *School Psychology*, 85, 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *Cyberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254. [https://www.researchgate.net/publication/268810981\\_GARAIGORDOBIL\\_M\\_2011\\_Prevalencia\\_y\\_consecuencias\\_del\\_cyberbullying\\_Una\\_revisión\\_International\\_Journal\\_of\\_Psychology\\_and\\_Psychological\\_Therapy\\_112\\_233-254](https://www.researchgate.net/publication/268810981_GARAIGORDOBIL_M_2011_Prevalencia_y_consecuencias_del_cyberbullying_Una_revisión_International_Journal_of_Psychology_and_Psychological_Therapy_112_233-254)
- García, M. V., y Ascencio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9–38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Gil, F. (2020). *El bullying que no cesa*. Octaedro.
- Gómez-Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 10(26), 693–718. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Instituto Internacional Promediación. (2021, 8 abril). *Mediación Escolar. Educando en Positivo*. <https://promediacion.com/mediacion-escolar/>
- Isorna, M., Rial, A., Felpeto, M. y Rodríguez, L. (2017). Evaluación del Impacto del Efecto Relativo de la Edad en el Rendimiento Escolar, Bullying, Autoestima, Diagnóstico de TDAH y Consumo de Tabaco en el Paso de Educación Primaria a Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), 92–104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6476339>
- Kulá, S. S., & Akbulut, O. F. (2021). Determination of Pre-service Teachers' Sensitivity to Violence Against Children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(92). <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.10>
- Lázaro, M. (2021, 29 abril). *Rompiendo el triángulo del acoso escolar y el cyberbullying*. dialogando. <https://dialogando.com.es/rompiendo-el-triangulo-del-acoso-escolar-y-el-cyberbullying/>
- Marrugo, N. (2020). La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC*, 5(1), 120–156. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2550>
- OECD (2017). PISA 2015 results: Student's well-being, vol III. Paris: PISA- OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Routledge
- OMS Organización Mundial de la Salud, (2002). *Informe mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de Salud. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X." Violencia y Acoso Escolar en España"* [Diapositivas]. Materiales para la Convivencia Escolar. [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolenencia\\_acoso-2006120p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolenencia_acoso-2006120p.pdf)
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros. X. IIEDDI*.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud. [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220\\_spa.pdf;jsessionid=425EF8C6A2ED1E6E9CE2FF9EEEC4C CA8?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf;jsessionid=425EF8C6A2ED1E6E9CE2FF9EEEC4C CA8?sequence=1)
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95–113. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Mobbing Escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Ceac.

- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R., y Laespada, T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. la implicación en ciclos de violencia. *Sociedad Española de Pedagogía*, 72(1) 117–132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458634>
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-68
- Sánchez, E. (2018). Perceived violence, socio-moral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138-148. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.14>
- Sánchez-Zafra, M.; Zagalaz-Sánchez, M.L.; Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *ESHPA Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(1): 16-29. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49834/ESHPA18-003-Sanchez-Zafra-M-Conductas-violentas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanz Angulo, A., Díaz Santana, R., Gil Giménez, J. M., Roa Bolaños, S. y García-Carpintero, L.R. (2021). *Particip-Arte. Desmontando la normalización de la violencia*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Save the Children España. (2018). *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años. Informe de resultados*. GAME CHANGERS. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5581\\_d\\_maltrato\\_contra\\_infancia.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5581_d_maltrato_contra_infancia.pdf)
- Serrate, R. (2007). *Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas. Bullying acoso escolar*. Laberinto.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Ojos Solares. <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://www.infocoonline.es/pdf/ENDING-SCHOOL-VIOLENCE.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191>
- Unicef. (2018, 5 septiembre). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela* [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Willard, Vergara, G., Gordon, J., Cosby, E. & Hope, S. (2018). Non-Suicidal Self-Injury and Suicide in Depressed Adolescents: Impact of Peer Victimization and Bullying. *Journal of Affective Disorders*, 245, 744-749. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.084>

## **LA ANSIEDAD SOCIAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE ESTÁN CUMPLIENDO ALGUNA MEDIDA JUDICIAL FRENTE A LOS QUE NO LA ESTÁN CUMPLIENDO**

**Rita Romero Pulido**

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### **RESUMEN**

*La ansiedad social o fobia social es caracterizada como un miedo persistente ante una gran variedad de situaciones sociales. Se plantea como objetivo analizar los niveles de ansiedad social manifestados en una muestra de adolescentes según centro de procedencia, teniendo en cuenta si provienen de un centro de medidas judiciales o sin medidas judiciales. Entre los resultados obtenidos destacamos que los chicos y chicas de centro sin medidas judiciales evitan hablar en público frente a los chicos y chicas del centro con medida judicial. Por otro lado, se observa como los chicos de centro sin medidas judiciales tienen una mayor ansiedad de evitación frente a los chicos con medidas judiciales. Siendo los chicos con medidas judiciales los que muestran un mayor miedo a hablar en público. También, se ha obtenido que aparece mayor malestar y miedo en chicas adolescentes del centro de medidas judiciales.*

**Palabras clave:** ansiedad social, fobia social, jóvenes, adolescentes, medidas judiciales

### **ABSTRACT**

*The social anxiety or social phobia is characterized as a persistent fear of a wide variety of social situations. The objective is analyze the levels of social anxiety manifested in a sample of adolescents according to the center of origin, taking into account whether they come from a center with judicial measures or without judicial measures. Among the results obtained, we highlight that the boys and girls of the judicial measures center avoid speaking in public in front of the boys and girls of the center with judicial measures. On the other hand, it is observed that the boys from the center without judicial measures have greater avoidance anxiety compared to the boys with judicial measures. Being the boys with judicial measures those who show a greater fear of speaking in public. Also, it has been obtained that greater discomfort and fear appear in adolescent girls from the center of judicial measures.*

**Key words:** social anxiety, social phobia, youth, adolescent, judicial measures.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trastorno de ansiedad social, o fobia social, se caracteriza “por un miedo persistente y acusado ante una amplia variedad de situaciones sociales, en las que la persona puede ser evaluada negativamente por otras” (García López et al., 2008, p. 502). Por lo tanto, el individuo con ansiedad social teme actuar de cierto modo o mostrar síntomas de ansiedad que podrían generar una evaluación negativa externa, y por ello, tiende a evitar muchas situaciones sociales o se expone a ellas sufriendo un intenso malestar y ansiedad. (American Psychiatric Association –APA-, 2014). Las personas con trastorno de ansiedad social creen que no pueden hacer frente con eficacia a las situaciones sociales y suelen ocasionar comportamientos de autoprotección (Romera et al., 2021).

Además, también contamos con la definición de Martín et al. (2019, p.10), que describe la ansiedad social como “un problema psicológico importante para entender el comportamiento interpersonal, que incluye el miedo a la evaluación negativa, evitación social general y específica a nuevas situaciones o personas” La ansiedad o fobia social se diagnostica por primera vez como un trastorno en la tercera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-III), publicado en 1980 y definida como “un miedo persistente y el deseo de evitar situaciones en las que el individuo se expone a la aprobación de los demás” (American Psychiatric Association –APA-, 1980, p. 227).

Esta evitación social tanto generalizada como específica, muestra una relación bidireccional con vivencias de experiencias negativas en la relación entre grupo de iguales, considerándose un patrón desadaptativo. Como consecuencia de dicho patrón desadaptativo la ansiedad social puede influir negativamente en la calidad de comunicación entre pares, así como la mala comunicación entre pares puede contribuir a aumentar los síntomas y signos de ansiedad social (Bianchi et al., 2020).

Según diversos autores podemos distinguir entre dos tipos de trastorno de ansiedad social: el generalizado y el no generalizado. En cuanto a sus diferencias, el generalizado hace referencia a diversas situaciones sociales ocurridas con más frecuencia en la vida diaria, mientras que el no generalizado hace alusión a circunstancias más graves donde el individuo se siente incapacitado para hacerles frente (García López et al., 2008).

La etapa de la adolescencia es destacable por producirse varios cambios físicos, afectivos y psíquicos, generándose diversas transformaciones en lo que respecta al ámbito individual, familiar y social. Observamos que en este ciclo de la vida los adolescentes sienten la necesidad de tener una independencia y sentirse integrados con su grupo de iguales (Spitz et al., 2020). Por este motivo, y según otras investigaciones el trastorno de ansiedad social es uno de los más influyentes en la etapa de la adolescencia, afectando al 15,4% de los adolescentes (Marín-Ramírez et al., 2015).

Teniendo esto en cuenta, se percibe una vulnerabilidad de los adolescentes a la ansiedad social, viéndose ésta reforzada por las alteraciones y tareas relacionadas con la edad, como es el cambio de la imagen corporal, la redefinición de los roles sociales y la construcción de la identidad (Bianchi et al., 2020).

La ansiedad social se manifiesta sobre todo en niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 15 años, siendo generalmente los 13 años la edad media de inicio. La fobia social comienza por situaciones de cohibición social o de timidez que ha sufrido una persona en la etapa infantil (Elizondo, 2016). Dicho trastorno repercute de manera negativa y significativa en el ámbito escolar, en el desarrollo personal y en las capacidades individuales de los jóvenes y adolescentes (Olivares Rodríguez et al., 2006).

Debido a que la ansiedad social está presente sobre todo en la etapa de la adolescencia, la victimización entre iguales es algo bastante común. Esta victimización podría ser tanto un factor como una consecuencia

de la llamada ansiedad social a la que me refiero a lo largo de esta investigación. La victimización es utilizada con el fin de intimidar o dañar física, verbal o relacionalmente a otra persona. Se puede decir que, la victimización fomenta la ansiedad social ya que, la victimización trae como consecuencias problemas psicológicos entre los que se encuentra; la ansiedad, los síntomas de depresión, la soledad y las conductas autolesivas (Romera et al., 2021).

Los trastornos de ansiedad son comunes durante la adolescencia en todo el mundo, y de cara al examen clínico, el diagnóstico de los trastornos de ansiedad se ha incrementado en las últimas décadas en individuos menores de 17 años. Las cifras han variado de tal forma que ha pasado de un 3,5% a un 4,1%; aproximadamente, 117 millones de niños y adolescentes de todo el mundo tuvieron proximidad de un trastorno de ansiedad, pero sólo cerca del 10% de sujetos entre las edades de 6 a 17 años son diagnosticados y padecen en la actualidad algún tipo de trastorno de ansiedad (Martinelli et al., 2018).

Es importante resaltar que la ansiedad social en adolescentes y jóvenes surge por varios motivos; uno de los más relevantes repercute en el ámbito familiar. En esta etapa tiene gran importancia que los adolescentes y jóvenes puedan contar con algún referente positivo con el fin de sentirse protegidos y seguros.

Por ello, es de extrema necesidad que los adolescentes se desarrollen en un buen ambiente familiar. Esto consiste en que los jóvenes y adolescentes cuenten con un apoyo o afecto emocional y buena implicación y exposición por parte de sus padres o tutores legales, con el fin de evitar que tengan dificultades en sus relaciones interpersonales. Es importante decir que un exceso de implicación y/o la falta de cariño por parte de los progenitores incentivan la ansiedad social de sus hijos (Espinoza Fernández et al., 2016).

Siguiendo a los diversos autores nombrados, la ausencia de apoyo o afecto personal, y la falta de implicación por parte de los refe-

rentes, aumentan de manera destacable los signos y síntomas de ansiedad social y evitación en los adolescentes. Teniendo en cuenta el impacto que posee la calidad de comunicación y apoyo emocional en la ansiedad social, el conocimiento sobre las habilidades sociales de los adolescentes con ansiedad social puede ser de primordial importancia (Bianchi et al., 2020).

Como toda enfermedad, la ansiedad social antes de ser diagnosticada como tal, tiene una serie de factores etiológicos, es decir, contiene diversas causas que fomentan el trastorno de ansiedad social. Entre esas causas se encuentran, en primer lugar, las que tienen que ver con reprimir la conducta y con el miedo a una valoración negativa de otras personas. En segundo lugar, están los factores ambientales, referidos a hechos traumáticos que ha vivido el adolescente. Para continuar, observamos la genética como otro de los factores que causan este trastorno. Por último, existen las causas neuroquímicas como otro de los elementos que fomenta la ansiedad social, esto se debe a que las personas que sufren este trastorno experimentan un aumento del neurotransmisor de la noradrenalina o adrenalina (Elizondo, 2016).

La detección y resolución oportuna de la ansiedad social es importante porque puede convertirse en problemas mentales más serios (Pontillo et al., 2017; Van Zalk y Tillfors, 2017). Cabe destacar que, en personas menores de 18 años, los síntomas deben haber permanecido como mínimo durante 6 meses para poder diagnosticarlo como un trastorno de ansiedad o fobia social (López-Ibor et al., 2001).

Según otras investigaciones, la ansiedad social se manifiesta a nivel fisiológico, cognitivo y comportamental. El nivel fisiológico se refiere a las respuestas físicas que tiene el cuerpo, como por ejemplo (sudoración, palpitaciones, molestias gastrointestinales, mareos, rubor y temblores). En lo que respecta al nivel comportamental, hace referencia a la ausencia o no de la persona ante situaciones temerosas para la misma, esta ausencia

también puede ser a nivel cognitivo, ya que la persona puede evadirse mentalmente aunque físicamente siga estando presente (Camilli y Rodríguez, 2008).

Los factores nombrados anteriormente incentivan el trastorno de ansiedad social, y éste se manifiesta en los adolescentes de diferentes maneras. Según el DSM-IV, las personas que sufren de ansiedad o fobia social tienen las siguientes características. Cuando se encuentran en situaciones sociales que para ellos son embarazosas, sufren una preocupación excesiva por el miedo de que los demás le reconozcan como una persona poco cuerda. Además, cuando están expuestos a un público, sufren temblores o dificultad a la hora de hablar causada por el nerviosismo, lo que hace que tengan temor de que otras personas se den cuenta de dichas reacciones, por ello obvian cierto tipo de acciones, como comer o beber en público. Asimismo, la fobia social en individuos que la padecen se manifiesta también a través de palpitaciones, sudoración, molestias gastrointestinales, diarrea, tensión muscular, enrojecimiento y confusión (López-Ibor et al., 2001).

La ansiedad social tiene una serie de consecuencias que influyen en el proceso de adaptación de los jóvenes y adolescentes, estas son (Olivares Rodríguez et al., 2006):

- Bajo rendimiento académico lo que puede derivar en abandono escolar e incluso absentismo.
- Desarrollar otros trastornos de ansiedad y/o del estado del ánimo.
- Dejar de tener un ocio saludable, es decir, comenzar a consumir sustancias nocivas para el cuerpo sin tener constancia de como repercute este al organismo.
- Afectar de manera negativa el tránsito a la vida adulta.
- Debido al aislamiento social, pueden aumentar los pensamientos y/o actos suicidas.

Uno de los tratamientos más fundamentales para trabajar con adolescentes con ansiedad social es la llamada Terapia Cognitivo-

Conductual. Ésta es “un enfoque de terapia de tiempo limitado, orientado a que el propio paciente sea el agente de cambio” (Camilli y Rodríguez, 2008, p.122). En este tipo de terapia, el terapeuta mantiene una relación cercana con el paciente. El profesional guía a los pacientes durante el proceso terapéutico con el fin de que el paciente obtenga nuevas habilidades sociales que le ayuden a abordar y experimentar aquellas situaciones que le producen el trastorno de ansiedad.

La Terapia Cognitivo-Conductual se compone de una serie acciones que lleva a cabo el terapeuta. En primer lugar, se encuentra la exposición, el elemento más utilizado en la terapia, que nos permite exhibir a la persona a situaciones que le causan la ansiedad social. En segundo lugar, se sitúa la reestructuración cognitiva. Esta fase del proceso se centra en lograr que el paciente sepa identificar e interpretar los pensamientos negativos que tiene antes, durante y/o después de las situaciones estresantes. En tercer lugar se ubica lo que se denomina relajación aplicada, donde los pacientes con ansiedad social utilizan métodos de relajación con el fin de soltar y relajar músculos en aquellos momentos en los que se encuentran ante situaciones temerosas. Por último, se encuentra el Entrenamiento en Habilidades Sociales, basado en incentivar las habilidades conductuales de los pacientes con el propósito de que obtengan más posibilidades de tener interacciones sociales efectivas (Camilli y Rodríguez, 2008).

Añadir que, los niveles de ansiedad social se manifiestan mayoritariamente a través de la evitación social general y específica. Esto explicaría que independientemente del centro de procedencia, aquellos adolescentes envueltos en situaciones y circunstancias similares y en emociones y ámbitos de la misma índole, van a manifestar de manera generalizada y amplia una evitación social y un retraimiento, considerándose una de las características más comunes y destacables de la ansiedad social y pudiendo incluso evitar buscar ayuda al temer ser rechazados de la sociedad por ello (McDonagh et al., 2022).

## 2. MÉTODO

El estudio que hemos desarrollado es de tipo transversal, con metodología de carácter cuantitativo. Los objetivos planteados están basados en las diferentes dimensiones de ansiedad social y en el análisis en las diferencias entre los adolescentes y las adolescentes que provienen de centro con medidas judiciales y los adolescentes y las adolescentes que provienen del centro sin medidas judiciales.

### 2.1 Objetivos

- **Objetivo general:** Analizar la ansiedad social en adolescentes de centros con medida y sin medida judicial.

1. (Objetivo específico 1º). Estudiar las dimensiones de la ansiedad social (evitación, ansiedad/malestar y miedo) según el tipo de centro de procedencia de los adolescentes.
2. (Objetivo específico 2º). Averiguar las dimensiones de la ansiedad social (evitación, ansiedad/malestar y miedo) en los adolescentes según el tipo de centro de procedencia.

3. (Objetivo específico 3º). Detectar las dimensiones de la ansiedad social (evitación, ansiedad/malestar y miedo) en las adolescentes según el tipo de centro de procedencia.

### 2.2 Participantes

Los participantes en la investigación forman una muestra incidental con adolescentes de ambos sexos, constituida por dos grupos de menores y jóvenes. Un primer grupo de 30 chicos y chicas adolescentes proveniente de un centro con medidas judiciales y un segundo grupo, de 30 chicos y chicas adolescentes y jóvenes que están en un centro sin medidas judiciales; todos ellos de Las Palmas de Gran Canaria. Y se refleja en las siguientes tablas.

De la Tabla 1 se puede observar como el mayor porcentaje de chicos y chicas que han participado en el estudio según la edad están en un 43,3% (con 16 años).

De la Tabla 2, se puede observar como el menor porcentaje de chicos y chicas que han participado en el estudio según la edad esta en un 20%, teniendo estos 17 años. En cambio el mayor porcentaje esta en un 46,7% teniendo estos/as 16 años.

**Tabla 1:** Chicos y chicas del centro con medidas judiciales que han participado en el estudio según edad.  
(Centro de Medidas Judiciales = CMJ)

Sexo		Edad	15	16	17	18	Total
		chicos	Recuento	4	8	4	2
% del total	13,3%		26,7%	13,3%	6,7%	60,0%	
chicas	Recuento	3	5	3	1	12	
	% del total	10,0%	16,7%	10,0%	3,3%	40,0%	
Total	Recuento	7	13	7	3	30	
	% del total	23,3%	43,3%	23,3%	10,0%	100,0%	

**Tabla 2:** Chicos y chicas del centro sin medidas judiciales que han participado en el estudio según edad  
(Centro sin Medidas Judiciales = CSMJ)

Sexo		Edad	15	16	17	Total
		chicos	Recuento	4	8	2
% del total	13,3%		26,7%	6,7%	46,7%	
chicas	Recuento	6	6	4	16	
	% del total	20,0%	20,0%	13,3%	53,3%	
Total	Recuento	10	14	6	30	
	% del total	33,3%	46,7%	20,0%	100,0%	

### 2.3 Hipótesis y principales variables en el estudio

La hipótesis que nos planteamos es que los adolescentes y jóvenes del centro con medidas judiciales tienen mayor ansiedad social que los adolescentes y jóvenes del centro sin medidas judiciales; siendo las variables: edad, sexo, centro de procedencia, evitación, ansiedad/malestar y el miedo.

### 2.4 Instrumento

Se ha utilizado la Escala para la Detección de la Ansiedad Social -EDAS- (Olivares y García-López, 1998) compuesta por 24 ítems dividida en tres subescalas: subescala de evitación, de ansiedad/malestar y de miedo.

### 2.5 Análisis de datos

El análisis se basó en estadística descriptiva y en la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

### 2.6 Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

En la Tabla 3 se refleja un p-valor  $< 0,05$  significativo para la U de Mann-Whitney en la Dimensión evitación, para los adolescentes y las adolescentes que proceden del centro sin medidas judiciales. Además, la U de Mann-Whitney tiene un p-valor  $< 0,05$  significativo en ansiedad/malestar y miedo para los adolescentes y las adolescentes que proceden del centro de medidas judiciales.

Según los datos de la tabla 4 el nivel de significación para la U de Mann-Whitney en la Dimensión evitación tiene un p-valor  $< 0,05$  significativo para los chicos que proceden del centro sin medidas judiciales y el p-valor  $< 0,05$  significativo en miedo para los chicos del centro con medidas judiciales.

Según los datos obtenidos en la Tabla 5 de la prueba U de Mann-Whitney el rango promedio ansiedad/malestar y miedo en las chicas del centro de medidas judiciales es significativo ( $U=39,500 < 0,05$  y  $U=19,500 < 0,05$ ).

## 3. DISCUSIÓN

En cuanto al primer objetivo específico, teniendo en cuenta las dimensiones de la ansiedad social según el tipo de procedencia, hemos observado que los chicos y chicas de los centros sin medidas judiciales evitan hablar en público frente a los chicos y chicas del centro con medida judicial. Observándose además que se da más ansiedad referido al miedo y el malestar en las chicas y los chicos adolescentes que provienen de centro con medidas judiciales, aunque en evitación son las chicas y los chicos adolescentes de centro sin medidas judiciales, datos que nos pueden indicar posibles consecuencias de adaptación según Olivares Rodríguez et al. (2006). Además, puede estar influyendo la calidad de la comunicación y el apoyo emocional tal y como nos lo indica Bianchi et al. (2020).

En relación con la muestra de chicos adolescente y el tipo de centro de procedencia, referente al segundo objetivo, podemos observar como los chicos de centro sin medidas judiciales tienen una mayor ansiedad de evitación frente a los chicos con medidas judiciales que tienen mayor miedo a hablar en público, estos datos pueden ir en la línea de Olivares Rodríguez et al. (2006). También he de añadir que puede aparecer la victimización llevando tanto a los chicos procedentes del centro sin medidas judiciales como a los que proceden del centro de medidas judiciales a problemas psicológicos como síntomas de depresión, soledad y conductas autolesivas reflejadas en las aportaciones de Romera et al. (2021).

Además, el objetivo 3, nos refleja que teniendo en cuenta las dimensiones de ansiedad social según las chicas adolescentes y el tipo de centro de procedencia, podemos observar que aparece mayor malestar y miedo en chicas adolescentes del centro de medidas judiciales, datos que van en la línea de interferir en el ámbito personal y escolar según Espinoza Fernández et al. (2016) ya que si no tienen un buen afecto y apoyo emocional por parte sus padres y/o tutores legales, pueden

**Tabla 3:** Visión de las dimensiones de ansiedad según el tipo de centro de procedencias de donde provienen los adolescentes.

	Centro	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Evitación	CMJ	30	24,25	2,8750	2,8542	262,500	,005*
	CSMJ	30	36,75	3,2500	3,1208		
	TotalL	60					
Ansiedad/ Malestar	CMJ	30	36,25	3,1250	3,0750	277,500	,010*
	CSMJ	30	24,75	2,9375	2,8167		
	Total	60					
Miedo	CMJ	30	43,32	3,0625	3,0500	65,500	,0001*
	CSMJ	30	17,68	2,3750	2,4000		
	Total	60					

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= Centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 =Casi nunca; 3 = En ocasiones; 4 = Con frecuencia; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney. \*. La U es significativa en el nivel < 0,05 (bilateral).

**Tabla 4:** Visión de las dimensiones de ansiedad según los chicos y el tipo de centro de procedencia.

	Centro	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Evitación	CMJ	18	11,92	2,7500	2,7778	43,500	,002*
	CSMJ	14	22,39	3,2500	3,2054		
	TotalL	32					
Ansiedad/ Malestar	CMJ	18	17,56	3,1250	3,0556	107,000	,462
	CSMJ	14	15,14	3,0625	2,9107		
	Total	32					
Miedo	CMJ	18	23,11	3,0625	3,0208	7,000	,0001*
	CSMJ	14	8,00	2,3750	2,3750		
	Total	32					

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= Centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 =Casi nunca; 3 = En ocasiones; 4 = Con frecuencia; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney. \*. La U es significativa en el nivel < 0,05 (bilateral).

**Tabla 5:** Visión de las dimensiones de ansiedad según las chicas y el tipo de centro de procedencia.

	Centro	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Evitación	CMJ	12	13,21	3,0000	2,9688	80,500	,469
	CSMJ	16	15,47	3,1875	3,0469		
	TotalL	28					
Ansiedad/ Malestar	CMJ	12	19,21	3,1875	3,1042	39,500	,008*
	CSMJ	16	10,97	2,8125	2,7344		
	Total	28					
Miedo	CMJ	12	20,88	3,0625	3,0938	19,500	,0001*
	CSMJ	16	9,72	2,5625	2,4219		
	Total	28					

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= Centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 =Casi nunca; 3 = En ocasiones; 4 = Con frecuencia; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney. \*. La U es significativa en el nivel < 0,05 (bilateral).

llegar a tener problemas en sus relaciones interpersonales, viéndose reflejados también posteriormente en sus futuras relaciones con el grupo de iguales tal y como señalan Bianchi et al. (2020).

Igualmente, señalar en relación a los resultados obtenidos de los tres objetivos de investigación que se ha de tener presente las aportaciones de Pontillo et al. (2017) y de Van Zalk y Tillfors (2017) ya que el abordaje y detección de la ansiedad social puede evitar problemas mentales bastante serios.

Por otro lado, hemos de añadir que nuestra hipótesis no se cumple ya que los adolescentes y las adolescentes que provienen del centro sin medidas judiciales también tienen niveles de ansiedad social. Por último, hemos de añadir que, aunque nuestra muestra no es representativa nos ha ayudado a conseguir los objetivos propuestos.

## 4 REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1980). *DSM-III-R: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (text revision)*. DC: Author.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Médica Panamericana.
- Bianchi, D., Lonigro, A., Baiocco, R., Baumgartner, E. y Laghi, F. (2020). Social Anxiety and Peer Communication Quality During Adolescence: The Interaction of Social Avoidance, Empathic Concern and Perspective Taking. *Child Indicators Research* 49, 853-876.
- Camilli, C., y Rodríguez, A. (2008). Fobia social y terapia cognitivo-conductual: definición, evaluación y tratamiento. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(1), 115-137.
- Elizondo, Y. (2016). Trastorno de ansiedad social (fobia social). *Revista Médica Sinergia*, 1(4), 20-24.
- Espinoza Fernández, L., Muela, J.A., y García López, L.J. (2016). Avances en el campo de estudio del Trastorno de Ansiedad Social en adolescentes. El papel de la Emoción Expresada. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 3(2), 99-104.
- García-López, L. J., Piqueras, J. A., Díaz-Castela, M. D. M., y Inglés, C. J. (2008). Trastorno de ansiedad social en la infancia y adolescencia: estado actual, avances recientes y líneas futuras. *Psicología Conductual*, 16(3), 501-533.
- López-Ibor Aliño, J.J., y Valdés Miyar, M. (2001). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
- Marín-Ramírez, A.H., Martínez-Díaz, G. J., y Ávila-Avilés, J.M. (2015). Detección de sintomatología de ansiedad social y factores asociados en adolescentes de Motul, Yucatán, México. *Revista Biomédica* 26(1), 23-31.
- Martín, A. R., Cabré, R. B., y Neri, E. M. (2019). Ciberacoso y ansiedad social en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psico-*

*logía Clínica con niños y adolescentes*, 6(1), 9-15.

- Martinelli, K., Cohen, Y., Kimball, H., y Miller, C. (2018). *Understanding anxiety in children and teens. 2018 Children's Mental Health Report*. <http://www.infocoponline.es/pdf/ANSIEDAD.pdf>
- McDonagh, C., Lynch, H., y Hennessy, E. (2022). Do stigma and level of social anxiety predict adolescents help-seeking intentions for social anxiety disorder? *Early Interv Psychiatry*, 16(4), 456-460. doi: 10.1111/eip.13197
- Olivares Rodríguez, J., Rosa Alcázar, A.I., y Piqueras Rodríguez, J.A. (2006). *Características de los adolescentes con fobia social*. [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=833](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=833)
- Olivares, J. y García-López, L. J. (1998). *Escala para la Detección de Ansiedad Social*. Universidad de Murcia
- Pontillo, M., Guerrero, S., Santonastaso, O., Tata, MC, Aversa, R., Vicari, S., y Armando, M. (2017). An overview of recent findings on social anxiety disorder in adolescents and young adults at clinical high risk for psychosis. *Brain Sciences*, 7(10), 1–9. <https://doi.org/10.3390/brainsci7100127>.
- Romera, E.V., Luque, R, Ortega Ruiz, R, Gómez Ortiz, O., y Camacho, A. (2021). Positive Peer Perception, Social Anxiety and Classroom Social Adjustment as Risk Factors in Peer Victimization: A Multilevel Study. *Psicothema* 34(1), 110116.
- 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>
- Van Zalk, N., y Tillfors, M. (2017). Co-rumination buffers the link between social anxiety and depressive symptoms in early adolescence. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.486915>



## **IMPULSIVIDAD EN ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE ESTÁN CUMPLIENDO UNA MEDIDA EN EL CONTEXTO DE JUSTICIA JUVENIL FRENTE A LOS QUE NO LA TIENEN QUE CUMPLIR**

**Miriam Santana Suárez**

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

### **RESUMEN:**

*La impulsividad es un rasgo de la personalidad que ocupa un lugar importante en el desarrollo de conductas y bienestar de los jóvenes. Este trabajo tiene como objeto el análisis de la impulsividad en adolescentes que cumplen una medida judicial en centros de menores y en su defecto, en jóvenes que no tienen relación con el sistema judicial. La muestra se formó por dos grupos de 25 adolescentes de ambos sexos, uno de ellos se constituía de adolescentes procedentes de un centro de internamiento de menores, y el otro grupo de jóvenes que no están vinculados a centros de estas características. Los resultados obtenidos certifican que los adolescentes de centros de menores experimentan una mayor impulsividad frente a los que no además de mostrarnos datos relacionados con la diferencia de género y el riesgo de desarrollar la impulsividad en edades que abarcan la etapa de la adolescencia. Este estudio nos ha permitido sugerir orientaciones de cómo tratar la impulsividad tanto en centros de menores como en centros ordinarios dándole un papel importante a la Educación Social como respuesta para tratar esta problemática.*

**Palabras clave:** *Impulsividad, jóvenes con medidas judiciales, agresividad, conducta antisocial, control de impulsos.*

### **ABSTRACT:**

*Impulsiveness is a personality trait that occupies an important place in the development of behaviors and well-being of young people. The purpose of this work is to analyse impulsivity in adolescents who are serving a judicial measure in juvenile centres and, failing that, in young people who have no connection with the judicial system. The sample was made up of two groups of 25 adolescents of both sexes, one of which were adolescents from a juvenile detention centre, and the other group, who are not linked in such centres. The results obtained certify that adolescents in juvenile centers experience a greater impulsivity towards those who do not besides showing us data related to gender difference and the risk of developing impulsivity in ages that span the stage of the adolescence. This study has allowed us to suggest guidelines on how to deal with impulsivity both in juvenile centers and in ordinary centers giving an important role to Social Education as a response to address this problem.*

**Key Words:** *Impulsiveness, young people with judicial measures, aggressiveness, antisocial behavior, impulse control.*

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Cada vez más, numerosos estudios revelan la importancia de la impulsividad y el desarrollo de conductas agresivas en jóvenes. Así, se puede definir “como aquellas acciones que se expresan sin antes haber sido meditadas lo suficiente, que suponen riesgo son inapropiadas para la situación y que suelen acarrear consecuencias indeseables” (Herdoiza-Arroyo y Chóliz, 2019, p. 124). Se hace referencia también a tres tipos de impulsividad: la atencional, la motora y la impulsividad sin planificación (Herdoiza - Arroyo y Chóliz, 2019). En este sentido y con el objetivo de profundizar en las teorías de las variables de la personalidad, la impulsividad se relaciona con factores biológicos, socioculturales, psicosociales y, como así recoge el conocido estudio realizado por Alcázar et al. (2015). Debemos resaltar este último, pues como recoge el estudio de Cordero Zambrano (2019, p. 41) “los factores psicosociales pueden causar problemas a las personas y estas consecuencias afectan a distintos ámbitos como el social, familiar, laboral, en su conducta y en el entorno social donde se desenvuelve”.

Ellos (Alcázar et al., 2015) en dicha investigación recogen que a pesar de no haber estudios que concreten la explicación de la impulsividad, cada vez se cuentan con más datos que relaciona este factor con la violencia y esta a su vez, con aspectos genéticos y neurobiológicos. Otros análisis coinciden en que existen tres factores que conforman la impulsividad: la impulsividad *cognitiva*, aquella donde existe poca atención a la tarea o acción que se realiza donde el individuo piensa de manera rápida, la impulsividad *motora*, que hace referencia a la respuesta inmediata ante algún aliciente o estímulo y escasa planificación, que tiene que ver con la poca capacidad planificadora y poca atención a los desafíos de la mente humana (Gil-Olarte et al., 2017).

La impulsividad por otra parte tiene que ver también con el Trastorno Antisocial de la Persona (TAP), pues este se define como los comportamientos impulsivos (Alcázar et al., 2015). Además, Bringas et al. (2006, p. 2) nos indica que:

*Quando 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.*

Cabe apuntar por otro lado, que la impulsividad tiene como consecuencia el desarrollo de comportamientos antisociales (Palanques Alegre et al., 2022), pues reaccionar sin controlar los pensamientos lleva aparejado en la mayoría de las ocasiones, comportamientos que van en contra de lo establecido. Es por eso por lo que el comportamiento antisocial se puede definir como “cualquier tipo de conducta que suponga una infracción de las reglas, de las normas sociales y de convivencia” (Santana, 2021, p. 70). Este comportamiento al que hacemos referencia suele venir acompañado del incumplimiento de la ley, por lo tanto, está penalizado y suele conllevar también un desprestigio de la persona por parte de la sociedad en la que convive (Centelles et al., 2021). Además de relacionar la conducta antisocial con la impulsividad, este concepto está vinculado también a términos como los comportamientos desinhibidos, la baja autoestima, no ser empático, etc. (Díaz García y Moral Jiménez, 2018).

Se ha podido concretar a través de numerosas investigaciones que la adolescencia es una etapa que se asocia a un periodo donde los problemas relacionados con el comportamiento se pueden magnificar, obteniendo como resultado comportamientos antisociales y delictivos. La población adolescente, en concreto aquellos que se sumergen en el sistema judicial y por consecuencia se encuentran privados de su libertad por haber cometido algún delito, muestran una mayor

---

<sup>1</sup> Por cuestiones prácticas, los términos inclusivos de género utilizados para referirnos a ambos sexos es el masculino.

serie de obstáculos para controlar los impulsos que se asocian a su vez con actitudes poco saludables que se manifiestan de forma negativa y que pueden afectar al ámbito familiar, social, escolar, legal, etc. (Nardecchia et al., 2016). Por ello, es fácil vincular también, la relación que lleva consigo la impulsividad y la delincuencia. En España, la problemática delictiva en adolescentes se aborda a través de la Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de los menores que nos indica que, “el objeto prioritario de la medida es disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial” (exposición de motivos III), aspecto que se debe trabajar desde los centros de menores, con el objeto de dotar a los jóvenes de los instrumentos necesarios para erradicar comportamientos antisociales y por consecuencia comportamientos delictivos. En esta línea, la intervención con la adolescencia en centros de este tipo recae en la Educación Social y debe ir encaminada en una doble vertiente; preventiva y reeducadora además decentrarse no sólo en el individuo sino en el contexto social al que está vinculado (López, 2005).

Por otro lado, es necesario también vincular la adolescencia con la adicción y esta a su vez con la impulsividad, pues como se ha demostrado en varias investigaciones, en edades tempranas, como es la adolescencia, no se ha desarrollado por completo la percepción del peligro y las consecuencias que entrañan ciertas acciones aparejadas a una de las características que comparten los jóvenes; la búsqueda de nuevas sensaciones, que normalmente suelen ser experimentadas a través de las drogas. En diferentes estudios se concreta además que el consumo de estupefacientes y las consecuencias de este está fuertemente vinculado a los impulsos, pues entre más impulsividad y búsqueda de vivir nuevas sensaciones se experimente a la hora de consumir, mayor consecuencia negativa sufrirá el joven consumidor (Colunga-Rodríguez et al., 2021).

La relación de las conductas impulsivas con numerosas problemáticas como el consumo de drogas, la agresividad o la delincuencia, requieren del trabajo cooperativo y en red de diversos ámbitos y profesionales como el trabajador social, psicólogos, docentes, médicos, los educadores sociales, etc. (Ruiz-Corbella et al., 2015).

En los últimos años el número de investigaciones que unen la impulsividad y la agresividad en la adolescencia ha crecido notablemente, y por ello es importante su mención en este estudio. Indudablemente es necesario también reafirmar que los comportamientos agresivos en la adolescencia dependen de múltiples y variables aspectos como el contexto social, familiar y ambiental, y que, por ello, la conducta agresiva en la pubertad es una característica difícil de definir. De esta manera, se pueden concretar diferentes tipologías de agresiones dependiendo de: “a) su *naturaleza* o modo de expresión (física/verbal); b) su *dirección* (directa/indirecta), y c) su *función* que la motiva (reactiva/proactiva)” (Andreu et al., 2013, p. 724). Cabe resaltar, que esta última ha cobrado especial interés, pues ha podido permitir considerar que elementos y procesos psicológicos intervienen para la perpetuación de los comportamientos agresivos en la adolescencia (Andreu et al., 2013). Hemos podido contrastar de este modo que, los jóvenes que recaigan en conductas violentas tienen poco dominio de las emociones, que impide a su vez el desarrollo de la tolerancia a la frustración, control de la impulsividad o de la ira para prevención de la agresividad (Bisquerra, 2013) y como consecuencia, los jóvenes agresivos se asocian a la falta de empatía, justifican la agresión y las consecuencias positivas de esta (Raine et al., 2006).

Ante la problemática planteamos que la Educación Social es una óptima y eficaz respuesta para paliar las consecuencias de la impulsividad en jóvenes, que es tal y como afirma Cacho Labrador et al., (2014):

*Una disciplina pedagógica que participa de la teoría (ciencia) de cómo las condicio-*

*nes psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo (p. 14).*

Y que, a partir de esta, es decir de la Educación Social, se deberán apoyar y proponer diferentes iniciativas que promuevan el desarrollo y el manejo de habilidades sociales que conduzcan a los jóvenes, por un lado, a prevenir situaciones de conflicto social y por otro, a dotar a aquellos adolescentes que rozan la exclusión social como consecuencia de comportamientos desinhibidos de recursos y herramientas que faciliten su reinserción.

## 1. MÉTODO

El estudio que hemos realizado es transversal, con una metodología de carácter cuantitativo y relacional. Los objetivos en los que se basa dicho estudio giran en torno al análisis de la impulsividad y cómo afecta este rasgo a jóvenes que se encuentran cumpliendo medidas judiciales, concretamente jóvenes que se encuentran residiendo en centros de medidas de privación de libertad y jóvenes que no tienen ningún tipo de relación con el Sistema de justicia juvenil.

### Objetivo general:

Analizar la impulsividad en adolescentes de centro con medida y sin medida judicial.

### Objetivos específicos:

- 1 Detectar la impulsividad según el tipo de centro de procedencia de los adolescentes y las adolescentes.
- 2 Estudiar la impulsividad en los chicos adolescentes según el tipo de centro de procedencia.
- 3 Descubrir la impulsividad en las chicas adolescentes según el tipo de centro de procedencia.
- 4 Analizar la dificultad de control de impulsos según el tipo de centro de procedencia.

- 5 Descubrir la dificultad de control de impulsos en los chicos según el tipo de centro de procedencia.
- 6 Averiguar la dificultad de control de impulsos en las chicas según el tipo de centro de procedencia.
- 7 Detectar el nivel de riesgo de ser impulsivo en función del centro de procedencia de los chicos y chicas.

## 1.1 Muestra

La muestra de esta investigación se caracteriza por ser una muestra incidental con jóvenes de ambos sexos donde podemos diferenciar dos grupos. En primer lugar, un grupo de 25 chicas y chicos de diferentes puntos del archipiélago canario que residen en el Centro de Internamiento Educativo de Menores y un segundo grupo compuesto también por 25 chicos y chicas de la zona norte de la isla de Gran Canaria, procedentes de un Instituto de Enseñanza Secundaria –IES-. En la Tabla 1 se refleja la participación de los y las jóvenes del centro de medidas judiciales según la edad.

Los resultados obtenidos en la Tabla 1 muestran que un 32% de los chicos del centro de medidas judiciales que realizan el cuestionario tienen 17 años. Las chicas en su caso coinciden en un 8% tanto las que tienen 16 años como las que ya tienen la mayoría de edad, es decir, 18 años.

Según la Tabla 2 el 28% de los chicos tienen 14 y 15 años coincidiendo ambos porcentajes. En el caso de las chicas sin medidas judiciales que realizan el cuestionario, el mayor porcentaje es también 28% representando a las adolescentes de 14 años.

## 1.2 Hipótesis y principales variables del estudio

La hipótesis hace referencia a que los adolescentes del centro con medidas judiciales tienen mayor impulsividad que los adolescentes del centro sin medidas judiciales; siendo las variables trabajadas: edad, sexo, impulsividad, dificultad de control de impulsos y riesgo.

**Tabla 1:** Chicos y chicas del centro de medidas judiciales según edad.

Sexo	Edad	15,00	16,00	17,00	18,00	19,00	20,00	Total
		Chicos	Recuento	1	4	8	4	1
% del total	4,0%		16,0%	32,0%	16,0%	4,0%	4,0%	76,0%
Chicas	Recuento	0	2	1	2	1	0	6
	% del total	0,0%	8,0%	4,0%	8,0%	4,0%	0,0%	24,0%
Total	Recuento	1	6	9	6	2	1	25
	% del total	4,0%	24,0%	36,0%	24,0%	8,0%	4,0%	100,0%

**Tabla 2:** Chicos y chicas del centro sin medidas judiciales según edad.

Sexo	Edad	14,00	15,00	16,00	17,00	Total
		Chicos	Recuento	7	7	0
% del total	28,0%		28,0%	0,0%	4,0%	60,0%
Chicas	Recuento	7	1	1	1	10
	% del total	28,0%	4,0%	4,0%	4,0%	40,0%
Total	Recuento	14	8	1	2	25
	% del total	56,0%	32,0%	4,0%	8,0%	100,0%

### 1.3 Técnicas e instrumento de recogida de datos

Se ha utilizado la Escala de Impulsividad de Plutchik (Rubio et al. 1998).

### 1.4 Análisis de datos

El análisis se basó en la estadística descriptiva, prueba chi-cuadrado, prueba exacta de Fisher, en la prueba no paramétrica U de

Mann-Whitney y en el riesgo relativo usando el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

## 2. Resultados

A continuación, se explicarán los datos obtenidos a través de los cuestionarios. Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

**Tabla 3:** La impulsividad según el tipo de centro de procedencia de los adolescentes.

		Escala Impulsividad*			
Centro	CMJ	No impulsividad		Total	
		Recuento	10	15	25
		% del total	20,0%	30,0%	50,0%
Centro	CSMJ	Recuento	22	3	25
		% del total	44,0%	6,0%	50,0%
Total	Recuento	32	18	50	
	% del total	64,0%	36,0%	100,0%	

*Nota:* CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales. \*Se considera que existe impulsividad con puntuaciones de corte superiores a 20 en la Escala de Impulsividad.

En la Tabla 3 se refleja un 30% de impulsividad en los adolescentes y las adolescentes que proceden del centro de medidas judiciales frente al 6% de los que proceden del centro sin medidas judiciales sobre el total de 50 chicos y chicas procedentes de ambos centros.

**Tabla 4:** Prueba chi-cuadrado para la asociación de impulsividad y centro de procedencia.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,500 <sup>a</sup>	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.

Según los datos de la tabla anterior el nivel de significación para Chi-cuadrado de Pearson tiene un p-valor < 0,05 significativo lo que nos indica que las variables centro de procedencia e impulsividad están asociadas.

**Tabla 5:** Pruebas de intensidad de la asociación de las variables impulsividad y el tipo de centro de procedencia.

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	V de Cramer	,500	,000
	Coefficiente de contingencia	,447	,000
	N de casos válidos	50	

Según los datos obtenidos en la Tabla 5 la V de Cramer es significativa y nos indica que el tamaño del efecto es moderado y el valor del Coeficiente de contingencia =0,447 al ser significativo nos indica que la intensidad de relación entre impulsividad y centro de procedencia es cercana a una relación de intensidad media.

**Tabla 6:** Relación centro de procedencia e impulsividad para los chicos.

		Escala Impulsividad*			
Centro		No impulsividad		Total	
		CMJ	Recuento	8	11
		% del total	23,5%	32,4%	55,9%
CSMJ	Recuento	13	2	15	
	% del total	38,2%	5,9%	44,1%	
Total	Recuento	21	13	34	
	% del total	61,8%	38,2%	100,0%	

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales. \*Se considera que existe impulsividad con puntuaciones de corte superiores a 20 en la Escala de Impulsividad.

Los datos de la tabla anterior nos reflejan un 32,4% de impulsividad en los chicos que proceden del centro de medidas judiciales frente al 5,9 % de los chicos que proceden del centro sin medidas judiciales

**Tabla 7:** Prueba de chi-cuadrado para los chicos según el centro de procedencia y la impulsividad.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,048 <sup>a</sup>	1	,008
N de casos válidos	34		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.

Según los datos de la Tabla 7 el nivel de significación para Chi-cuadrado de Pearson tiene un p-valor < 0,05 significativo lo que nos indica que existe una asociación entre las variables centro de procedencia e impulsividad.

**Tabla 8:** Pruebas de intensidad de la asociación de las variables impulsividad y el tipo de centro de procedencia para los chicos.

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	V de Cramer	,455	,008
	Coefficiente de contingencia	,414	,008
N de casos válidos		34	

Según los datos obtenidos en la Tabla 8 la V de Cramer es significativa y nos indica que el tamaño del efecto es casi moderado y el valor del Coeficiente de contingencia = 0,414 al ser significativo nos indica que la intensidad de relación entre impulsividad y centro de procedencia está cercana a una relación de intensidad media para los chicos.

**Tabla 9:** Relación centro de procedencia e impulsividad para las chicas.

Escala Impulsividad*					
		No impulsividad		Si impulsividad	Total
Centro	CMJ	Recuento	2	4	6
		% del total	12,5%	25,0%	37,5%
	CSMJ	Recuento	9	1	10
		% del total	56,3%	6,3%	62,5%
Total		Recuento	11	5	16
		% del total	68,8%	31,3%	100,0%

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales. \*Se considera que existe impulsividad con puntuaciones de corte superiores a 20 en la Escala de Impulsividad.

La Tabla 9 refleja el 25,0% de impulsividad en las chicas que proceden del centro de medidas judiciales frente al 6,3% de las que proceden del centro sin medidas judiciales.

**Tabla 10:** Prueba de chi-cuadrado y prueba exacta de Fisher para las chicas según el centro de procedencia y la impulsividad.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,605 <sup>a</sup>	1	,018		
Prueba exacta de Fisher				,036	,036
N de casos válidos	16				

a. 3 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5.

Según los datos de la Tabla 10 desestimamos los valores de Chi-cuadrado y sus significación ya que el 75% de las casillas tienen valores menores de 5 y tomamos la Prueba exacta de Fisher de significación bilateral con un p-valor < 0,05 significativo con asociación significativa de impulsividad y centro de procedencia para las chicas.

**Tabla 11:** Pruebas de intensidad de la asociación de las variables impulsividad y el tipo de centro de procedencia para las chicas.

Nominal por Nominal	Valor		Significación aproximada
	V de Cramer	,592	,018
	Coefficiente de contingencia	,509	,018
N de casos válidos		16	

Los datos obtenidos en la Tabla 11 indican que la V de Cramer es significativa y el tamaño del efecto es moderado, siendo el valor del Coeficiente de contingencia = 0,509 significativo indicando que la intensidad de relación entre impulsividad y centro de procedencia es de una relación de intensidad media para las chicas.

**Tabla 12:** Dimensión dificultad de control de impulsos según el tipo de centro de procedencia.

Dificultad control impulsos emociones	Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig.
	CMJ	25	31,20	780,00	170,000	,005*
	CSMJ	25	19,80	495,00		
	Total	50				

*Nota:* CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = A menudo; 3 = Casi siempre; U = U de Mann-Whitney. \*. La U es significativa en el nivel < 0,05 (bilateral).

En la Tabla 12 se refleja un p-valor < 0,05 significativo para la U de Mann-Whitney en la Dimensión dificultad de control de impulsos, para los adolescentes y las adolescentes que proceden del centro de medidas judiciales ya que el rango promedio es mayor.

**Tabla 13:** Dimensión dificultad de control de impulsos en los chicos según el tipo de centro de procedencia.

Dificultad control impulsos emociones	Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig.
	CMJ	19	21,26	404,00	71,000	,012*
	CSMJ	15	12,73	191,00		
	Total	24				

*Nota:* CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = A menudo; 3 = Casi siempre; U = U de Mann-Whitney. \*. La U es significativa en el nivel < 0,05 (bilateral).

Para la Tabla 13 la U de Mann-Whitney en la Dimensión dificultad de control de impulsos refleja un p-valor < 0,05 significativo siendo el rango promedio superior en los chicos del centro de medidas judiciales.

**Tabla 14:** Dimensión dificultad de control de impulsos en las chicas según el tipo de centro de procedencia.

Dificultad control impulsos emociones	Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig.
	CMJ	6	10,83	65,00	16,000	,125
	CSMJ	10	7,10	711,00		
	Total	26				

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales; Valores de la escala: 0 = Nunca; 1 =A veces; 2 = A menudo; 3 = Casi siempre; U = U deMann-Whitney.

Los datos de la tabla anterior reflejan que la U de Mann-Whitney en la Dimensióndificultad de control de impulsos en las chicas tiene un p-valor > 0,05 no significativo.

**Tabla 15:** Centro de procedencia y escala de impulsividad.

Escala Impulsividad*					
Centro		No impulsividad		Si impulsividad	Total
		CMJ	Recuento	10	15
% dentro de Centro	40,0%		60,0%	100,0%	
CSMJ	Recuento	22	3	25	
	% dentro de Centro	88,0%	12,0%	100,0%	
Total	Recuento	32	18	50	
	% dentro de Centro	64,0%	36,0%	100,0%	

Nota: CMJ= centro con medidas judiciales; CSMJ= centro sin medidas judiciales. \*Se considera que existe impulsividad con puntuaciones de corte superiores a 20 en la Escalade Impulsividad.

Según la tabla anterior el 60% de los chicos y chicas que proceden del centro de medidas judiciales tienen impulsividad frente al 12% de los que proceden del centro sin medidas judiciales que son los que tienen impulsividad.

**Tabla 16:** Estimación del riesgo teniendo el centro de procedencia y la impulsividad.

	Intervalo de confianza de 95 %		
	Valor	Inferior	Superior
Para cohorte Escala Impulsividad = Si impulsividad	5,000	1,650	15,152
N de casos válidos	50		

Según los datos de la Tabla 16 existe un riesgo relativo significativo de ser 5 vecesmás impulsivo en los chicos y chicas que proceden del centro de medidas judiciales que de proceder de un centro sin medidas judiciales.

### 3. DISCUSIÓN

En cuanto a la relación de los objetivos específicos destacamos lo siguiente:

- Con respecto al primer objetivo específico, que describe la impulsividad según el tipo de centro de procedencia, los resultados obtenidos muestran con una diferencia significativa, que los adolescentes que provienen del centro con medidas judiciales presentan mayor impulsividad que aquellos que corresponden al centro sin medidas judiciales. En este sentido y a la vista de los resultados, pensamos que se hace necesaria la aplicación de técnicas terapéuticas que presten especial atención a la importancia del autocontrol y la gestión emocional, dotando a los y las jóvenes de herramientas que les permitan desarrollar habilidades para la autogestión tal y como nos lo señalan Palanques Alegre et al. (2022).
- El segundo objetivo específico, que describe la impulsividad referente al sexo según el centro de procedencia, observamos que la impulsividad en varones procedentes de medidas judiciales es mayor que en aquellos que no tienen relación con el sistema de Justicia Juvenil e igual sucede con el tercer objetivo específico con las chicas del sistema de justicia juvenil. Datos que relacionan la impulsividad con los jóvenes que han infringido la ley ya que han cometido actos delictivos los chicos y chicas del centro de medidas judiciales llevando a cabo una conducta antisocial tal como nos lo indican Santana (2021) y (Díaz García y Moral Jiménez, 2018).
- En lo referido al cuarto objetivo específico aparece una dificultad de control de impulsos en las personas que proceden del centro de medidas judiciales y también en los chicos del ámbito judicial (quinto objetivo específico) datos que nos indican que hay factores psicosociales en dichos adolescentes que están influyendo en esa conducta impulsiva (control de impulsos) en la línea que nos indican Cordero Zambra-

no (2019) en cambio no hay diferencias significativas en las chicas que proceden de los diferentes centros (sexto objetivo específico).

- Además, en cuanto al séptimo objetivo específico, obtenemos un riesgo cinco veces mayor en los chicos y chicas que proceden del centro de medidas judiciales en ser más impulsivos (tener mayor impulsividad) que los que proceden del centro sin medidas judiciales datos que van en la línea de los trabajos de Nardecchia et al., (2016) y (Díaz García y Moral Jiménez, 2018).

Por último, hay que añadir que a pesar de contar con una muestra que no es significativa, nos ha ayudado a cumplir con los objetivos propuestos y, por otro lado, a confirmar nuestra hipótesis de trabajo.

### 4. ORIENTACIONES O LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo nos dejan entrever tal y como recogen otros investigadores, que es la impulsividad uno de los rasgos de la personalidad que más afectan al desarrollo de comportamientos antisociales en una etapa como la adolescencia (Palanques Alegre et al., 2022). Ante esta evidencia, proponemos que la Educación Social que desarrolla dentro de la justicia juvenil, en concreto en centros de cumplimiento de medidas judiciales, se puedan implantar programas de prevención de la impulsividad o una vez incorporados estos comportamientos impulsivos en la dinámica del menor o la menor infractora dotarlos de recursos para disminuir y posteriormente erradicar las actitudes impulsivas, siendo el educador social en coordinación con el resto del equipo interdisciplinar (psicólogo, ...) el que pueda ayudar a los jóvenes en la implementación y evaluación de estos programas.

La realización de este estudio nos muestra que los jóvenes con medidas judiciales experimentan un mayor grado de impulsividad en sus acciones. Por ello, resaltamos, como otros

autores, la importancia de la Educación Social al dar sentido a *la intervención educativa*, pues pretende prestar ayuda a la persona y favorecer el proceso socializador, aceptando las normas sociales y conviviendo de forma positiva con el resto de la comunidad (López, 2005). Por ello, es necesario que, en los centros de medidas judiciales, el educador dé sentido a la *intervención educativa* introduciendo herramientas para trabajar y controlar las conductas impulsivas que, mayoritariamente los han llevado a cometer el delito por el que cumplen una condena y evitar la reincidencia en los delitos.

Por otro lado, la Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de los menores indica que la medida de internamiento busca que el joven en cuestión adquiera, dentro de sus posibilidades, aquellos recursos que aumenten su competencia social para así poder desarrollar un comportamiento responsable en comunidad, aspecto donde el educador social tiene un papel importante dentro de este tipo de centros, pues a través de la aportación de otros profesionales que forman parte de un equipo interdisciplinar, es quien acompaña a los y las jóvenes a adquirir aquellas destrezas y habilidades para su posterior reinserción incluyendo pautas saludables tanto físicas, emocionales y psicológicas.

Siguiendo una línea educativa y resaltando la importancia de la Educación Social como recurso para dar respuesta a la impulsividad dentro de los centros de internamiento de menores con medidas judiciales, el educador social contribuye a la adquisición de nuevas habilidades de autocontrol y autogestión de las emociones antes ciertos estímulos, pues desde una perspectiva experiencial, cabe añadir que como educadores, somos en muchas ocasiones modelos sociales de los cuales los jóvenes asumen pautas de comportamiento, que en su mayoría aportan un significado positivo. Como recogen diversas investigaciones, el perfil de educador social es dinámico y cambiante, pues se adapta a las diferentes situaciones y necesidades so-

ciales que presentan, en este caso los y las adolescentes y aporta variedad de estrategias según la circunstancia que ha originado la aparición de conductas impulsivas (Ruiz-Corbella et al., 2015). Por lo que se hace necesario una continua formación de estos profesionales que les brinde conocimiento de las nuevas necesidades sociales a las que han de hacer frente, pues como avalan otros estudios, el educador social debe estar en continuo aprendizaje para responder ante el diseño de programas y proyectos, su valoración, evaluación, etc. (Cacho Labrador et al., 2014).

A pesar de que el nivel de impulsividad analizado en el centro sin medidas judiciales disminuye de manera considerable, señalamos la necesidad de trabajar la educación emocional, que va ligada a su vez con el control de la impulsividad, pues como afirma Bisquera (2013), desde los centros educativos ordinarios no se presta la atención suficiente a este tipo de educación, vista como fundamental en una etapa como la adolescencia sensible al estrés, ansiedad y depresión, situaciones de riesgo, consumo de drogas, etc.; ya que pensamos que el educador social en contextos escolares puede ser el profesional que articule el trabajo de la educación emocional.

En definitiva, si desde el ámbito de la Educación Social instauramos ideas e iniciativas en forma de proyectos y programas relacionados con el control de la impulsividad podremos disminuir el riesgo de que se vuelva a reincidir en el incumplimiento de la Ley comentada anteriormente, pues pensamos que a raíz de las aportaciones de los diferentes autores que hemos descrito anteriormente puede ser que la conducta impulsiva la que en ocasiones los lleve a delinquir y no obedecer las normas sociales. También se podría reducir el aumento del desequilibrio en relación a la salud mental de los jóvenes, pues dotándolos de técnicas y habilidades que permitan defenderse ante situaciones de conflicto, propias de esta etapa del ciclo vital, de cambio constante y de enfrentamiento a

nuevos retos. Por ello, una vez más cabe resaltar la importancia del educador/a social en ámbitos donde se engloban diferentes dimensiones y contextos sociales, sobre todo en aquellos que se consideran desfavorables o perjudiciales, favoreciendo la reinserción de los casos próximos a la exclusión o vulneración social.

## 5. REFERENCIAS

- Alcázar, M. A., Verdejo A. J. y Bouso, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de impulsividad de Plutchik en una muestra de jóvenes hispanohablantes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(5), 161-9
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Penado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de Psicología*, 29(3), 734-740. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175691>
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.
- 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.
- Cacho Labrador, X., Usurriaga Safont, J., y Sánchez-Valverde Visus, C. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social 1. *RES; Revista de Educación Social*, 19, 1-18.
- Centelles, O., Castillo, I., y Buelga, S (2021). La Aceptación Familiar y la Conducta Prosocial: el Rol de los Factores de la Personalidad en Menores con Medidas de Internamiento Judicial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 31(1), 91-99.
- Colunga-Rodríguez, C., Valadez-García, J. A., Oropeza-Tena, R., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J., Vázquez-Juárez, C. L., y Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Impulsividad, monitoreo y relación parental entre adolescentes estudiantes y adolescentes usuarios de drogas. *Recimundo*, 5(4), 284-294. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(4\).oct.2021.284-294](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(4).oct.2021.284-294)
- Cordero Zambrano, T. (2019). Influencia de los factores psicosociales en la conducta impulsiva de los adolescentes. *Revista Psicología UNEMI*, 4 (6), 39-51.
- 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.
- Gil-Olarte, P., Cavalcante, A. C., Paramio, A., Zayas, A., y Guil, R. (2017). Impulsividad y búsqueda de sensaciones: implicaciones de intervención en jóvenes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 393-404.
- Herdoiza-Arroyo, P., y Chóliz, M. (2019). Impulsividad en la Adolescencia: Utilización de una Versión Breve del Cuestionario UPPS en una Muestra de Jóvenes Latinoamericanos y Españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 50 (4), 123-135. <https://doi.org/10.21865/ridep50.1.10>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE, núm. 11, de 11 de enero de 2000. pp. 1422-1441. <https://www.boe.es/boe/dias/2000/01/13/pdfs/A01422-01441.pdf>
- López, F. (2005). La Educación Social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, (336), 57-71.
- Nardecchia, A., Casari, L., y Briccola, M. (2016). Impulsividad y empatía en adolescentes en conflicto con la ley penal. *Investigaciones En Psicología*, 21(3), 51-58.
- Palanques Alegre, N., Pozo Martínez, A., Puente López, E., y Rambaud Quiñones, P. (2022). Evaluación sobre la eficacia de la terapia con realidad virtual en menores y jóvenes sujetos/as a una medida judicial de internamiento terapéutico que presentan problemas en el control de impulsos. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 22, 54-67. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15194>
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lyman, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber

- & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*, 159-171.
- Rubio, G, Montero, I, Jáuregui, J, Martínez, ML, Álvarez, S, Marín, JJ, et al. (1998). Validación de la Escala de Impulsividad de Plutchik en población española. *Archivos de Neurobiología, 6*(3), 223-232.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado A. M., y Cano-Ramos M. A., (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos, 37*, 12–19.
- Santana. S. (2021). La conducta antisocial en adolescentes con y sin medidas judiciales. *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social, 14*, 69-79.





## HÁBITOS DE

VIDA SALUDABLE EN EL

ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRI-  
MARIA. PROBLEMÁTICA Y ACCIÓN

Zenaida Castillo Granadopág. 11 EL COM-  
PORTAMIENTO ENTRE EL ALUMNADO Y LA

COMUNICACIÓN CON SUS PADRES Adriana  
Recio Rodríguez pág. 35 La Orientación.

Una visión intercultural e inclusiva Jordi Fer-  
nández Jiménez pág. 51 LA VIOLENCIA

ESCOLAR EN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LA  
SITUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

Eneida M<sup>a</sup> Sánchez Fuentes pág. 67 La  
Ansiedad social en adolescentes y jóvenes

que están cumpliendo alguna medida  
judicial frente a los que no la están

cumpliendo Rita Romero Pulido  
pág. 87 IMPULSIVIDAD EN ADO-

LESCENTES Y JÓVENES QUE  
ESTÁN CUMPLIENDO UNA

MEDIDA EN EL CONTEXTO  
DE JUSTICIA JUVENIL

FRENTE A LOS QUE NO  
LA TIENEN QUE

CUMPLIR Miriam  
Santana

Suárez  
pág. 97