

# VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Volumen II



Comps.

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes

José Jesús Gázquez

M<sup>a</sup> del Mar Molero

África Martos

M<sup>a</sup> del Mar Simón

Ana Belén Barragán

**Variables Psicológicas y Educativas para la  
intervención en el ámbito escolar  
Volumen II**

**Comps.**

**M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes**

**José Jesús Gázquez**

**M<sup>a</sup> del Mar Molero**

**África Martos**

**M<sup>a</sup> del Mar Simón**

**Ana Belén Barragán**

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen II”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-617-5569-1

Depósito Legal: AL 1671-2016

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

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

## APRENDIZAJE EDUCATIVO Y DEL PROFESORADO

### CAPÍTULO 1

<i>Educación de la resiliencia académica</i> .....	13
Antonio Coronado Hijón	

### CAPÍTULO 2

<i>La influencia del sexismo en la práctica docente. Sexismo y formación inicial del profesorado</i> .....	21
Raúl Carretero Bermejo, y Alberto Nolasco Hernández	

### CAPÍTULO 3

<i>Las TIC como recurso didáctico para el desarrollo del manejo de información en Educación Básica</i> .....	29
José Gilberto Miranda Montes	

### CAPÍTULO 4

<i>Psicologia escolar na educação profissional e tecnológica no brasil: o caso dos institutos federais</i> .....	37
Lígia Feitosa	

### CAPÍTULO 5

<i>Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario</i> .....	45
Patricia Robledo Ramón	

### CAPÍTULO 6

<i>Diferencias culturales en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de Secundaria</i> .....	53
Federico Pulido Acosta	

### CAPÍTULO 7

<i>Diferencias en estrategias de autorregulación de aprendizaje de estudiantes de contextos virtuales</i> .....	61
Berridi Ramírez Rebeca	

### CAPÍTULO 8

<i>El audiovisual y la conciencia empática</i> .....	67
Carmen Parra Rodríguez	

### CAPÍTULO 9

<i>El desarrollo del lenguaje y los resultados educativos a través del IC: una revisión</i> .....	77
M <sup>a</sup> Salud Jiménez Romero	

### CAPÍTULO 10

<i>El audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)</i> .....	85
Linda Gosse	

**CAPÍTULO 11**

*Emociones y juego simbólico en Educación Infantil: propuestas de innovación en el aula* ..... 93

Isabel María Aránega Iglesias

**CAPÍTULO 12**

*Formación Continua del Profesorado para el manejo de la disciplina: los efectos subjetivos de la creación de un lugar de palabra para un grupo de maestras* ..... 101

Katherinne Rozy V. Gonzaga, y Fernando César Bezerra de Andrade

**CAPÍTULO 13**

*Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa* 109

José Javier Lorenzo Torrecillas, José Manuel Aguilar-Parra, Juan Miguel Fernández Campoy, y Manuel Alcaraz-Ibáñez

**CAPÍTULO 14**

*La educación emocional y el trabajo de los padres de familia*..... 115

M<sup>a</sup> Concepción Márquez Cervantes, y Martha Leticia Gaeta González

**CAPÍTULO 15**

*Los arquetipos y la literatura oral en el audiovisual y la generación de pensamiento* .... 123

Yolanda Cruz López

**CAPÍTULO 16**

*Los documentos audiovisuales y el espíritu crítico en la adolescencia* ..... 131

Aurelia Jiménez Godoy

**CAPÍTULO 17**

*Burnout y desarrollo de competencias específicas en la formación de docentes de Educación Primaria* ..... 135

Irene Dios, Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, y Juan Calmaestra

**CAPÍTULO 18**

*Propuesta curricular para el desarrollo de competencias emocionales intrapersonales en alumnado del Grado de maestro en Primaria* ..... 141

Luis Alberto Mateos Hernández y, M<sup>a</sup> Cruz Pérez Lancho

**CAPÍTULO 19**

*Revisión de publicaciones sobre coaching educativo y profesional* ..... 149

Juan Carlos Morales Rodríguez y Francisco Manuel Morales Rodríguez

**EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**CAPÍTULO 20**

*Enfermería comunitaria y niño con síndrome de Down* ..... 157

José Abad del Pino, Isabel María Sáez Ruíz, y Begoña Aranda Hernández

**CAPÍTULO 21**

*Criterios clínicos acerca de la madurez psicológica: estudio empírico en una muestra de psicólogos clínicos*..... 165

M. Paz Quevedo-Aguado, y María H. Benavente Cuesta

**CAPÍTULO 22**

*Resiliencia y discapacidad: análisis diferencial en dimensiones del bienestar subjetivo*.173

Raquel Suriá Martínez

**CAPÍTULO 23**

*Prevalencia de la obesidad y conductas de riesgo en un grupo de escolares*.....179

Martina Fernández Leiva, Laura Fuentes Rodríguez, y María del Rocío Tovar Ternero

**CAPÍTULO 24**

*El papel de enfermería en la atención al niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Revisión de la literatura* .....185

Laura Gutiérrez Rodríguez, Rubén Hernández Ballesteros, y Alberto José Gómez González

**CAPÍTULO 25**

*Determinantes clínicos, metacognitivos y transdiagnósticos de la preocupación patológica*.....191

Delia Arroyo Resino

**CAPÍTULO 26**

*Dependencia emocional en adolescentes*.....199

Esther Alcaraz Sánchez, e Inmaculada Méndez

**CAPÍTULO 27**

*Abordaje a la adicción a los videojuegos* .....205

María del Mar Jiménez Molina, Ana Real Bernal, y Eva María Castro Martin

**CAPÍTULO 28**

*Influencia de la escuela en la promoción de hábitos de vida saludables y educación física* .....209

Clara Oña Socías, Virginia Martínez Ripoll, y Ángela Dámaso Fernández

**CAPÍTULO 29**

*Evidencia y repercusión de los trastornos de la conducta alimentaria en los adolescentes*.....215

Ángela Dámaso Fernández, Clara Oña Socías, y Virginia Martínez Ripoll

**CAPÍTULO 30**

*Promoción de hábitos alimentarios saludables en escolares* .....221

Aida Fernández Barón, Vanesa Fernández Rodríguez, y M<sup>a</sup> del Mar Ordoño Ceba

**CAPÍTULO 31**

- Intervenciones educativas para la integración del niño diabético en el colegio* ..... 227  
Mª del Mar Ordoño Ceba, Vanesa Fernández Rodríguez, y Aida Fernández Barón

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y ACOSO ESCOLAR**

**CAPÍTULO 32**

- El modelo de orientación en Dinamarca en Educación Primaria y Secundaria Danish guidance model in Primary and Secondary Education* ..... 233  
Ana González-Benito

**CAPÍTULO 33**

- Impacto de las emociones en adolescentes víctimas de bullying, como factor determinante para el cambio de rol*..... 241  
Olivia del Rocío Guzmán Vázquez, Astrid Gabriela Maldonado Bonilla, Dulce María Luisa Ortiz Pérez, José Luis Cadena Anguiano, Rosa María Ostiguín Meléndez, Rafael Villalobos Molina, y Diana Cecilia Tapia Pancardo

**CAPÍTULO 34**

- Ideas de niñas, niños y adolescentes sobre la participación. Su importancia en la construcción de la convivencia en la escuela*..... 249  
Azucena Ochoa Cervantes

**CAPÍTULO 35**

- Influencia de la adaptación y la socialización sobre el rendimiento académico adolescente* ..... 255  
Susana Ramal Sánchez, e Inmaculada Méndez Mateo

**CAPÍTULO 36**

- Planeación Estratégica: una propuesta de transformación para la Escuela Estatal de Artes Plásticas S.L.P. México*..... 263  
Karla Minerva Waldo Lárraga

**CAPÍTULO 37**

- Autoeficacia y madurez en alumnos de Formación Profesional Básica*..... 275  
Raimundo Castaño Calle, y María Pérez Martín

**CAPÍTULO 38**

- La producción y difusión de la investigación educativa en la educación normal en México* ..... 283  
María del Refugio Lárraga García, y María Guillermina Rangel Torres

**CAPÍTULO 39**

- Resiliencia académica y autoeficacia: factores clave para la superación de la desventaja socioeconómica y cultural en la escuela* ..... 293  
Macarena Paneque Folch

**CAPÍTULO 40**

*La competencia en relajación-mindfulness en estudiantes de Educación Secundaria y su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico* .....301

Luis López González, y Alberto Amutio Kareaga

**CAPÍTULO 41**

*Programa TREVA: Mindfulness a través de investigación-acción y lessons study* .....309

Luis López González, y Alberto Amutio Kareaga

**CAPÍTULO 42**

*Aplicaciones didácticas de la Metacognición en el aula* .....317

Cristina de la Peña Álvarez

**CAPÍTULO 43**

*Evaluación psicológica del proceso del duelo*.....323

Dulcenombre Morcillo Mendoza, Fco Javier Lozano Martínez, e Isabel Vílchez Jesús

**CAPÍTULO 44**

*Prevención y promoción de la salud mental en la escuela* .....331

Inmaculada Moreno Almagro, Juan Diego Bayona Morales, y Esther Lerma Ortega

**CAPÍTULO 45**

*Prevención del consumo de drogas en los adolescentes de Almería* .....337

Gonzalo Moreno Tobías, Manuel López de Lemus Ruiz, y Crescencio Pérez Murillo

**CAPÍTULO 46**

*Sistemas centrales de conocimiento en niños entre 3 y 6 años de edad*.....343

María Fernanda Rueda Posada

**CAPÍTULO 47**

*Conducta de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad tras intervenciones psicológicas y educativas*.....351

Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, Javier Belmonte Frago, María del Carmen Giménez Sánchez, y Soraya Manzano Gómez

**CAPÍTULO 48**

*Bullying: Actuaciones preventivas y propuestas*.....357

Lidia Ester Llovet Romero, Ignacio Pichardo Bullón, y Ezequiel Montero García

**CAPÍTULO 49**

*Actitudes y conductas de los adolescentes y jóvenes en los roles de género y relaciones de pareja: revisión*.....365

Almudena Iniesta Martínez, y Práxedes Muñoz Sánchez



**CAPÍTULO 50**

*Niveles de autoestima y metas de logro en estudiantes de Ciencias de la Educación.....* 373

María del Mar Ferradás Canedo, Carlos Freire Rodríguez, Antonio Valle Arias, y Bibiana Regueiro Fernández

**CAPÍTULO 51**

*Alternativas al abuso de la repetición de curso: La motivación del alumno.....* 381

Juan García-Rubio

**CAPÍTULO 52**

*Análisis de las consecuencias del acoso escolar en la edad adulta.....* 387

Cristina Medina Sendra, Lorena Díaz Sánchez, y Lidia Cristina Pérez Martín

**CAPÍTULO 53**

*Violencia de la Universidad. El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores .....* 393

Darlene Ferraz Knoener, y Luciene Regina Paulino Tognetta

**CAPÍTULO 54**

*Desconexiones Morales de maestros frente el Bullying: Entre la indiferencia y la acción.....* 401

Rafael Petta Daud, y Luciene Regina Paulino Tognetta

**CAPÍTULO 55**

*Adhesión a los valores morales y la formación del profesorado: retos para superar el bullying.....* 407

Luciene Regina Paulino Tognetta, Rafael Petta Daud, Darlene Ferraz Knoener, y Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim

**CAPÍTULO 56**

*Analizando las principales señas de identidad de los Procesos de Intervención Socioeducativa que se suelen aplicar a los menores infractores.....* 415

Juan Miguel Fernández-Campoy, José Manuel Aguilar-Parra, José Javier Lorenzo Torrecillas, y Manuel Alcaraz-Ibáñez

**CAPÍTULO 57**

*Bullying y la actuación docente: Desconexiones Morales .....* 423

Natália Cristina Pupin Santos, y Luciene Regina Paulino Tognetta

**CAPÍTULO 58**

*Prevención y factores relacionados con el acoso escolar .....* 431

Vanesa Fernández Rodríguez, Aida Fernández Barón, y María del Mar Ordoño Ceba

**CAPÍTULO 59**

*La memoria del adulto mayor en estado normal y su conservación por medio de la terapia cognitivo conductual y la musicoterapia .....* 437

María del Carmen Olarte

*CAPÍTULO 60*

*Revisión teórica de instrumentos de evaluación de conductas violentas entre iguales en adolescentes.....* 445

Cristina Sánchez-Marchán, África Martos, Ana Belén Barragán, M<sup>a</sup> del Mar Simón, M<sup>a</sup> del Mar Molero, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José J. Gázquez

*CAPÍTULO 61*

*Revisión teórica sobre medidas llevadas a cabo ante conductas violentas en adolescentes: programas de intervención .....* 453

Cristina Sánchez-Marchán, Ana Belén Barragán, África Martos, M<sup>a</sup> del Mar Simón, M<sup>a</sup> del Mar Molero, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José J. Gázquez



**Aprendizaje educativo y del profesorado**



## CAPÍTULO 1

### Educación de la resiliencia académica

Antonio Coronado Hijón  
*Universidad de Sevilla (España)*

#### Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, el interés por las emociones positivas desde una visión proactiva emerge con fuerza en el ámbito de la Psicología (Seligman, 1990), alrededor de tres ámbitos interrelacionados: las experiencias subjetivas positivas; los rasgos de personalidad positivos; y, en el tercero, las instituciones (familias, colegios y comunidades) que coadyuvan en el desarrollo de los rasgos positivos y, da lugar a, experiencias y emociones subjetivas positivas (Oros, Manucci, y Richaud de Minzi, 2011).

Este interés investigador se propaga a la par al terreno de la Psicopedagogía y más en concreto, al ámbito de la Educación Emocional, cuyo término aparece por primera vez en el año 1966, en la revista *Journal of Emotional Education*, editada hasta 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- (UNESCO), al hilo de esta inquietud, a finales del siglo XX, creó una comisión internacional para el estudio de la Educación para el siglo XXI, que elaboró el ya famoso informe denominado, «La Educación encierra un tesoro», (Delors, 1996). En este informe se plantea la necesidad de ampliar los objetivos educativos basados en contenidos cognitivos a contenidos procedimentales y actitudinales o emocionales.

En el capítulo cuatro, titulado “los cuatro pilares de la Educación”, el informe propone que la Educación debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos que, a lo largo de la vida de las personas, han de constituirse en los pilares del conocimiento:

- Aprender a conocer; mediante la adquisición de los instrumentos de la comprensión, relacionados fundamentalmente con contenidos conceptuales, de hechos y/o principios generales.
- Aprender a hacer; relacionado con la asimilación de contenidos procedimentales de interacción con el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos, para una adecuada participación y cooperación con los demás, desarrollando actitudes y emociones positivas; y, por último,
- Aprender a ser, una competencia general y transversal que da funcionalidad y sentido a todos los aprendizajes.

El Consejo y el Parlamento Europeo acordaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En dicho marco se identifica y define por vez primera a nivel europeo “las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento”.

En el documento denominado Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2007), podemos encontrar definidas las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes funcionalmente contextualizadas, siendo competencias clave aquéllas que todos los ciudadanos necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la participación ciudadana y la exitosa inclusión social y empleo.

El marco de referencia aludido, concreta ocho competencias clave:

1. comunicación en la lengua materna;

2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión cultural.

Pero lo que más nos interesa ahora, es resaltar que en esa Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2007), se hace un especial hincapié en una serie de aptitudes que intervienen en las ocho competencias clave, a saber: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Todas estas aptitudes o habilidades, están implícitas en la capacidad y respuesta resiliente.

La competencia resiliente «es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad» (Grotberg, 2003).

Alrededor de esta definición clásica, se ha ido contextualizando una descripción más específica para el ámbito escolar.

Desde la “Escuela anglosajona”, desarrollada en EEUU y Reino Unido, los primeros estudios se centran en la infancia en riesgo y en la identificación de los factores de protección y características de personalidad que posibilitan la recuperación ante una “dificultad”.

Una segunda generación de investigadores, presentó un cambio conceptual en el que la resiliencia era entendida como un proceso dinámico, lo cual dio paso al desarrollo de modelos más complejos resultado de la interrelación de factores internos y externos. Esta conceptualización interactiva a paso a propuestas de intervención y de promoción de la resiliencia.

Desde este último enfoque procedente de la denominada “Escuela europea”, la resiliencia se conceptualiza como un proceso diacrónico y proactivo de interrelación (situado en la intersección entre el sujeto y su contexto sociocultural) como resultado de la respuesta ante la adversidad).

La expansión y desarrollo de nuevos trabajos aportó también nuevos enfoques en los que se destacaba el relevante rol del profesorado como tutores de resiliencia (Coronado-Hijón, y Paneque, 2015), para llegar hasta las propuestas más recientes, como la del “modelo holístico de resiliencia”, donde se entiende que es la comunidad educativa, en su conjunto, la principal protagonista en el diseño y promoción de programas de resiliencia adaptados a la singularidad de cada contexto escolar (Richardson, 2002).

El enfoque holístico de la resiliencia se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que considera la necesidad de incluir en el análisis del desarrollo de la persona; su entorno social -familia, escuela y contexto sociocultural- así como el cronológico o dimensión temporal de las experiencias (Bronfenbrenner, 1986).

Desde la definición de resiliencia como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”, realizada por Edith Grotberg (1995), se han ido proponiendo posteriores contextualizaciones del término. En lo que respecta al ámbito educativo, podemos entender la resiliencia académica como la “capacidad de recuperarse y sobreponerse con éxito a los factores de riesgo de dificultades en el aprendizaje” (Coronado-Hijón, 2016b).

La situación actual de la comprensión científica de la influencia de las emociones en el pensamiento y el aprendizaje viene de la mano de las investigaciones en neurociencia, las cuales han evidenciado la correlación de las emociones con el aprendizaje, revelando que la emoción y la cognición son compatibles con los procesos neuronales interdependientes, de tal manera que es literalmente imposible elaborar neurobiológicamente recuerdos sin la participación de las emociones (Immordino-Yang, 2016).

Llegado este punto nos planteamos como objetivo la realización del siguiente trabajo de investigación teórica, mediante una revisión sistemática sobre el estado del arte de la Educación de la Resiliencia Académica.

### **Método**

#### *Bases de datos*

A través de una revisión de estudios extraídos de fuentes como Dialnet, Web of Science, Scopus y Google Scholar y mediante un trabajo de investigación teórica: revisión sistemática, se defiende una ingente línea en el marco de la Educación Emocional, alrededor de la educación de la resiliencia académica como basamento fundamental, donde construir la mejora y superación de las dificultades que el estudiante pueda encontrar en su aprendizaje.

#### *Descriptor*

Resilience, program, school, adversity, resilience factors.

### **Resultados**

En el año 2003 la investigadora Edith Henderson Grotberg en su trabajo denominado “*Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*”, escribe un capítulo denominado “*Nuevas tendencias en resiliencia*”, en el que analiza las nuevas interpretaciones surgidas de las investigaciones sobre la naturaleza de la resiliencia, así como nuevos desafíos. Como conclusión de la revisión de las investigaciones realizadas hasta la fecha, la investigadora destaca ocho nuevas evidencias y enfoques en torno al concepto de resiliencia, que desde entonces marcan las líneas de investigación más relevante en esta área del desarrollo humano.

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias de edad.
2. La promoción de factores de resiliencia, así como la implementación y desarrollo de conductas resilientes requieren diferentes estrategias formativas.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no tienen una correlación estable.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección. El producto no es igual a la suma de sus elementos.
5. La resiliencia puede ser medida; además es parte del bienestar y la calidad de vida.
6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los sujetos se capacitan para valorar ideas nuevas y efectivas para su bienestar.
7. Prevención y promoción son conceptos clave en relación con la resiliencia.
8. La resiliencia es un proceso que aglutina: factores, comportamientos y resultados resilientes.

Esta investigadora ha defendido un modelo de promoción de la resiliencia, contextualizado dentro del ciclo vital de las personas y siguiendo las etapas del desarrollo descritas por Erik Erikson: desarrollo de confianza básica (primer año de vida); desarrollo de autonomía (2 a 3 años de edad); iniciativa (de 4 a 6 años); sentido del logro y productividad (de 7 a 12 años) y finalmente; desarrollo de la identidad (de 13 a 19 años). Consecuentemente, Edith Grotberg (1995) diseña de manera fundamentada, la primera propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia en niños, con la edición de la guía denominada, *Fortaleciendo el espíritu humano*.

Para Grotberg (1995), los denominados factores de resiliencia se construyen mediante el desarrollo de un modelo trídico alrededor de: fortalezas internas (I am/yo soy o estoy), de las experiencias de apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y del desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo).

Estos factores han sido tomados como referentes para el diseño de intervención educativa en el ámbito de la promoción de la resiliencia académica (Coronado-Hijón, 2016b).



La secuenciación práctica de ese modelo de intervención, descrita en Grotberg (2001), está compuesto de los siguientes objetivos:

- 1) La promoción de factores resilientes que implica la atención al proceso de resiliencia.
- 2) Sus fases han de estar secuenciadas en relación a unas determinadas elecciones o decisiones:

- a) Identificar la dificultad.

- la evaluación de la resiliencia debe llevarse a cabo valorando la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes”.

- b) Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiados:

- Este aspecto reclama una detección y evaluación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como una respuesta planificada para la dimensionalización del riesgo y, consecuentemente, de la respuesta educativa.

- c) Determinar los criterios de evaluación de los resultados de resiliencia, en cuanto a:

– Aprender de la experiencia.

– Estimar el impacto sobre otros.

– Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora.

En este trabajo de revisión sobre la educación de la resiliencia académica es preciso citar también los estudios de Bonnie Benard y colaboradores (Benard, y Marshall, 1997; Benard, y Constantine, 2000). Esta investigadora centra la promoción de la resiliencia educativa en el relevante rol que los docentes pueden desarrollar como modelos positivos a seguir y como figuras de confianza.

Mientras que Edith Grotberg (1995), propone un modelo instructivo educativo donde el estudiante es el protagonista, Bonnie Benard (2002), enfoca la promoción desde un modelo de aprendizaje vicario del discente, basado en una relación de confianza ofrecida por el docente.

Nan Henderson y Mike Milstein (2003), desarrollan un estudio en Estados Unidos, sobre buenas prácticas para la promoción de la resiliencia en los centros escolares, tomando como base los estudios de Bonnie Benard y Edith Grotberg, del que surge una propuesta de intervención en la que se aglutinan los dos enfoques antes citados.

Este modelo, denominado la “Rueda de la Resiliencia” está conformado por una estrategia de seis fases para la promoción del proceso de resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 atienden la prevención de los factores de riesgo, mientras que los pasos 4, 5 y 6 se dirigen al desarrollo resiliente.

1. *Enriquecer los vínculos* mediante el fortalecimiento de relaciones sociales.

2. *Fijar límites claros y firmes* mediante normas consensuadas colaborativamente.

3. *Enseñar habilidades actitudinales como:* colaboración, resolución de conflictos, destrezas de resistencia y asertividad y habilidades comunicativas.

4. *Brindar afecto y apoyo* incondicional.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas* pero ajustadas con realismo.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa* en la Comunidad Escolar.

El siguiente enfoque de promoción de la resiliencia académica, es la llamada “Escuela europea”.

Boris Cyrulnik (2001), máximo representante de este modelo explicativo, introduce el concepto de tutor *de resiliencia* (Cyrulnik, et al., 2004), que tiene un papel clave para el desarrollo de la resiliencia en infantes.

Dentro de este marco europeo, los postulados del sociólogo belga Stefan Vanistendael, destacan dos componentes: resistencia frente a la destrucción, como la competencia para proteger la propia identidad bajo presión, y capacidad de construir un patrón de comportamiento vital positivo frente a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

Basado en estos postulados, propone un programa que describe mediante la metáfora de *la casita de resiliencia*:

- **Cimientos:** donde se encuentran las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona;

- Planta baja: amueblada con una adecuada interacción familiar, de amistades y redes de apoyo, que aporten un sentido vital;
- Primer piso, que cuenta con tres habitaciones:
  - la autoestima y los valores,
  - el desarrollo de competencias para la vida, y
  - el sentido del humor y creatividad;
- Desván: nuevas experiencias a descubrir.

La implementación de este modelo cuenta con experiencias de “buenas prácticas” en la promoción de resiliencia en centros escolares de Holanda, basada en una metodología colaborativa.

Ejemplo de programa de educación de la resiliencia en adolescentes con evidencias de eficacia demostrada es el “Programa de Resiliencia PENN (PRP)”, (Reivich, Gilhaam, Chaplin, y Seligman, 2005), implementado en institutos de enseñanza secundaria, con la finalidad de promocionar la capacidad de los estudiantes en el afrontamiento de dificultades. Los resultados analizados evidencian que el programa es eficaz en la promoción de competencias y capacidades como: visión ajustada de la realidad, flexibilidad ante las dificultades, toma de decisiones eficaces y asertividad, así como una reducción en emociones negativas como la ansiedad y depresión, e incluso de problemas de conducta (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005).

Los objetivos educativos que persigue están relacionados con la identificación de fortalezas y su promoción mediante su desarrollo y puesta en práctica, como, por ejemplo, son: la honestidad, la perseverancia, la ecuanimidad, la justicia, la responsabilidad, el respeto, etc.

El programa consta de 20 sesiones de ochenta minutos cada una, cuyos contenidos de enseñanza principal son:

- 1) que los sentimientos están en función de la interpretación que nuestras creencias hacen de los acontecimientos;
- 2) los estilos explicativos, y a cuestionarse la validez de las creencias;
- 3) situar en perspectiva las consecuencias de nuestras creencias sobre el futuro;
- 4) establecimiento de metas; y
- 5) asertividad, toma de decisiones y solución creativa para solventar las dificultades.

Los ejercicios son del tipo del que indicamos a continuación:

Describir cada día durante una semana- tres acontecimientos o sucesos cotidianos que valoremos como positivos. Para cada evento positivo descrito se ha de responder: ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Por qué es importante para mí? ¿Qué puedo hacer para que acontecimientos como éste o similares se sucedan más a menudo?

La educación de la resiliencia académica mediante estos programas puede implementarse siguiendo el modelo propuesto por Oros, Manucci y Richaud de Minzi, (2011) con algunas adaptaciones:

a) Intervención directa o focalizada, que se enmarca en el espacio de la Orientación y la tutoría, mediante sesiones lectivas.

Esta intervención directa, se desarrolla a lo largo de cuatro fases:

1. *Psico-educación*: Mediante una actividad introductoria, donde el tutor/orientador y/o docente, explicita la resiliencia y guía la actividad.

2. *Actividad central*: En la que se aconseja trabajar con la utilización del juego como recurso, una dramatización o *role playing*, un cuento o una fábula, una canción, una obra de títeres o marionetas, en función de la edad del alumnado.

3. *Reflexión final*: Donde el estudiante toma el protagonismo. Mediante un método socrático basado en preguntas, el docente debe centrarse en la comprensión del alumnado sobre los aspectos positivos y saludables de la resiliencia que está promoviendo, haciendo énfasis en el desarrollo de forma intencional basado en la utilización de la creatividad y el esfuerzo personal. En esta línea estamos trabajando en la Universidad de Sevilla mediante la utilización del recurso metodológico de las “tertulias dialógicas”.

4. *Tarea para la casa.* El orientador y/o docente propone actividades extraescolares durante la semana, para generalizar las competencias trabajadas en el aula a la vida cotidiana de los sujetos. Esta fase se sitúa en el meso-sistema familia-escuela y es fundamental su coordinación (Coronado-Hijón, 2010).

b) La intervención indirecta o dirigida, complementada de forma transversal a contenidos curriculares (conceptuales y/o actitudinales), en las distintas áreas de aprendizaje mediante sencillas estrategias de educación emocional (preguntas para la reflexión, ejemplos, relatos alegóricos, juegos de palabras, etc.) con aquellos contenidos conceptuales y actitudinales procedentes.

c) La intervención incidental o circunstancial, es aquella que aparece de forma espontánea en el transcurso escolar, y que puede aprovecharse educativamente como plataforma de fortalecimiento, estimulación y/o promoción de la resiliencia. Es la que presenta menos planificación y protocolo, por lo que se requiere para su adecuada implementación, una mínima formación y compromiso previo de los tres sistemas: familia, alumnado, profesorado.

De todos los programas enunciados, una coincidencia metodológica es la necesidad consensuada de contextualizar las intervenciones y evaluar con evidencias sus resultados.

En esta dirección, la asociación *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) de Chicago (institución de referencia internacional en materia de educación emocional), han propuesto unos criterios de evaluación, denominados “criterios de excelencia” que adaptaremos a nuestra propuesta.

a) *Instrucción socioemocional sobresaliente:* el programa cubre adecuadamente todo el contenido de los objetivos de educación emocional propuestos. En lo que respecta a la resiliencia académica es necesario conocer los factores que en estudios internacionales han demostrado una correlación significativa con el desarrollo resiliente en la escuela (Coronado-Hijón, 2016a) para tomarlos como validación de los contenidos a trabajar.

b) *Evidencia de efectividad:* mediante un estudio de validación con evidencias científicas de efectividad de los resultados. Para ello puede utilizarse una metodología cuasi experimental.

c) *Desarrollo profesional sobresaliente:* mediante un plan de formación y desarrollo profesional de los educadores, así como con un servicio permanente de orientación y asesoramiento. Este plan de formación ha de estar consensuado por el claustro de docentes e incluido en el Plan de Centro.

### **Discusión/Conclusiones**

Dentro del ámbito de la Educación Emocional, la resiliencia académica es un paradigma novedoso de desarrollo y optimización del aprendizaje para todo el alumnado, ya que ofrece a las escuelas un marco teórico fundamentado coherente basado en la investigación y en experiencias y buenas prácticas con evidencias de eficacia.

Desde el primer enfoque clínico de carácter preventivo, el interés actual se ha desplazado hacia la promoción de conductas y competencias resiliente en los sujetos.

La escuela es el segundo ámbito de socialización después de la familia, mostrándose como un sistema abierto y en constante transformación, con relaciones interdependientes entre sus subsistemas (familia, alumnado, profesorado), de tal manera que un cambio en cualquiera de ellos puede facilitar cambios en todos los demás de manera holística y, que por tanto, es necesario atender a los procesos o secuencias interactivas que activan procesos de resiliencia desde un enfoque eco-sistémico (Coronado-Hijón, 2010), tomando como unidad básica de intervención, el niño en su contexto.

Las estrategias de promoción y educación de la resiliencia académica no son totalmente generalizables, sino que, más bien, deben adaptarse según las circunstancias y particularidades de los estudiantes sobre las que los implementemos.

De todas las modalidades de intervenciones posibles, es el enfoque eco-sistémico holístico el que se muestra más funcional. Éste ha de estar enmarcado en el mesosistema familia-escuela de manera

consensuada en comunidades de aprendizaje que sean recogidos en documentos de gestión educativa como el Plan de convivencia.

La necesidad de evaluar la eficacia de estas intervenciones es la principal línea de investigación futura. Línea a la que ya vienen contribuyendo algunos programas actuales de educación de la resiliencia académica.

## Referencias

- Benard, B. (2002). *From risk to resiliency: what schools can do*. Portland, O. R.: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benard, B. y Constantine, N. (2000). *Supporting positive youth development in our schools: A research-based guide to approaches that work*. Portland: American Association of School Administrators and West Ed.
- Benard, B. y Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/practice*, 5, 9-15.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6): 723–742.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/L\\_394/L\\_39420061230es00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/L_394/L_39420061230es00100018.pdf)
- Cordero, J.M., (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, pp. 172-198.
- Coronado-Hijón, (2016a). Resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas. En Gómez-Galán, J., López-Meneses, E., y Molina-García, L. *Instructional Strategies in Teacher Training*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.
- Coronado-Hijón, (2016b). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences (En prensa)*
- Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque eco sistémico*. Sevilla: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Coronado-Hijón, A. y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la orientación y la tutoría. En Jiménez, S. y Silva, C. (Coord.) *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU)
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, A, Guénard, T., Vanistendael, A. y Manciaux, M. (2004). *El Realismo de la esperanza*. Gedisa: España.
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Diario Oficial de la Unión Europea, 2006: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006/962/CE
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya, Holanda: The International Resilience Project., Bernard Van Leer Foundation
- Grotberg, E., (2003). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.
- Immordino-Yang, M.H., (2016). *Las Emociones, el Aprendizaje y el cerebro*. WW Norton y Co.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. y Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- Reivich K, Gillham JE, Chaplin TM, Seligman MEP. (2005). From Helplessness to Optimism. En: Goldstein S, Brooks RB, eds. *Resilience in Children*. Nueva York: Kluwer Academic.
- Richardson, G. E. (2002). The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Seligman, M. E.P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza, BICE.



## CAPÍTULO 2

### La influencia del sexismo en la práctica docente. Sexismo y formación inicial del profesorado

Raúl Carretero Bermejo\*, y Alberto Nolasco Hernández\*\*

*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), \*\*Universidad de Zaragoza (España)*

#### Introducción

No son nuevos términos como coeducación, educación no sexista o educación para la igualdad. Parece, sin embargo, que los esfuerzos relativos a este supuesto trabajo por la igualdad ha quedado reflejados en los diversos y continuos marcos legislativos, de manera más o menos explícita, pero no en la programación de medidas para el trabajo del sexismo con los futuros docentes, dando por hecho que la simple regulación implicaría un cambio en las ideologías de los docentes objeto de la regulación. Quedan claras, por tanto, las intenciones legisladoras, pero no está tan claro si los futuros docentes, están en disposición de implementar estas normas y desarrollar una educación, efectivamente, no sexistas. En concreto, nuestras dos últimas normas educativas, tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejorar de la Calidad Educativa (LOMCE) señalan y refieren de manera explícita objetivos y contenidos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación por razón de sexo o género y la lucha contra la violencia de género.

Cabe preguntarse, primero, acerca de la formación necesaria del cuerpo docente para la consecución y trabajo de estas metas y la forma de articular esta formación: incluida en planes de estudios, formación complementaria, formación continua del profesorado o dejarlo en manos de cada una de las personas que dedican su vida a la docencia (hasta el momento esta es la opción elegida desde la administración). En segundo lugar, pero no menos importante, cabe preguntarse acerca de las creencias y actitudes desde las que es posible este trabajo por y para la igualdad y cuáles son las creencias y actitudes de las personas que ejercerán la docencia en el futuro y si estas creencias son compatibles con las exigencias legales o no. Podríamos preguntarnos también acerca de las consecuencias de una educación desarrollada e implementada desde el sexismo, una escuela con docentes con actitudes sexistas y un modelo educativo legislado, evaluado y creado también desde la existencia de actitudes sexistas, en el caso de que estas actitudes sexistas estuvieran en estos contextos. También surgen preguntas relativas a qué leyes estamos construyendo para erradicar el sexismo si estas se desarrollan desde el sexismo.

Diversos estudios (Carretero, 2011; Cárdenas, Lay, González, Calderón y Alegría, 2010) apuntan a que los hombres puntúan significativamente más alto en Sexismo Hostil y Benévolo que las mujeres. Sabemos también que ambas medidas en Sexismo están relacionadas (López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, y Bringas, 2013). Las lista de matriculados muestran que son mayoritariamente mujeres las que optan por los estudios de magisterio y en función de los resultados obtenidos en otros trabajos, esperamos que presenten puntuaciones más altas en Sexismo Benévolo que en Sexismo Hostil (Rodríguez, Lameiras, Carrera, y Faílde, 2009; Ayres, Friedman, y Leaper, 2009), mientras que los hombres presentaría puntuaciones más altas en Sexismo Hostil (Moya, y Expósito, 2001; Lameiras y Rodríguez, 2003). Nos planteamos, primero, si está tendencia se mantiene en los estudiantes de Magisterio, y, segundo, las implicaciones educativas en caso de mantenerse estas actitudes sexistas. El Sexismo está presente entre las variables de riesgo en situaciones de violencia y acoso escolar (Díaz-Aguado, 2006; Ovejero, Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013), está relacionada con la convivencia escolar (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010) y es una de las principales causas de discriminación hacia las mujeres (Moya, 2004; Garaigordobil, y Aliri, 2013) de ahí la importancia de conocer las actitudes de nuestros futuros docentes y, por tanto, el modelo ideológico que transmitirán.

Esta investigación, enmarcada en el desarrollo de un diseño de investigación sobre sexismo y emoción, surge de la observación de las medidas y puntuaciones obtenidas en sexismo por nuestra muestra, estudiantes de magisterio de Castilla la Mancha, y tiene como objetivo fundamental determinar y evaluar las actitudes sexistas de las y los estudiantes de Magisterio, puesto que son el futuro inmediato de la educación y, por lo tanto, los futuros transmisores ideológicos y culturales, en este caso del sexismo. La existencia de esta actitud entre los futuros docentes justificaría por sí misma la necesidad de implementar acciones formativas relacionadas con el Género, la perspectiva de género y el sexismo, no sólo a nivel técnico y teórico, sino, sobre todo, a nivel de modificación, eliminación y trabajo de estas actitudes sexistas. Derivadas de este objetivo surgen nuestras hipótesis de trabajo: Más del 51 % de los y las estudiantes de Magisterio presentan creencias sexistas hostiles y benévolas. Además pensamos que: los estudiantes de Magisterio puntúan más alto en sexismo que las estudiantes de Magisterio; los hombres puntúan significativamente más alto en sexismo hostil que en sexismo benévolo; Las mujeres puntúan más alto en sexismo benévolo que en sexismo hostil. Este segundo grupo de hipótesis es importante dado el número de hombres y mujeres matriculados en Magisterio y, por lo tanto, un indicador de la forma en la que se transmitirá el sexismo, caso de confirmar nuestras hipótesis de trabajo.

### **Marco teórico: sexismo**

Tradicionalmente el sexismo ha sido considerado una actitud de prejuicio hacia las mujeres. El sexismo es considerado como una de las principales actitudes que mantienen las desigualdades entre sexos

#### *Teoría del Sexismo Ambivalente*

Glick y Fiske (1996, 1999) identifican una nueva forma de sexismo, al que denominan sexismo benévolo, caracterizado por mantener una carga afectiva subjetiva positiva. Este nueva forma de sexismo benévolo debilita la resistencia de las mujeres, al tiempo que refuerza su posición de inferioridad, generando recompensas en forma de protección, idealización y afecto para aquellas mujeres que aceptan su rol tradicional y satisfacen las necesidades de los hombres, frente al uso del castigo y la violencia fomentado desde el sexismo hostil para aquellas mujeres que no se ajustan al rol tradicional. De esta forma, el sexismo ambivalente es el resultado de la combinación de dos elementos con cargas afectivas antagónicas, consecuencia de las complejas relaciones de aproximación/evitación que caracteriza las relaciones entre sexos.

Para evitar el conflicto entre las actitudes positivas y negativas hacia las mujeres, el sexismo ambivalente clasifica a las mujeres en subgrupos, de tal manera que genera un subgrupo de mujeres valorado como positivo y hacia el que actúa de manera benevolente, y un segundo subgrupo de mujeres valorado de manera negativa hacia las que ejecuta conductas hostiles. Desde esta teoría se presentan tres subtipos de mujer creados por los hombres: mujeres tradicionales, formado por amas de casa y esposas, madres y cuidadoras; Mujeres no tradicionales, formado por mujeres que desarrollan su carrera profesional en un espacio público; y por último mujeres sexys. Los hombres sexistas temen a las mujeres no tradicionales puesto que amenazan su poder y temen a las mujeres sexys al entender que su poder de seducción y su interés por el sexo les puede hacer también perder el poder. Las mujeres sexys y no tradicionales son las que reciben las conductas más hostiles. El sexismo hostil se convierte en un castigo a las mujeres no tradicionales, feministas y sexys mientras que el sexismo benévolo se emplea para recompensar a las mujeres tradicionales. Así, los hombres pueden mantener una actitud consistente, puesto que el desprecio o el amor está claramente distribuido y asignado a los diferentes subgrupos (Rudman y Glick, 2001).

El significado del sexismo se re-conceptualiza continuamente y añade nuevos significados. Sin embargo, parece mantenerse estable el funcionamiento y la existencia de un sexismo hostil y/o tradicional y el sexismo benévolo.

### Método/Metodología

Para el desarrollo de este trabajo hemos desarrollado un diseño de investigación cuasi-experimental de corte cuantitativo.

#### Participantes.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha seleccionado una muestra de 1623 personas, todas ellas estudiantes de Magisterio, repartidas en las 4 provincias de Castilla la Mancha con Facultad de Educación. De estas 1623 personas iniciales el estudio se ha realizado sobre 1308 personas, aquellas que presentaron sus cuestionarios de recogida de información perfectamente cumplimentado. De los 1308, 354 son hombres (27%) y 954 mujeres (73%). La edad media es de 26,23 años, siendo el rango de edad de 18 a 56 años.

Tabla 1: Distribución de la muestra por Ciudad

	Total	Válidos
Ciudad Real	549	429
Cuenca	306	279
Toledo	462	348
Albacete	303	252
Total	1623	1308

#### Instrumento de recogida de información:

Para el desarrollo del proceso de recogida de información se ha construido una prueba en la que se incluye una primera parte destinada a recoger información sociodemográfica de cada participante y una segunda parte destinada a recoger información referida a la actitud sexista de cada participante.

- Variables sociodemográficas: Edad, sexo, ciudad, titulación.

- ASI (Expósito, Moya y Glick, 1998): Adaptación y validación al castellano de la prueba original de Glick y Fiske (1996) que mide los dos tipos de sexismo (hostil y benevolente). Se trata de una escala tipo Licker con puntuaciones que van desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo) donde a mayor puntuación mayores creencias sexistas. En cuanto a la fiabilidad hemos obtenido un coeficiente de Alpha de 0,92 (0,90 en la subescala de sexismo Hostil y 0,86 en la subescala de sexismo benévolo).

#### Procedimiento:

La información se ha recogido en horario lectivo. Se ha establecido con las diferentes Facultades de Educación un protocolo para la administración de las pruebas y recogidas de la información, determinando: fechas de recogida y envío de las pruebas; instrucciones para cumplimentar el cuestionario, declaración de privacidad y realización voluntaria del cuestionario.

Una vez recogida la información se seleccionaron los cuestionario válidos y se construyó la base de datos y las variables necesarias para la realización de los cálculos necesario. Además de comprobar la fiabilidad y estructura de la prueba se han realizado pruebas estadísticas y descriptivas para conocer los valores de nuestra muestra y pruebas de comparación de medias para conocer la significatividad de las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres en las diferentes puntuaciones de sexismo.

El punto de corte en las subescalas de sexismo hostil y benévolo se ha colocado en el primer cuartil (11 para sexismo hostil y 13 para sexismo benévolo). Los ítems 1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 22 nos dan la medida de sexismo benévolo y los ítems 2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21 dan como resultado la medida en sexismo hostil.

### Resultados

Los estudiantes de Magisterio puntúan más alto en sexismo hostil y sexismo benévolo que las estudiantes de Magisterio.



Tabla 2. Diferencias entre hombres y mujeres

	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo
Mujer	17,25	20,31
Hombre	26,44	25,37
Sig Bilateral	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>

Los resultados muestran que los hombres puntúan significativamente más alto que las mujeres en sexismo hostil y sexismo benévolo.

Tabla 3. Correlación entre Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo

Sexismo Hostil	Correlación de Pearson	Sexismo Benévolo
		<b>0,76</b>
	Sig. Bilateral	<b>0,00</b>

Los resultados muestran una correlación muy significativa, desde una perspectiva estadística, entre sexismo hostil y sexismo benévolo. Los hombres puntúan significativamente más alto en sexismo hostil que en sexismo benévolo.

Tabla 4. Medias en Sexismo de Hombres

Hombre	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo	Sig Bilateral
Puntuación	26,44	25,37	0,00
N	330	306	
Porcentaje	93,22%	86,4%	

Los resultados muestran que los hombres puntúan significativamente más alto en sexismo hostil que en sexismo benévolo y que hay más hombres que puntúan alto en sexismo hostil que sexismo benévolo. Las mujeres puntúan significativamente más alto en sexismo benévolo que en sexismo hostil.

Tabla 5. Medias en Sexismo del grupo de las mujeres

Mujer	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo	Sig Bilateral
Puntuación	17,25	20,31	0,00
N	675	666	
Porcentaje	70,75%	69,8 %	

Los resultados muestran que las mujeres puntúan significativamente más alto en sexismo benévolo que en sexismo hostil. En nuestra muestra hay más 3 mujeres más con creencias sexistas hostiles que benévolas. Más del 51 % de los y las estudiantes de Magisterio presentan creencias sexistas hostiles y benévolas.

Tabla 6. Porcentaje de la población con creencias Sexistas

Población	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo
N: 1308	996	987
Porcentaje Sexista	76,14	75,55

Los resultados muestran que el 76.14 de la población estudiada puntúa alto en sexismo hostil y el 75, 55 % de la población estudiada puntúa alto en sexismo benévolo

#### *Análisis y discusión de los resultados.*

Los estudiantes de Magisterio puntúan más alto en sexismo hostil y sexismo benévolo que las estudiantes de Magisterio.

Los resultados de nuestro trabajo confirman esta hipótesis de trabajo dado que los hombres puntúan significativamente más alto que las mujeres en sexismo benévolo y sexismo hostil, sobretudo en sexismo

hostil. Estos resultados están alineados con los resultados encontrados en anteriores investigaciones (Carretero, 2011) y en investigaciones desarrolladas con otras poblaciones (Cárdenas, Lay, González, Calderón, y Alegría, 2010).

Los resultados muestran, también, como a pesar de estas diferencias, hombres y mujeres obtienen una puntuación media en sexismo hostil y sexismo benévolo consideradas como sexistas dado que en todos los casos sus puntuaciones están por encima del punto de corte por encima del cual se considera que la puntuación obtenida es sexista (hostil y benévola).

Las pruebas de correlación bivariada muestran una relación importante (Correlación de Pearson 0,68) y una significatividad de esta correlación (Sig. Bilateral 0,00) lo que implica que en nuestra muestra ambas medidas en sexismo están relacionadas. Estos resultados repiten los encontrados con anterioridad (Carretero, 2011) y los hallados en investigaciones sobre sexismo en otras poblaciones de estudio (López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, y Bringas, 2013).

Estos resultados parecen mostrar, no sólo las diferencias entre hombres y mujeres respecto a creencias sexistas, sino también las probables diferencias en las prácticas educativas que desarrollaran hombres y mujeres según los resultados encontrados, donde la probabilidad de que el docente transmita la ideología sexista e implemente procesos educativos sexistas es sensiblemente más alta si el docente es un hombre.

Los hombres puntúan significativamente más alto en sexismo hostil que sexismo benévolo.

Los resultados encontrados en nuestro trabajo confirman nuestra hipótesis de trabajo y muestran como los hombres que han participado en nuestro estudio presentan creencias sexistas hostiles y benévolas con puntuaciones en ambos casos por encima del punto de corte, siendo, además, su puntuación en sexismo hostil significativamente más alta que en sexismo benévolo. Estos resultados confirman resultados encontrados con anterioridad en estudios con muestras diferentes (Moya, y Expósito, 2001; Lameiras, y Rodríguez, 2003).

Además, son más del 92% los hombres que han participado en nuestro estudio los que presentan estas creencias, frente al 86% que lo hacen en sexismo benévolo. Es decir, son más los hombres que puntúan alto en sexismo hostil, y además la puntuación en sexismo hostil es significativamente más alta que en benévolo. Estos hombres afrontarán su tarea como docentes, y también sus relaciones con el resto de compañeros, compañeras y la institución educativa desde esta actitud sexista y se manifestará en todos y cada uno de los contextos y procesos en los que el docente participe: clases, coordinación y reuniones con madres y padres, órganos de gobierno, consejos, claustros, etc.

Según estos resultados prácticamente la totalidad de los futuros hombres docentes presenta, con mayor o menor intensidad, actitudes sexistas hostiles, lo que significa que llegado el momento de ejercer la docencia lo harán desde esta posición con las implicaciones derivadas de esta posición: diferente repartos de roles, tareas, capacidades y oportunidades para niñas y niños.

No podemos pasar por alto la puntuación en sexismo benévolo, que si bien es cierto que se produce en menos hombres y con menor intensidad no por ello es inexistente.

Las mujeres puntúan significativamente más alto en sexismo benévolo que en sexismo hostil.

Los resultados encontrados confirman nuestra hipótesis de trabajo. Las mujeres, tal como ocurría con el grupo de los hombres, puntúan por encima del punto de corte en sexismo hostil y benévolo, por lo que presentan actitudes sexistas, siendo su puntuación en sexismo benévolo significativamente más alta que su puntuación en sexismo hostil. Estos resultados están en la línea de los encontrados en estudios y trabajo anteriores (Rodríguez, Lameiras, Carrera, y Faílde, 2009). En nuestra muestra hay más mujeres con actitud hostil que benévola aunque la puntuación es mayor en sexismo benévolo.

En nuestro trabajo, las mujeres no sólo puntúan significativamente más bajo en sexismo hostil y benévolo que los hombres, sino que además lo hacen, en ambas dimensiones, en una puntuación sensiblemente menor.

Puede significar que las mujeres que han tomado parte en esta investigación presenta una posición ideológica, como grupo, significativamente diferente a la de los hombres, sin embargo, no podemos obviar que en torno al 70 % de las mujeres de nuestra población de estudio presenta actitudes sexistas, lo que implica que la probabilidad de transmisión del sexismo a través de la práctica educativa en el caso de que el docente sea mujer es también muy elevada, especialmente con el componente Benévolo del sexismo.

Más del 51 % de los y las estudiantes de Magisterio presentan creencias sexistas hostiles y benévolas

En nuestro trabajo más del 75% por ciento de la población objeto de estudio ha puntuado por encima de los puntos de corte en sexismo benévolo y sexismo hostil. Estos resultados mantienen y confirman nuestra hipótesis de trabajo.

Estos resultados muestran que imposibilidad de desarrollar e implementar los objetivos y contenidos incluidos en la legislación educativa vigente referidos a igualdad y no discriminación, puesto que el futuro docente parte de una posición ideológica y actitudinal incompatible con dichos objetivos y contenidos.

En realidad, de confirmar estos resultados con una muestra más amplia de estudiantes y con el colectivo de docentes en activo nos encontraríamos con una situación legal que no sería posible llevar a la práctica dada, insistimos, la ideología y actitud sexista de base en la gran mayoría de los y las responsables de la educación. Los resultados encontrados, por si mismos, presentan la necesidad de incluir contenidos sobre Género, sexismo y perspectiva de género en la formación necesaria para ejercer la docencia

### **Discusión/Conclusiones**

Por si mismos, los resultados muestran la necesidad actuar, desde nuestra perspectiva, en varios niveles: En primer lugar, consideramos la urgencia de diseñar los planes de estudio de las Facultades de Educación desde la perspectiva de Género, donde conceptos como igualdad y no discriminación sean centrales y no sólo descriptivos; En segundo lugar consideramos necesaria la inclusión de objetivos y contenidos en forma de créditos obligatorios relativos al Género, sexismo y su relevancia en los procesos educativos; En tercer lugar creemos en la enorme utilidad de programar acciones formativas vinculadas a las Facultades de Educación en relación al trabajo personal sobre sistemas de creencias, modificación de actitudes y cambio de perspectiva en torno a los modelos tradicionales y al sexismo como principal actitud de discriminación hacia las mujeres; En cuarto lugar entendemos que la legislación relativa a la igualdad de Género no puede ser desarrollada desde posiciones y actitudes sexistas que contradicen lo que se pretende legislar, por lo que estás normas, o las partes relacionadas con estos contenidos pueden ser desarrollados, o contar con el asesoramiento, de profesionales que partan desde posiciones alineadas con lo que se pretende legislar.

Los resultados encontrados muestran una población de estudiantes que aspiran a ejercer la docencia que mantiene las mismas creencias que el resto de la población. Si la educación tiene que ser el motor de cambio y desarrollo de nuestra sociedad es necesario que sus profesionales sean capaces de implementar y desarrollar esos cambios que se pretenden conseguir en la sociedad en ellos mismos, porque si no, puede que estemos abocados a repetir y perpetuar el mismo modelo social en lo fundamental y que los cambios se realicen en aspectos más superficiales o menos fundamentales: Los cambios en herramientas de trabajo, medios de trabajo u organización de la clase son más o menos simples de alcanzar. Los cambios a nivel ideológico y cultural son más complejos de conseguir puesto que necesitan del cambio de los profesionales implicados y no sólo del contexto o la norma. Por otro lado, los resultados obtenidos explican, el menos en parte, la tasa de matrícula de mujeres en los estudios de Magisterio, donde más del 70% de las matrículas son de mujeres.

Los resultados presentan, tal como esperábamos, al grupo de las mujeres con puntuaciones significativamente más altas en sexismo benévolo. Si tenemos en cuenta que el número de matrículas de

mujeres, frente al de hombres, en los estudios de Magisterio está en el 73%, en el caso de nuestro estudio, nos encontramos con que esta forma benévola del sexismo es la que tendrá más presencia en nuestras aulas en el futuro.

Nos preguntamos por qué hombres que puntúan alto en sexismo, en sus dos dimensiones, se matriculan en unos estudios que consideran propios de mujeres. En la escuela actual aún son más los hombres que ocupan puestos directivos, con mayores obligaciones de gestión, administración y dirección y menos obligaciones y carga en horas lectivas y esta puede ser una de las posibles explicaciones a este hecho. Otra explicación podría estar relacionada con aspectos relativos a las notas de cada uno y las posibilidades que asignan esas notas en la elección de estudios (podríamos buscar cuantos hombres con notas superiores al 8,5 se inclinan por estudiar Magisterio). También puede influir en esta elección las expectativas acerca de las condiciones laborales propias del puesto del maestro.

## Referencias

- Ayres, M. M., Friedman, C. K., y Leaper, C (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles*, 61, 441-460.
- Barreto, M., Ellemers, N., Cihangir, S., y Stroebe, K (2009 a). The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behavior. En M. Barreto, M. Ryan, y M. Schmitt (Eds.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality* (pp. 99-123). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barreto, M., Ryan, M. K., y Schmitt, M. T (2009 b). *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Blakemore, J. O., Berenbaum, S. A., y Liben, L. S (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Cárdenas, M., Lay, S-L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010) Inventario de Sexismo Ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*. 2(1), 125-127.
- Carretero, R (2011). Sexo, Sexismo y acoso escolar entre iguales. *Complutense Educación*. 22(1), 27-43.
- Díaz-Aguado, M. J (2006). Sexismo, violencia de Género y acoso escolar. *Revista de Estudios de La Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Eagly, A. y Szesny, S (2009). Stereotypes about women, men, and leaders: Have times changed?. En Barreto, M., Ryan, M. K., Schmitt, M. T (Eds.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*, (pp. 21-47). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Expósito, F. y Herrera, M.C (2009). Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, Vol. 1 (1), 123-145.
- Expósito, F., Moya, M., y Glick, P (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Expósito, F., y Moya, M (2005). Violencia de género. In F. Expósito y M. Moya (Eds.), *Aplicando la psicología social* (pp. 2001-227). Madrid: Pirámide.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., y Ortiz-Tallo, M (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42.
- Garaigordobil, M (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de Psicología*, 29(2), 368-377.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J (2013). Relaciones del Sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139.
- Gartzia, L (2011). Nuevos modelos de gestión: de pensar en masculino a pensar en andrógino. *Boletín de Estudios Económicos*, 203, 299-314.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., y Balluerka, N (2012). Inteligencia emocional y Género: más allá de las diferencias sexuales Introducción. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Glick, P., y Fiske, S. T (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating and Hostil Benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

- Glick, P., y Fiske, S. T (1999). Hostil and benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 21(119-135).
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 43- 61.
- Lameiras, M (2004). El Sexismo y sus caras: de la Hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8(91-102).
- Lameiras, M., López, W., Rodríguez, Y., D'Ávila, M., Lugo, I., Salvador, C. y Granejo, M (2002). La ideología de rol sexual en Iberoamérica. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Lameiras, M., y Rodríguez, A (2004). Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a Spanish sample. *Social Indicators Research*, 66, 197-201.
- Lea, H. (2011). The role of gender, affectivity and parenting in the course of eating disorders: A 4-year prospective case-control study among adolescents. *Inter-national Journal of Nursing Studies*, 48, 959-972.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejorar de la Calidad Educativa.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. y Bringas, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista electrónica de metodología aplicada*. 18 (1), 1-16.
- Merino, E., Martínez, M., y Díaz-Aguado, M. J (2010). Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 16(1), 77-88.
- Moya, M (2004). *Actitudes sexistas y nuevas formas de Sexismo*. In E. Barbera y I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.
- Moya, M (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 709-727.
- Moya, M., Glick, P., Expósito, F., De Lemus, S., y Hart, J (2007). Its for your own good: Benevolent sexism and women's reations to protectively justified restrictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1421-1434.
- Moya, M., y Expósito, F (2001). Nuevas formas, viejos intereses. NeoSexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(668-674).
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Rodríguez, M. J., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Faílde, J. M (2009). Aproximación conceptual al Sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Roets, A., Van Hiel, A., y Dhont, K (2012). Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward the own and other gender. *European Journal of Personality*, 26, 350-359.
- Rudman, L. A., y Glick, P (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762.
- Vaamonde, J. D. (2010). Valores y Sexismo en adolescentes argentinos [Values and sexism in argentinian adolescents]. *Revista Salud y Sociedad*, 1, 113-124.
- Zakrisson, I., Aderzén, M., Lenell, F., y Sandelin, H. (2012). Ambivalent sexism: A tool for understanding and improving gender relations in organizations. *Scan-dinavian Journal of Psychology*, 53,

## CAPÍTULO 3

### Las TIC como recurso didáctico para el desarrollo del manejo de información en Educación Básica

José Gilberto Miranda Montes

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México)*

#### Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas cobran cada día importancia en la sociedad actual, incluirlas en la práctica educativa tiene el propósito de “mejorar, innovar en los campos académicos y desarrollar competencias en los alumnos acorde a las necesidades actuales” (Miranda, 2015: 1).

El incluir las TIC en el proceso académico de los estudiantes y del docente transforma la perspectiva de la práctica educativa, de acuerdo con Luz Gómez y Julio Macedo (2010: 211), la llegada de las tecnologías a la profesión docente “cambia desde un enfoque centrado en el profesor que se basa en prácticas alrededor del pizarrón y el discurso, basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje”.

Reconocer al profesor como “único” poseedor y transmisor de conocimiento ha puesto en debate el uso de las TIC en el proceso educativo, por lo que el docente está asociado a un saber colectivo que le ayude a compartir saberes con los estudiantes, es por ello que, en palabras de Julio Cabero (2004: 3) el profesor se convertirá no sólo en un consumidor de medios, sino en un diseñador y productor de recursos adaptados a las necesidades de sus estudiantes. Ello implicará destrezas no sólo para la traslación de documentos a formatos utilizables en Internet, sino también, y es lo verdaderamente importante a la estructuración de los mensajes, utilizando los diferentes tipos de códigos disponibles a las necesidades de los estudiantes, teniendo siempre en cuenta que cuanto mayor sea la distancia física y temporal, mayor estructuración y claridad deberán tener los materiales.

Entrando en materia institucional, la escuela es donde se lleva a cabo el proceso de intervención y desarrollo educativo de los individuos y donde se ofrece una educación integral para los alumnos que acuden a ella. Es por ello que incluir las TIC en la escuela cobra importancia relevante puesto que es considerada como la forma de vida de la comunidad por lo que en palabras de Crespillo Álvarez (2010: 257) “es donde se transmiten aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio”.

La institución donde se llevó a cabo la investigación es la Escuela Primaria “Margarita Maza de Juárez” de carácter público e incorporada al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) con turno matutino de 7:00 a 13:30 horas y vespertino de 13:00 a 18:30 horas, ubicada en la ciudad de San Luis Potosí, México.

La infraestructura de la institución y su relación con las TIC cobra importancia para la investigación ya que define el espacio donde se desarrolla la práctica educativa e influye en los ambientes de aprendizaje donde el alumno aprende. Según el Instituto para la Evaluación Educativa (INEE) (2007: 43) se menciona que “las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar”.

Duarte, Gargiulo, y Moreno (2011: 3) consideran que mejores instalaciones y servicios básicos en las escuelas crean ambientes de enseñanza más propicios para el logro de los aprendizajes. Esto indica que el invertir en infraestructura para una escuela no es un lujo, es una necesidad. La institución cuenta con

aula de medios y equipo de cómputo e internet que es proporcionado por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) de acuerdo al Programa “México Conectado”, “proyecto del Gobierno de la República que contribuye a garantizar el derecho constitucional de acceso al servicio de Internet de banda ancha (Art. 6to. Constitucional)” (SCT, 2013). La investigación demanda el uso de este recurso en diversas estrategias de enseñanza.

La pregunta con la cual se inició esta investigación fue ¿Por qué es importante el desarrollo del manejo de información utilizando las TIC como recurso didáctico en Educación Básica?, teniendo como objetivo de estudio el aplicar estrategias propicias para el manejo de información histórica usando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Educación Básica y, como objetivos específicos, realizar un diagnóstico, aplicar el Programa de Estudios de Educación Básica como base para la planificación, utilizar estrategias adecuadas para la enseñanza del manejo de información, emplear los recursos para propiciar el desarrollo del manejo de fuentes de información e interpretar los resultados de las evaluaciones para realizar adecuaciones.

La problemática planteada en la investigación es referida de la siguiente manera: Al realizar el diagnóstico, los alumnos de 6to grado de la escuela primaria “Margarita Maza de Juárez” evidenciaron una deficiencia en la competencia de “Manejo de información”, manifestando debilidad respecto a la identificación de datos relevantes de materiales escritos, interpretación de hechos y procesos dentro de la información, datos precisos para la búsqueda de fuentes información, nulo manejo de estas en biblioteca y, con respecto a la tecnología, solo empleaban como fuente de información Wikipedia..

## **Método/Metodología**

### *Participantes*

Los participantes están conformados por un grupo de 35 alumnos de 6° de Educación Básica de los cuales se tomó una muestra de 10 binas de trabajo seleccionadas aleatoriamente en cada una de las sesiones con la finalidad de abarcar a todo el grupo durante la investigación.

### *Instrumentos y técnicas*

Para la elaboración del diagnóstico se utilizaron dos instrumentos que definieron las estrategias y recursos a implementar en el plan de acción. Primeramente, se realizó una evaluación de conocimientos tomando como base la asignatura de historia de 5° donde se tomaron en cuenta cuestionamientos que enfatizaran las competencias, los aprendizajes esperados y los temas vistos en los bimestres correspondientes a la asignatura. Esta evaluación contenía 15 preguntas, 3 de estas correspondientes al bloque de estudios 1; 2 al bloque 2; 4 al bloque 3; 3 al bloque 4 y, por último; 3 al bloque 5, todas estas preguntas con 4 posibles respuestas planteadas de acuerdo a un orden cronológico.

Para conocer el tipo de aprendizaje en el grupo de análisis se tomó el Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder proporcionados por el “Manual de estilos de aprendizaje” puesto que “es el tipo de prueba que arroja resultados que tienen relación con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.” (SEP, 2004).

El cuestionario contenía 40 preguntas de opción múltiple con 3 posibles respuestas cada una. Para su evaluación se suma el total de respuestas elegidas en el cuestionario y se identifica el canal perceptual dominante correspondiente.

Para el desarrollo del plan de acción se utilizó la técnica de observación participante que, como su nombre lo indica, significa observar mientras se involucra en la práctica. Con base a Cuadros (citado en Fuertes, 2011: 239) la observación participante es una estrategia que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real.

Por último, para evaluar el proceso del plan de acción se utilizó la lista de cotejo ya que resulta ser un instrumento objetivo y eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estas listas “registran la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones” (SENCE, 2016).

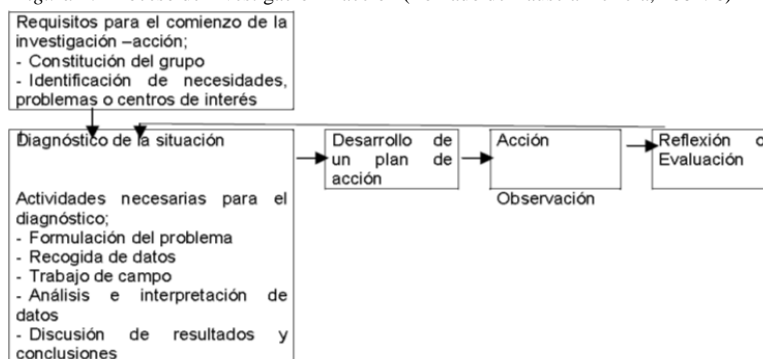
### Procedimiento

Un punto importante es el conocer el cómo se llevarán a cabo los procesos de intervención docente, es por eso que la investigación-acción es el método de esta investigación puesto que es fundamental para analizar las reflexiones pertinentes y necesarias de la práctica docente con el fin de crear mejoras en ella.

En palabras de Esperanza Bausela Herrera (2004) “la investigación-acción supone entender a la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa y constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

La investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación (Ibídem: 5). El proceso de investigación acción es descrito con matizaciones diferentes según autores, variando en cuanto a su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot...). La siguiente figura nos muestra sus fases que, a su vez, están implícitas dentro de esta investigación:

Figura 1.- Proceso de investigación – acción (Tomado de Bausela Herrera, 2004: 6)



Esta investigación está basada en un corte cualitativo que, en palabras de Sampieri (2010: 17), la investigación cualitativa proporciona “profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad”.

Durante el plan de acción se implementaron tres recursos con base en las TIC para el desarrollo de la competencia de “Manejo de información”. El primero de ellos es el video, que es “un medio didáctico que facilita el descubrimiento de conocimientos y la asimilación de éstos. Además, puede ser motivador para el alumnado pues la imagen en movimiento y el sonido pueden captar la atención de ellos” (Díaz, 2010). Según Jaime Corpas (2000: 785), el uso del video en el aula “nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan como el contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa”.

El siguiente recurso utilizado en la investigación fue la presentación electrónica. En relación con el uso y manejo de este recurso en la enseñanza se han tenido dificultades a lo largo del tiempo puesto que



algunos de los docentes se niegan totalmente al uso del video y presentaciones electrónicas prefiriendo únicamente la exposición oral y el trabajo escrito (Acuña, 1995).

Se han implementado el uso de presentaciones realizadas en el software PowerPoint puesto que, según Ogalde y Bardavid (2008: 85) “es un programa sencillo de utilizar, maestros y estudiantes suelen elaborar presentaciones de temas educativos por este medio”

Para facilitar el uso de este recurso y adecuarlo a las características anteriormente mencionadas que posee el aula de clases, el uso del proyector es una herramienta utilizada para sustituir el pizarrón, no por ello se ha perdido el contacto visual, puesto que el profesor sólo se apoya en las diapositivas para desarrollar su clase; las diapositivas se han convertido en un material de soporte para integrar texto, fotografías o poder ejemplificar con videos algún tema, a fin de comprender de mejor forma lo que el profesor quiere transmitir (Montané, 2012).

Por último, se implementó el uso de recursos web alojados en el blog de Primaria TIC. El portal web Primaria TIC (SEP, 2013), promovido por el Gobierno Federal de México es un programa que tiene como finalidad proporcionar materiales y recursos didácticos que apoyan a los alumnos en sus procesos de estudio en el hogar y en la escuela, tiene como objetivo principal el contribuir, mediante el uso y aprovechamiento de la computadora personal, a la mejora de las condiciones de estudio de los niños, la actualización de las formas de enseñanza, el fortalecimiento de los colectivos docentes, la revalorización de la escuela pública y la reducción de las brechas digitales y sociales entre las familias y comunidades que integran el país.

Con relación a las estrategias utilizadas es necesario citar a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 (citados por Díaz Barriga, y Hernández, 1999: 80) que definen a este término como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”.

Durante esta investigación se utilizaron las estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información (Pimienta: 2012) que permiten al alumno recordar la información más adelante. Son utilizadas para la enseñanza del manejo de textos, videos, libros, revistas, material digital, entre otras.

Para finalizar con este apartado, se realizó una evaluación formativa con la cual, se dio seguimiento educativo individual y grupal de los alumnos, fue primordial para identificar los logros y dificultades que se generaron durante la articulación de saberes y apreciar el camino que sigue la formación de los alumnos y, con base en ella, buscar orientar de mejor manera el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2011: 399).

#### *Análisis de datos*

Una vez realizado el ciclo de investigación-acción por medio de la técnica y los instrumentos descritos anteriormente, se procedió a analizar cada una de las 5 sesiones presenciales de trabajo con el grupo de investigación. El tema que se abordó en la investigación fue “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas” correspondiente a la asignatura de historia universal 6° de Educación Primaria. Se llevaron a cabo reflexiones de la práctica docente, así como replanteamientos pertinentes de acuerdo a las necesidades de la investigación.

### **Resultados**

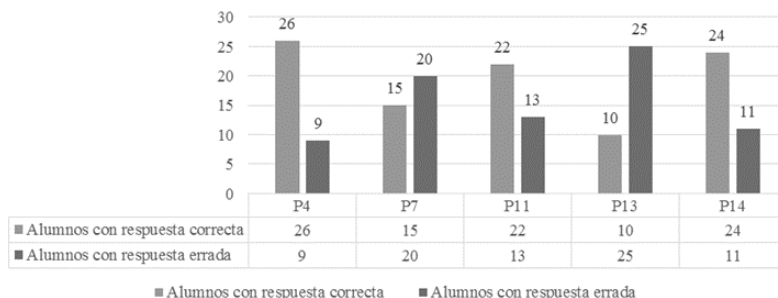
#### *Prueba de conocimientos*

De acuerdo al diagnóstico con relación en la evaluación de conocimientos de la materia de historia, los resultados fueron arrojados por el número de aciertos correspondientes, de los cuales, podemos observar que la competencia más fuerte en el grupo de 6° “B” fue “Formación de una conciencia histórica para la convivencia” con un 60% de asertividad entre las respuestas dadas por los alumnos puesto que de 5 cuestiones abordadas con esta competencia, en 3 de ellas hubo un número de mayor de

aciertos a la mediana del grupo (P 4, P14, P11 respectivamente), esto quiere decir que más de la mitad de los estudiantes acertaron a las cuestiones como lo podemos observar en el siguiente gráfico.

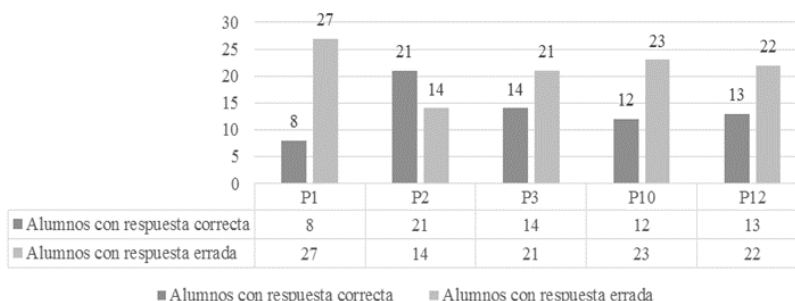
*Gráfico 1.* En este gráfico podemos observar los resultados por pregunta relacionadas a la competencia enunciada con anterioridad con el fin de dar resultados más detallados acerca del desarrollo de esta competencia durante la evaluación diagnóstica. Elaboración propia. José Gilberto Miranda Montes.

### FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA CONVIVENCIA



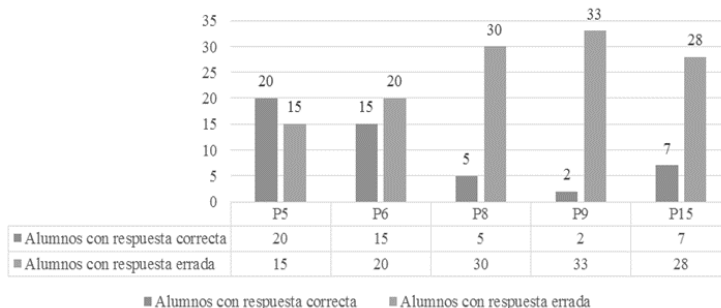
*Gráfico 2.* Este esquema muestra los resultados por pregunta relacionadas a la competencia enunciada con anterioridad con el fin de dar resultados más detallados acerca del desarrollo de esta competencia durante la evaluación diagnóstica. Elaboración propia. José Gilberto Miranda Montes.

### COMPRESIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO HISTÓRICOS



*Gráfico 3.* Este esquema muestra de una manera gráfica los resultados por pregunta relacionadas a la competencia enunciada con anterioridad con el fin de dar resultados más detallados acerca del desarrollo de esta competencia durante la evaluación diagnóstica. Elaboración propia. José Gilberto Miranda Montes.

### MANEJO DE INFORMACIÓN HISTÓRICA

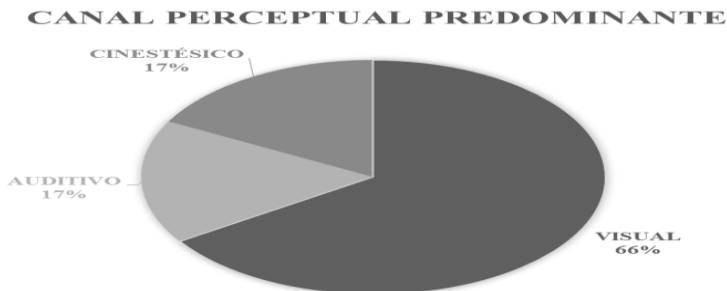


En las preguntas correspondientes a la competencia “Comprensión del tiempo y del espacio históricos” existió un margen de error mayor, ya que gran parte de los alumnos acertaron solamente a una pregunta (P1) y, por último, tenemos la competencia “Manejo de información histórica” en la cual sucede un caso similar al anterior, los alumnos lograron contestar correctamente una sola pregunta (P5), errando en su mayoría en las cuestiones 6, 8, 9 y 15 como lo podemos observar en los gráficos siguientes.

De acuerdo a estos resultados e interpretaciones y, en comparación entre las competencias más débiles de la asignatura, podemos observar que la competencia donde existió un margen de error más amplio fue en “Manejo de información histórica”.

#### *Modelo de Programación Neurolingüística*

Para conocer el tipo de aprendizaje que predomina en el grupo de estudio, se tomó el Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder. Según los resultados de esta prueba, la mayoría de los alumnos tienen un canal perceptual dominante en la categoría “visual” con un 66% (23 alumnos), seguidos de las categorías auditivas y cenestésicas con 17% (6 alumnos) respectivamente, esto quiere decir que los alumnos, en su mayoría, pueden aprender eficazmente cuando leen o ven la información de alguna manera. El tipo de actividades para estos alumnos pueden ser el mirar, leer, imaginar, películas, videos, diapositivas, entre otras. Los resultados arrojados señalan que el grupo tiene una tendencia ampliamente favorable al sistema de representación visual tal y como lo podemos corroborar en el siguiente gráfico.



Anexo 5.- Canal perceptual predominante en los alumnos de 6to grado “B” de la Escuela Primaria” Margarita Maza de Juárez”. Prevalece la categoría Visual. Elaboración propia. José Gilberto Miranda Montes.

#### *Plan de acción*

Los procedimientos utilizados para el seguimiento a la investigación, así como para realizar la reflexión pertinente para la mejora de la práctica educativa, fueron la técnica de la observación y la evaluación formativa en la cual, se utilizó la lista de cotejo como instrumento para la valoración de las sesiones de clase. Estas evaluaciones ayudaron a modificar, de acuerdo a los resultados obtenidos, los planes de clase, tomando las medidas necesarias para dar solución a la problemática presentada

A lo largo del plan de acción se desarrolló y fortaleció la competencia en los alumnos de “Manejo de información” con base en la asignatura de historia y el uso de recursos tecnológicos, permitiendo que lograran explicar procesos y hechos históricos manejando fuentes de información, así como el docente en formación lograra emplear las TIC durante el transcurso de este proyecto, diseñando planeaciones didácticas y generando ambientes de aprendizaje.

De manera más específica con respecto a la competencia de “Manejo de información” en la asignatura de historia, se identificó una mejoría en las siguientes características:

- Describir e identificar de relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.

- Analizar, comparar y evaluar de diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.

Con relación a la práctica educativa y el uso de las TIC, el docente mejoró en las competencias genéricas y profesionales, estas expresan lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Estas competencias se describen de la siguiente manera:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.

- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de Educación Básica.

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

### Discusión/Conclusiones

El desafío para el docente consiste en diseñar una planeación que incorpore estrategias que permitan elevar la calidad y cantidad de los aprendizajes de los estudiantes, es por esta razón que la presente investigación tuvo como objetivo implementar TIC como una de las opciones que pueden ser útiles al docente para la mejora de la práctica educativa y su desarrollo profesional. La importancia de este proyecto redundaba en dar al docente las herramientas para fortalecer la competencia de Manejo de información a través de una de las materias de Educación Básica en México, la historia, además de su desarrollo como profesional de la educación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este proyecto es posible observar que durante el proceso de las sesiones y con el uso de las estrategias de enseñanza y recursos seleccionados conforme a las características del grupo y a las TIC se desarrolló y fortaleció la competencia “Manejo de información” en tal medida que se lograron “hallazgos” al descubrir que se reforzaron ciertos aspectos de cada una de las competencias de la asignatura de historia.

El manejo de información permitió al alumno analizar y explicar los procesos y hechos históricos en base a las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados por el docente en formación, es por eso que el tiempo y la forma en que se presentaron estas clases fueron indicadas para lograr propósito que se tenía planteado.

Un aspecto a mejorar durante esta investigación e intervención es el desempeño docente para manejar la tecnología y material web, así como el incorporar en las clases habituales el uso de recursos tecnológicos en los alumnos para el manejo de información, por lo enunciado en esta investigación y los resultados obtenidos, el manejo de información resultó benéfico para fortalecer las competencias en los estudiantes y el maestro.

Es importante aclarar que la implementación de las tecnologías dentro del ámbito educativo es solamente una herramienta de apoyo para el maestro y el alumno, no viene a sustituir a ambos, sino pretende ayudar a la práctica educativa para que el estudiante y el docente tengan más elementos (visuales y auditivos) para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Miranda, 2015: 3).

### Referencias

Acuña, L. (1995). La Capacitación Docente y el uso del video para la Enseñanza de la Historia en La Escuela Media. En C. y. Asociados, *La historia enseñada* (págs. 127 - 132). Uruguay: Número 1.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

Corpas, J. (2000). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0785.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf)

Crespillo, E. (2010). *La escuela como institución educativa*. Pedagogía Magna.

Díaz, F., y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 79-111). México: McGraw Hill.

Díaz, J. (Abril de 2010). *El vídeo como herramienta didáctica*. Obtenido de Educa con TIC. El uso de las TIC en el aula: <http://www.educacontic.es/blog/el-video-como-herramienta-didactica>

Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. BID.

Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 237-258.

Gómez, L., y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la Educación Básica regular. *Tecnología de la Información. Investigación Educativa*, 209-226.

INEE. (2007). La infraestructura educativa para el bienestar. En I. N. Educativa., *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México* (págs. 43-68). México: INEE.

J, C., Duarte, A., y Romero, R. (9 de Junio de 2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/39.pdf>

Miranda, J. (2015). Las TIC'S en la educación. *Revista Espirales*.

Montané, J. (29 de Octubre de 2012). Los medios audiovisuales y su impacto en la educación. *Universo, el periódico de los universitarios*.

Ogalde, I., y Bardavid, E. (2008). *Los materiales didácticos*. México: Trillas.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson, Educación.

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

SCT. (2013). *¿Qué es México Conectado?* Obtenido de México Conectado: <http://mexicoconectado.gob.mx/>

SENCE. (Abril de 2016). *Recursos*. Obtenido de Servicio Nacional de Capacitación y Empleo: [http://www.sence.cl/601/articles-4777\\_recurso\\_10.pdf](http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf)

SEP. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: Dirección de Coordinación Académica.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de texto Gratuito.

SEP. (2013). *Primaria TIC*. Obtenido de <http://www.basica.primariatic.sep.gob.mx/>

## CAPÍTULO 4

### **Psicologia escolar na educação profissional e tecnológica no Brasil: o caso dos institutos federais**

Lígia Feitosa

*Universidade de Brasília (Brasil)*

#### **Introducción**

No Brasil, a educação profissional e tecnológica esteve associada historicamente à oferta exclusiva do ensino profissionalizante. As mudanças nas políticas educativas no país promoveram a reestruturação das instituições responsáveis pela oferta de cursos de caráter profissionalizante e um crescimento dessa formação em diferentes níveis de ensino. No ano de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) foram concebidos para ofertar cursos que vão do ensino Básico à pós-Graduação, voltados especificamente para a formação profissional e tecnológica e, ainda, para a formação de professores.

De acordo com o MEC (2008), por meio da criação dos IFET's pode-se implementar uma política educativa direcionada para o rompimento da concepção de um ensino meramente voltada para preparação de mão de obra especializada que, historicamente, vigorou nesses espaços formativos. A proposta dos Institutos Federais concentra-se em retomar a defesa pela construção dos espaços educativos vinculados à prática da cidadania e da ampla formação do sujeito, a fim de fortalecer os processos sociais e de trabalho frutos dessa trajetória.

Diante da reconfiguração das políticas educativas e institucionais envolvendo a educação profissional e tecnológica no Brasil, é importante evidenciar o impacto dessa transformação na comunidade acadêmica dos Institutos Federais. O percurso acadêmico oferecido aos estudantes nos IFET's, permitindo o compartilhar de espaços de ensino, pesquisa e extensão com os diferentes níveis de ensino e áreas de formação (Pacheco, 2011); o perfil de estudantes dos Institutos Federais sendo constituído por diferentes faixas etárias, prevalecendo os estudantes trabalhadores no nível superior de ensino (Moll, 2010); a defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional, alinhada com as principais discussões do mundo trabalho (Lefosse, 2010); os reforços institucionais ao investir no aumento do quantitativo das equipes multiprofissionais (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, profissionais da saúde) (Feitosa, y Marinho-Araujo, 2016a), são destaques e desafios presentes no cotidiano para todos os atores educativos nesses espaços, inclusive o psicólogo escolar.

No tocante às contribuições da psicologia escolar nos Institutos Federais, cabe ao profissional da área fortalecer os espaços formativos e participar do desenvolvimento consciente e competente da comunidade acadêmica (Marinho-Araujo, 2014). Para tanto, a intervenção do psicólogo deverá ser pautada em práticas que, por um lado, promovam junto aos discentes, docentes e gestores o aperfeiçoamento de suas competências cognitivas, técnicas, éticas e relacionais e, de outro, aperfeiçoem as relações sociais, científicas e profissionais protagonizadas por esse público.

Embora existam produções acadêmicas que discutam as transformações ocorridas no contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil (Cunha, 2005; Frigotto, y Ciavatta, 2003; Kuenzer, 2006; Manfredi, 2002), assim como estudos que evidenciem as contribuições da psicologia escolar nos Institutos Federais (Bertollo-Nardi, 2014; Feitosa, y Marinho-Araujo, 2016a, 2016b; Prediger, y Neves, 2014), ainda se torna necessário articular e ampliar o debate envolvendo a intervenção psicológica nesses espaços educativos. Neste sentido, esse trabalho tem como objetivo caracterizar a atuação de psicólogos escolares dos Institutos Federais, evidenciando o cenário de possibilidades e desafios profissionais.

### **Metodología**

A pesquisa de abordagem qualitativa tem como característica central o uso do caráter interpretativo acerca dos fenômenos que constituem uma determinada realidade, considerando a subjetividade do pesquisador e dos participantes como um dos principais elementos para a construção do processo de investigação (Flick, 2009). A seguir serão apresentados os detalhes metodológicos que viabilizaram a construção e análise das informações.

#### *Participantes*

Participaram desse estudo onze psicólogos escolares que atuavam diretamente com as demandas do departamento de apoio acadêmico em um Instituto Federal da região Centro-Oeste do país. O tempo médio de atuação desses profissionais é de três anos e seis meses, depreendendo-se que há um registro recente destes psicólogos no contexto da educação profissional e tecnológica investigado.

#### *Instrumentos*

Para a construção das informações utilizou-se o roteiro de entrevista semiestruturado. Esse instrumento foi constituído pelos seguintes eixos temáticos: (a) formação do profissional, a fim de identificar sua trajetória acadêmica e profissional na área; (b) concepções sobre psicologia escolar, para demarcar os posicionamentos teóricos adotados na sua atuação; e (c) atuação do psicólogo escolar no contexto da educação profissional e tecnológica, tendo em vista o interesse em identificar as frentes de trabalho adotadas pelos profissionais e os diálogos estabelecidos com a formação e concepções a respeito da psicologia escolar.

#### *Procedimiento*

Inicialmente realizou-se contato com as coordenações de recursos humanos de cada unidade de um Instituto Federal da região do Centro-Oeste do Brasil, a fim de obter o quantitativo e o e-mail institucional dos psicólogos escolares lotados nos departamentos das áreas acadêmicas ou coordenações de assistência estudantil. Em seguida, foram feitos contatos com esses profissionais por meio do correio eletrônico, cuja mensagem apresentou os objetivos da pesquisa e o convite para participarem de entrevistas individuais com a pesquisadora. Após esse procedimento de contato com catorze psicólogos escolares, onze aceitaram o convite e sinalizaram as possíveis datas para o agendamento das entrevistas.

#### *Análises de datos*

Para a construção das informações, foi utilizada a técnica de codificação e categorização proposta por Flick (2009). A análise dos relatos dos participantes foi realizada por categorias prévias, contempladas na estrutura do roteiro das entrevistas, que favoreceram o agrupamento das falas dos psicólogos escolares e coadunados aos objetivos da pesquisa. A partir dessa categorização, a interpretação dos resultados foi subsidiada pelo referencial teórico da área e o contexto de investigação.

### **Resultados**

A formação do psicólogo escolar foi objeto de análise de diversos estudos que evidenciaram as lacunas no currículo da formação de base específica e na ausência de uma proposta de intervenção crítica envolvendo as áreas da Psicologia e da Educação (Guzzo, 2001; Cruces, 2005; Marinho-Araujo, 2005). As produções científicas da área salientaram a necessidade de se revisitar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia, a fim de contemplar as especificidades requeridas para atuação desse profissional no contexto educativo. Para além dessas expectativas, Marinho-Araujo (2005) problematizou a respeito do panorama da formação e evidenciou a importância de se discutir criticamente os desafios inerentes à trajetória formativa para a consolidação da identidade do psicólogo escolar.

Embora neste estudo o Instituto Federal tenha se revelado como um espaço promissor para a psicologia escolar, os relatos dos participantes evidenciaram que em sua formação o enfoque na psicologia clínica e organizacional foi o mais difundido quando comparado à área da psicologia escolar. Denominados pelo edital do concurso como psicólogos institucionais, os participantes relataram também a dificuldade em atuar sob a perspectiva da psicologia escolar. Depreende-se que, em virtude da formação generalista desses profissionais e da falta de clareza do edital a respeito de suas atribuições, as competências necessárias para intervir de acordo com as especificidades dos contextos educativos não foram desenvolvidas com facilidade pelos psicólogos escolares.

Pode-se inferir que o interesse pela melhoria da formação desses psicólogos escolares esteve associado à necessidade em qualificar as propostas de intervenção nos espaços institucionais e de fundamentar uma prática que demarcasse a identidade do psicólogo escolar. De acordo com Guzzo (2001), a mobilização por estratégias de aperfeiçoamento pode representar a iniciativa dos profissionais da área em garantir uma melhor compreensão das especificidades da sua formação inicial perante a sua atuação. O investimento em ações contínuas de aprimoramento profissional pode contribuir para fortalecer a base teórico-metodológica do psicólogo escolar, de modo a desenvolver intencionalmente ações práticas consistentes. Neste sentido, a formação continuada pode permitir ao psicólogo escolar o avanço nas propostas de uma intervenção comprometida e que, em certa medida, envolva a todos os atores educativos (Marinho-Araujo, y Almeida, 2014).

A partir da caracterização da formação dos psicólogos escolares em um Instituto Federal pode-se compreender que o reconhecimento das lacunas no currículo de base e a percepção das demandas no contexto educativo foram argumentos utilizados por esses profissionais para definir as escolhas por cursos ou atualizações com interface entre a Psicologia e a Educação. Por outro lado, ficou evidente também que esses percursos de aperfeiçoamento ainda estão fundamentados em concepções teóricas que direcionam a intervenção para possíveis queixas escolares e aspectos psicossociais dos estudantes no cotidiano escolar. Reconhece-se que essas dimensões integram a realidade acadêmica do Instituto Federal, porém não são as únicas responsáveis pelos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos. Contribuir para a qualidade, acompanhamento e promoção do processo de ensino e aprendizagem; reconhecer as especificidades da trajetória acadêmica dos estudantes nos mais diferentes níveis de ensino e construir ações intencionais e mobilizadoras de toda a comunidade acadêmica para uma formação humana e crítica são potenciais exemplos para retroalimentar os motivos desses profissionais na busca pelas formações continuadas em Psicologia Escolar, sob a perspectiva ampliada e institucional (Marinho-Araujo, 2014).

No tocante às concepções sobre psicologia escolar, os relatos descritos contemplaram aspectos que evidenciam que a psicologia escolar não pode ser concebida pela descontextualização e pela fragmentação do sujeito, pela naturalização dos processos de desenvolvimento humano e por práticas psicológicas individualizantes. Nesse estudo, os relatos dos psicólogos escolares apontaram para um movimento ainda embrionário de resignificação da sua identidade profissional em seus campus. Embora as concepções que possuem sobre a Psicologia Escolar estejam mais permeadas pelas expectativas de revisão da sua atuação, compreende-se que essa transição pode ser favorável para a sistematização de uma proposta de implementação efetiva da intervenção crítica e institucional do psicólogo escolar em um Instituto Federal.

Diante dessas concepções, a atuação do psicólogo escolar precisa estar atenta às especificidades do seu contexto educativo. Historicamente, o processo formativo instituído nas escolas profissionalizantes foi marcado por um ensino tecnicista, em que desenvolver competências específicas e técnicas nos estudantes, a fim de garantir uma inserção no mercado de trabalho, era a principal finalidade desses espaços educativos (Ramos, 2011). As mudanças nas políticas educacionais ampliaram o conjunto de responsabilidades atribuídas aos Institutos Federais. Dentre elas, destaca-se a coexistência de diferentes níveis de ensino e a análise dos indicadores da empregabilidade para a capacitação profissional que



fortaleceram a educação básica, técnica, a formação em nível superior da comunidade acadêmica. Esse contexto pode proporcionar ao psicólogo escolar possibilidades de uma atuação que promova o desenvolvimento dos atores educativos de forma competente, crítica e consciente. A atuação desses profissionais no Instituto Federal fundamentou-se em dois grandes eixos: acompanhamento da comunidade discente e participação nas políticas de assistência estudantil. Feitosa y Marinho-Araujo (2016a) evidenciou que as atividades desses profissionais permanecem no estudante, ainda que tenha oportunidades para propor estratégias ampliadas envolvendo os programas educacionais, a gestão e a construção do perfil discente.

Na perspectiva da psicologia escolar crítica, Andrada (2005) apontou que a ênfase clínica da atuação do psicólogo escolar precisa ser revisitada, pois o atendimento individualizado das questões psicológicas não é capaz de lidar com as complexidades da realidade escolar. De acordo com Martínez (2010), a defesa por uma atuação que privilegie o “diagnóstico, a análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo” (p.47), poderia fundamentar o modelo de atuação institucional e de caráter preventivo (Marinho-Araujo, 2005, 2010, 2014; Marinho-Araujo y Almeida, 2005). Neste sentido, Marinho-Araujo (2014) propõe que o trabalho do psicólogo escolar seja voltado para as atuações coletivas e para as inúmeras tentativas de superar as concepções conservadoras de adaptação e psicologização presentes nas práticas psicológicas tradicionais dos contextos educativos.

Diante dos relatos apresentados, pode-se evidenciar os aspectos contraditórios entre as concepções e as atuações dos profissionais da área no contexto da educação profissional e tecnológica. Por um lado, têm-se psicólogos escolares sensíveis a ressignificação do que se já foi concebido tradicionalmente por psicologia escolar; e de outro, os mesmos profissionais questionando a continuidade de ações práticas que, ainda, reverberam os indicadores de uma atuação de caráter psicoterapêutico e individualizante. A manutenção dessa lacuna pode conduzir o psicólogo escolar em ações que naturalizem as queixas e responsabilizem, exclusivamente, o discente frente às dificuldades adaptativas e prováveis insucessos acadêmicos.

Ainda que se tenham elementos dissonantes entre a formação, as concepções e as experiências dos psicólogos escolares no Instituto Federal, os relatos apresentados exemplificaram que o aperfeiçoamento profissional e o contato com as especificidades do contexto educativo podem conduzir esses psicólogos às reflexões iniciais para a construção de uma atuação coletiva e institucional. Repensar as ênfases das atividades desenvolvidas por estes profissionais; investir na formação continuada; mapear as demandas acadêmicas e institucionais; e propor ações conscientes articuladas à realidade dos atores educativos e ao funcionamento da instituição poderá compor a trajetória de consolidação da psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

### **Discusión/Conclusiones**

A formação do psicólogo escolar foi objeto de análise de diversos estudos que evidenciaram as lacunas no currículo da formação de base específica e na ausência de uma proposta de intervenção crítica envolvendo as áreas da Psicologia e da Educação (Guzzo, 2001; Cruces, 2005; Marinho-Araujo, 2005). As produções científicas da área salientaram a necessidade de se revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia, a fim de contemplar as especificidades requeridas para atuação desse profissional no contexto educativo. Para além dessas expectativas, Marinho-Araujo (2005) problematizou a respeito do panorama da formação e evidenciou a importância de se discutir criticamente os desafios inerentes à trajetória formativa para a consolidação da identidade do psicólogo escolar.

Embora neste estudo o Instituto Federal tenha se revelado como um espaço promissor para a psicologia escolar, os relatos dos participantes evidenciaram que em sua formação o enfoque na

psicologia clínica e organizacional foi o mais difundido quando comparado à área da psicologia escolar. Denominados pelo edital do concurso como psicólogos institucionais, os participantes relataram também a dificuldade em atuar sob a perspectiva da psicologia escolar. Depreende-se que, em virtude da formação generalista desses profissionais e da falta de clareza do edital a respeito de suas atribuições, as competências necessárias para intervir de acordo com as especificidades dos contextos educativos não foram desenvolvidas com facilidade pelos psicólogos escolares.

Pode-se inferir que o interesse pela melhoria da formação desses psicólogos escolares esteve associado à necessidade em qualificar as propostas de intervenção nos espaços institucionais e de fundamentar uma prática que demarcasse a identidade do psicólogo escolar. De acordo com Guzzo (2001), a mobilização por estratégias de aperfeiçoamento pode representar a iniciativa dos profissionais da área em garantir uma melhor compreensão das especificidades da sua formação inicial perante a sua atuação. O investimento em ações contínuas de aprimoramento profissional pode contribuir para fortalecer a base teórico-metodológica do psicólogo escolar, de modo a desenvolver intencionalmente ações práticas consistentes. Neste sentido, a formação continuada pode permitir ao psicólogo escolar o avanço nas propostas de uma intervenção comprometida e que, em certa medida, envolva a todos os atores educativos (Marinho-Araujo, y Almeida, 2014).

A partir da caracterização da formação dos psicólogos escolares em um Instituto Federal pode-se compreender que o reconhecimento das lacunas no currículo de base e a percepção das demandas no contexto educativo foram argumentos utilizados por esses profissionais para definir as escolhas por cursos ou atualizações com interface entre a Psicologia e a Educação. Por outro lado, ficou evidente também que esses percursos de aperfeiçoamento ainda estão fundamentados em concepções teóricas que direcionam a intervenção para possíveis queixas escolares e aspectos psicossociais dos estudantes no cotidiano escolar. Reconhece-se que essas dimensões integram a realidade acadêmica do Instituto Federal, porém não são as únicas responsáveis pelos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos. Contribuir para a qualidade, acompanhamento e promoção do processo de ensino e aprendizagem; reconhecer as especificidades da trajetória acadêmica dos estudantes nos mais diferentes níveis de ensino e construir ações intencionais e mobilizadoras de toda a comunidade acadêmica para uma formação humana e crítica são potenciais exemplos para retroalimentar os motivos desses profissionais na busca pelas formações continuadas em Psicologia Escolar, sob a perspectiva ampliada e institucional (Marinho-Araujo, 2014).

No tocante às concepções sobre psicologia escolar, os relatos descritos contemplaram aspectos que evidenciam que a psicologia escolar não pode ser concebida pela descontextualização e pela fragmentação do sujeito, pela naturalização dos processos de desenvolvimento humano e por práticas psicológicas individualizantes. Nesse estudo, os relatos dos psicólogos escolares apontaram para um movimento ainda embrionário de resignificação da sua identidade profissional em seus campus. Embora as concepções que possuem sobre a Psicologia Escolar estejam mais permeadas pelas expectativas de revisão da sua atuação, compreende-se que essa transição pode ser favorável para a sistematização de uma proposta de implementação efetiva da intervenção crítica e institucional do psicólogo escolar em um Instituto Federal.

Diante dessas concepções, a atuação do psicólogo escolar precisa estar atenta às especificidades do seu contexto educativo. Historicamente, o processo formativo instituído nas escolas profissionalizantes foi marcado por um ensino tecnicista, em que desenvolver competências específicas e técnicas nos estudantes, a fim de garantir uma inserção no mercado de trabalho, era a principal finalidade desses espaços educativos (Ramos, 2011). As mudanças nas políticas educacionais ampliaram o conjunto de responsabilidades atribuídas aos Institutos Federais. Dentre elas, destaca-se a coexistência de diferentes níveis de ensino e a análise dos indicadores da empregabilidade para a capacitação profissional que fortaleceram a educação básica, técnica, a formação em nível superior da comunidade acadêmica. Esse contexto pode proporcionar ao psicólogo escolar possibilidades de uma atuação que promova o

desenvolvimento dos atores educativos de forma competente, crítica e consciente. A atuação desses profissionais no Instituto Federal fundamentou-se em dois grandes eixos: acompanhamento da comunidade discente e participação nas políticas de assistência estudantil. Feitosa y Marinho-Araujo (2016a) evidenciou que as atividades desses profissionais permanecem no estudante, ainda que tenha oportunidades para propor estratégias ampliadas envolvendo os programas educacionais, a gestão e a construção do perfil discente.

Na perspectiva da psicologia escolar crítica, Andrada (2005) apontou que a ênfase clínica da atuação do psicólogo escolar precisa ser revisitada, pois o atendimento individualizado das questões psicológicas não é capaz de lidar com as complexidades da realidade escolar. De acordo com Martínez (2010), a defesa por uma atuação que privilegie o “diagnóstico, a análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo” (p.47), poderia fundamentar o modelo de atuação institucional e de caráter preventivo (Marinho-Araujo, 2005, 2010; 2014; Marinho-Araujo, y Almeida, 2005). Neste sentido, Marinho-Araujo (2014) propõe que o trabalho do psicólogo escolar seja voltado para as atuações coletivas e para as inúmeras tentativas de superar as concepções conservadoras de adaptação e psicologização presentes nas práticas psicológicas tradicionais dos contextos educativos.

Diante dos relatos apresentados, pode-se evidenciar os aspectos contraditórios entre as concepções e as atuações dos profissionais da área no contexto da educação profissional e tecnológica. Por um lado, têm-se psicólogos escolares sensíveis a ressignificação do que se já foi concebido tradicionalmente por psicologia escolar; e de outro, os mesmos profissionais questionando a continuidade de ações práticas que, ainda, reverberam os indicadores de uma atuação de caráter psicoterapêutico e individualizante. A manutenção dessa lacuna pode conduzir o psicólogo escolar em ações que naturalizem as queixas e responsabilizem, exclusivamente, o discente frente às dificuldades adaptativas e prováveis insucessos acadêmicos.

Ainda que se tenham elementos dissonantes entre a formação, as concepções e as experiências dos psicólogos escolares no Instituto Federal, os relatos apresentados exemplificaram que o aperfeiçoamento profissional e o contato com as especificidades do contexto educativo podem conduzir esses psicólogos às reflexões iniciais para a construção de uma atuação coletiva e institucional. Repensar as ênfases das atividades desenvolvidas por estes profissionais; investir na formação continuada; mapear as demandas acadêmicas e institucionais; e propor ações conscientes articuladas à realidade dos atores educativos e ao funcionamento da instituição poderá compor a trajetória de consolidação da psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

## Referencias

Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.

Bertollo-Nardi, M. (2014). *O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo: Possibilidades e desafios de uma Prática*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.

Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Brasília: Editora UNESP.

Feitosa, L. R. C., y Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Psicologia escolar nos Institutos Federais: Oportunidades para a atuação profissional. In: M. N. Viana, y R. Franschini (Eds.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 176-186), Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Feitosa, L. R. C., y Marinho-Araujo, C. M. (2016b). Psicologia escolar: Que fazer é esse?. In: M. V. Dazzani, y V. L. T. de Souza (Eds.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educativos* (pp. 97-125), Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

- Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, G., y Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação y Sociedade*, 24(82), 93-130.
- Guzzo, R. L. S (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos de 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação y Sociedade*, 27(96), 877-910.
- Lefosse, M. Z. C. M. (2010, setembro). *Educação profissional e tecnológica: As interfaces dos IFET's*. Trabalho apresentado no V Encontro pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, Maceió.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marinho-Araujo C. M., y Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. Mitjans Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.243-259). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., y Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. 4. ed. Campinas: Alínea.
- Ministério da Educação. (2008). *Lei Nº 11.892 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)
- Moll, J. (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Pacheco, E. M. (Org.) (2011). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN editora.
- Prediger, J., y Neves, R. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 931-939.
- Ramos, M. N. (2011). *Educação profissional: História e legislação*. Curitiba: IFPR.



## CAPÍTULO 5

### **Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario**

Patricia Robledo Ramón  
*Universidad de León (España)*

#### **Introducción**

Las tareas de síntesis son tareas híbridas que consisten en analizar diferentes fuentes de información sobre un tema y elaborar un nuevo texto inclusivo, adecuadamente conectado y organizado, que represente la construcción propia del conocimiento acerca de ese tema (Spivey, 1984, 1990, 1992, 1997; Spivey, y King, 1989). Exigen de los alumnos la activación de procesos cognitivos complejos relacionados con la lectoescritura del tipo: selección de información, conexión de la misma con conocimientos y experiencias previas, ampliación de lo leído, consideración de las propias metas como escritores y la organización de la información en la construcción de una representación coherente de su significado. Se trata, por tanto, de tareas con alto potencial para contribuir al aprendizaje, si bien son complejas y por ello pueden no desarrollarse de manera automática, requiriendo en algunos casos un proceso instruccional específico (Boscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Mateos, y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Solé, Miras, Castells, Espino, y Minguela, 2012). En esta línea, la experiencia empírica ha demostrado que si se capacita a los alumnos para desempeñar este tipo de tareas, implementando intervenciones específicas para ello, los resultados suelen ser muy satisfactorios (Boscolo, et al., 2007; Hammann, y Stevens, 2003; Kirkpatrick, y Klein, 2009; Segev, 2004).

Así pues, hoy en día, se considera que las tareas de síntesis son recursos óptimos para promover la construcción del propio aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender, por ello, suelen ser requeridas a los universitarios en sus trabajos académicos. Sin embargo, se ha detectado que muchos alumnos acceden a los estudios de grado, e incluso de postgrado, sin las habilidades de escritura y lectura epistémicas necesarias para llevar a cabo con éxito el desarrollo de las tareas de síntesis que en numerosas ocasiones son demandas. Ello supone una fuente de preocupación creciente en el profesorado, quien en ocasiones debe prescindir del uso de este tipo de tareas y limitarse a proponer tareas más sencillas y menos potentes para favorecer la construcción del aprendizaje (Castelló, 1999; Gràcia, Solé, Miras, y Castells, 2005; Miras, Gràcia, y Castells, 2005).

Por ello, parece evidente la necesidad de emprender acciones orientadas a ayudar a los universitarios a que realicen las tareas de síntesis de manera adecuada y se beneficien de su potencial, siendo precisamente en este enclave es en el que se integra este trabajo cuyo objetivo es analizar la eficacia de un programa de instrucción estratégica en tareas híbridas de síntesis, centrado en optimizar las habilidades de comprensión lectora y composición escrita aplicadas al ámbito científico-académico universitario. En este caso se espera como hipótesis que el programa, basado en modelos y programas de instrucción estratégica y autorregulada validados a nivel científico internacional (Butler, 1996; 1997; 1998), contribuya a que los universitarios realicen tareas de síntesis de mayor calidad, mejorando su rendimiento escrito a nivel del producto síntesis y a nivel de la activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en la elaboración de este tipo de tareas.

## Método/Metodología

### Participantes

Se ha contado con una muestra de 60 estudiantes universitarios matriculados en el primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de la León. Sus edades estaban comprendidas entre los 35 y los 18 años, siendo la media de edad de 20,3 años. Los estudiantes fueron distribuidos aleatoriamente en dos condiciones, la experimental, constituida por un total de 34 alumnos y la control formada por 26 estudiantes. En ambas condiciones el número de hombres fue de 3, siendo el resto mujeres. La condición experimental recibió el programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis diseñado específicamente para este estudio. Por su parte, los alumnos del grupo control recibieron un programa de instrucción focalizado en el desarrollo del autoconocimiento metacognitivo de las tareas de escritura en el contexto universitario y orientado por ello al producto textual en relación principalmente al análisis de las peculiaridades estructurales de distintos tipos de textos académicos. Todos los alumnos cursaron la asignatura Optimización del Desarrollo y Bienestar Infantil perteneciente al área de Psicología Evolutiva y de la Educación; en ella la profesora responsable implementó los programas instruccionales.

### Instrumentos

Para evaluar las tareas de síntesis se han empleado diferentes herramientas de evaluación elaboradas por el grupo de innovación docente IDEA, al que pertenece la autora. Concretamente se han valorado, por un lado, los productos textuales y, por el otro lado, los procesos cognitivos activados por los alumnos para la realización de la síntesis. En relación a los productos textuales, en la Tabla 1 se presenta un resumen del protocolo de criterios y normas de corrección de la calidad de las síntesis.

Tabla 1. Medidas de calidad de las síntesis en cuanto al producto

Dimensión	Medida	Escala
Selección	Ideas principales de los textos fuente que están presentes en el texto síntesis.	nº ideas principales de cada texto Ideas principales comunes ambos textos
	Selección: Una vez contabilizadas las ideas principales presentes en el texto síntesis, valorar de manera global el proceso de selección.	0 (selección mala) si las IP provienen sólo de un texto fuente. 1 (selección regular) si sólo hay IP comunes a ambos textos. 2 (selección buena) si están casi todas las IP, tanto comunes como propias de cada texto. 3 (selección muy buena) si están todas las IP, las comunes y las específicas de cada texto.
	Capacidad informativa: unidades temáticas que están en el texto síntesis	0 si faltan todas las UT 1 si están menos de la mitad de las UT 2 si están la mitad de las UT 3 si están más de la mitad de las UT 4 si están todas las UT
	Información propia: ideas escritor, conocimiento.	nº de ideas nuevas
Conexión	Integración ideas cohesión: grado con que escritor ha logrado integrar en texto síntesis ideas provenientes de textos fuente	0 lo que se presenta son dos textos separados, resúmenes yuxtapuestos de textos fuente 1 alterna ideas de ambos textos fuente, empleando conectores, frases subordinadas, explicativas, etc. 2 presenta estructura propia y/o integra ideas de ambos textos en unidades discursivas nuevas, combina ideas
	Elaboración-plagio: grado de elaboración que presentan las ideas expuestas	0 copia literal ideas textos fuente 1 copia de algunas ideas y paráfrasis de otras 2 copia y/o paráfrasis, pero también elaboración propia 3 elaboración propia
Organización	Estructura general: presencia de introducción, párrafos, conclusión y jerarquización	Introducción: presencia de una frase o párrafo introductorio que resuma, anticipe y/o presente los contenidos Párrafos: la información se organiza en párrafos. Número de párrafos Conclusión: clausa final que señale el punto de vista del escritor o sus consideraciones Jerarquización: organización lógica de la información de acuerdo con su importancia y relaciones recíprocas
	Estructura local: cohesión entre párrafos y la cohesión de ideas dentro de cada párrafo	Contabilizar número de indicadores discursivos: metaestructuradores, estructuradores, conectores, reformuladores y argumentativos
Calidad	Calidad holística general de la síntesis	Valorar de 1 (muy baja calidad) a 5 (muy alta calidad), según se cumplan estos parámetros: introducción y conclusión. Detalles organizados en un plan distinguible. El discurso fluye sin problemas. Clara secuencia de ideas. Señales de estructura. Buena organización. Desarrollo organizado y estructurado. Unidad entre párrafos. Correcta estructura oraciones, puntuación, vocabulario y ortografía.

Por su parte, para valorar los procesos cognitivos de lectoescritura implicados y/o activados en la elaboración de síntesis, se han empleado medidas específicas para el proceso de lectura, basadas en el análisis en los textos fuente del subrayado y la toma de notas, y medidas específicas del proceso de escritura, consistentes en analizar el borrador para conocer el proceso de planificación activado y analizar el texto y el borrador para identificar la evidencia de revisiones mecánicas y sustantivas. Ver para más detalle Tabla 2.

Tabla 2. Medidas del proceso lecto-escritor implicado en las tareas de síntesis escritas

Dimensión	Medida	Escala
Proceso de lectura		
Medida general del proceso de lectura	Revisar textos fuente y valorar nivel general de actividad lectora para extraer las ideas.	0 (Bajo) si sólo ha leído, texto no presenta marcas. 1 (Medio bajo) si sólo ha subrayado. 2 (Medio alto) si sólo ha tomado notas. 3 (Alto) si ha subrayado y tomado notas.
Subrayado	Tipo de subrayado que ha realizado el estudiante	0 inexistente. 1 indiferenciado. 2 diferenciado.
	Número textos subrayados	0 No subraya en ningún texto fuente. 1 Únicamente subraya un texto fuente. 2 Subraya en ambos textos.
Tomar notas	Tipo de notas realizadas por alumno en textos fuente	0 no hay notas. 1 notas sin elaborar. 2 notas elaboradas.
	Número de textos en que se han tomado notas	0 No toma notas en ningún texto fuente. 1 Únicamente toma notas en uno de los textos fuente. 2 Toma notas en ambos textos.
Proceso de escritura		
Medida general del proceso de escritura	Revisar borrador y a partir de su análisis general valorar nivel de actividad que ha llevado a cabo el estudiante.	0 (Bajo) si no hace borrador. 1 (Medio) si hace borrador y sólo lo pasa a limpio para el producto final. 2 (Alto) si realiza borrador y lo modifica para el producto final.
Medidas de planificación general	Analizar de manera general el borrador y valorarlo	0 si no hay borrador 1 borrador poco elaborado. 2 borrador parcialmente elaborado 3 borrador elaborado
Planificación: Generación de ideas	Analiza de manera general la forma en la que el escritor genera las ideas.	0 las ideas aparecen ya en un texto elaborado 1 organizada: ideas aparecen organizadas siguiendo algún tipo de esquema o estructura. 2 libre: ideas aparecen en un listado, sin ningún tipo de orden y aparentemente inconexas.
Tipo de planificación	Presencia en borrador de introducción, desarrollo, conclusión, alusión al objetivo, audiencia y estrategia.	0 No referencia al aspecto evaluado porque no hay borrador. 1 No referencia al aspecto evaluado 2 De forma gráfica referencia al aspecto evaluado en forma de listado de ideas, palabra. 3 Alusión explícita al aspecto evaluado, redactado o al menos esbozado
Revisión	Revisiones mecánicas, sustantivas o indeterminadas y eficacia	Número de revisiones presentes en texto y borrador. 1 = revisión correcta 2 = revisión incorrecta



*Procedimiento*

Una vez fundamentado el trabajo en base a las evidencias teórico-empíricas e instruccionales-prácticas que lo apoyaban y justificaban, se comenzó con el desarrollo secuencial del mismo, siguiendo para ello las siguientes etapas.

Inicialmente se diseñaron las herramientas de evaluación y los programas instruccionales. Posteriormente se comenzó con el trabajo de campo. Para ello, todos los estudiantes fueron sometidos a una evaluación pretest y otra postest en las que debieron elaborar textos síntesis acerca de una temática propia de la asignatura Optimización del Desarrollo y Bienestar Infantil. Para realizar la síntesis los estudiantes contaban con dos textos fuente sobre el tema; dichos textos fueron elaborados por un panel de tres expertos del equipo de investigación a partir de varios manuales de Psicología. De este modo, todos los textos estaban equilibrados en cuanto a número de palabras, ideas y unidades temáticas.

Tras la evaluación pretest se llevó a cabo la implementación de los programas instruccionales (ver resumen programa experimental Tabla 3). Cada programa constaba de 8 sesiones de una duración aproximada de 50 minutos cada una de ellas. Las sesiones fueron implementadas por parte de la profesora de la asignatura, con una frecuencia de dos sesiones por semana en el horario reservado a trabajo en grupos medianos de la propia asignatura. Ambos grupos realizaron el mismo número de prácticas de escritura de síntesis expositiva (dos), en torno a los mismos contenidos teóricos (Motivación y Estrategias de aprendizaje) y con el mismo agrupamiento de trabajo, el primer texto lo elaboraron por parejas y el segundo de manera individual.

*Tabla 3.* Resumen del programa instruccional estratégico aplicado con el grupo experimental

Secuencia instruccional	Sesión	Objetivos	Contenidos/actividades
Fase 1. Apoyo y colaboración con el alumno para que éste analice la tarea y defina los criterios de una correcta realización de la misma, así como sus metas específicas.	1	Desarrollar conocimiento metacognitivo sobre la tarea y sus demandas a nivel de producto y proceso. Analizar y conocer las tareas de síntesis a nivel de producto y proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumnos deben describir demandas de la tarea percibidas y estrategia empleada.</li> <li>▪ Análisis de la tarea por parte del profesor: demandas reales de la tarea en cuanto a producto y procesos de lectoescritura.</li> <li>▪ Puesta común acerca de representación tarea y procedimiento.</li> </ul>
	2	Establecer metas asumibles, secuenciales y adecuadas para la realización de tareas de síntesis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer metas individuales específicas en tareas de síntesis en cuanto a producto y procesos.</li> <li>▪ Realizar una hoja de autocontrol para autorregular el proceso de elaboración de la síntesis.</li> <li>▪ Puesta en común.</li> </ul>
Fase 2. Apoyo a los alumnos para que identifiquen y desarrollen enfoques estratégicos adecuados, partiendo del análisis de sus estrategias y reconociendo las efectivas.	3	Desarrollar conocimiento metacognitivo sobre estrategias de elaboración de síntesis. Analizar las propias estrategias e identificar las eficaces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activación repaso conocimiento previos.</li> <li>▪ Análisis de una tarea de síntesis correcta y de la propia pretest con la hoja de autocontrol.</li> <li>▪ Identificar el procedimiento estratégico empleado para realizar las tareas de síntesis, reconociendo las estrategias efectivas y las no efectivas.</li> </ul>
	4	Definir la propia estrategia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar ejemplos de estrategias efectivas.</li> <li>▪ Definir un procedimiento estratégico propio efectivo.</li> <li>▪ Puesta en común grupal.</li> </ul>
Fase 3 Apoyo al alumnado para que aprenda a monitorizar el uso de su estrategia y a generar feedback y a realizar la reconsideración estratégica.	5-6	Conocer tipos de feedback y modos de aplicarlos. Elaborar auto-refuerzos. Aplicar estrategias propias a texto real trabajando por parejas. Evaluar eficacia del nuevo procedimiento estratégico y redefinir debilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación de tipos de feedback y modelado de su aplicación.</li> <li>▪ Definir los propios auto-refuerzos.</li> <li>▪ Realización en parejas de un texto síntesis sobre estrategias de aprendizaje.</li> <li>▪ Análisis de los textos resultantes con las hojas de autocontrol, redefiniendo la estrategia.</li> </ul>
	7	Aplicar la propia estrategia y los auto-refuerzos a un texto real trabajando de manera individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización individual de un texto síntesis sobre motivación aplicando la estrategia y auto-refuerzos y valorando su eficacia con hoja de autocontrol.</li> <li>▪ Lectura de textos síntesis y evaluación grupal de los mismos.</li> </ul>
	8	Evaluar la eficacia de la estrategia y definirla definitivamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparativa del texto sesión 7 con el texto realizado en pretest.</li> <li>▪ Valoración de la eficacia de la estrategia y reajuste final de la misma.</li> <li>▪ Repaso general y reflexiones acerca de la generalización de la estrategia.</li> </ul>

El programa diseñado para ser aplicado con el grupo control se basó en trabajar la dimensión metacognitiva del autoconocimiento en los estudiantes, abordando principalmente el autoconocimiento de la tarea y trabajando para ello la dimensión estructural de diferentes tipos de textos académicos.

Una vez finalizada la implementación de los programas en ambos grupos, se realizó la evaluación postest. Tras ella se procedió a la corrección e informatización de todas las pruebas. Finalmente se ha procedido al análisis estadístico de los datos el cual ha permitido obtener los resultados en relación a la eficacia del programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis y extraer las conclusiones del trabajo.

#### *Análisis de datos*

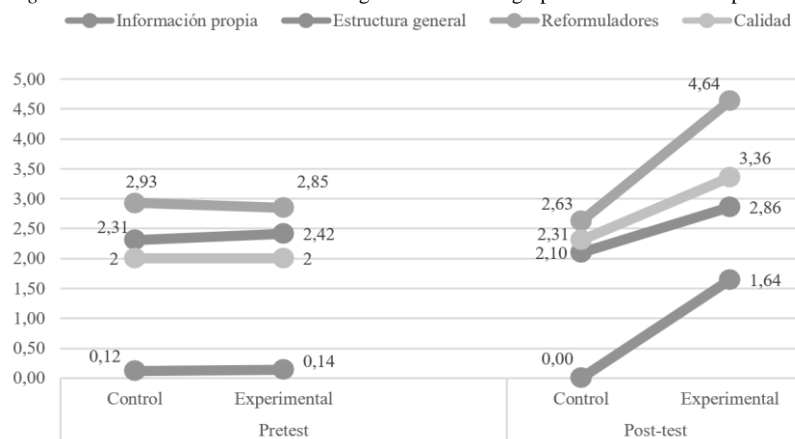
Se trata de un estudio de tipo cuasi-experimental que se ajusta a un diseño pretest-postest con grupo de control. El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21. Inicialmente, se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis. Se obtuvo entonces una distribución normal, por lo que se optó por la realización de pruebas paramétricas. Además, se confirmó que los grupos experimental y control eran equivalentes, no obteniéndose diferencias estadísticamente significativas pretest entre ellos.

De este modo, para conocer los efectos diferenciales de los diferentes programas instruccionales sobre el rendimiento en tareas de síntesis de los alumnos se han llevado a cabo análisis de la varianza con medidas repetidas 2 X 2 considerando como factor intrasujetos la medida repetida tiempo y como factor intersujetos la condición a la cual pertenecían los alumnos.

### **Resultados**

Atendiendo inicialmente al producto escrito, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las medidas de: información propia [F (1, 28) = 41,665,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .598$ ], estructura general (presencia de introducción, desarrollo, conclusión y jerarquización correctas) [F (1, 28) = 8,043,  $p .008$ ,  $\eta^2 = .223$ ], indicadores discursivos reformuladores [F (1, 28) = 6,984,  $p .013$ ,  $\eta^2 = .200$ ] y estructura local (cohesión, uso adecuado y variado de conectores entre párrafos e ideas) [F (1, 28) = 5,425,  $p .027$ ,  $\eta^2 = .162$ ] y calidad [F (1, 28) = 11,047,  $p .002$ ,  $\eta^2 = .283$ ]. Ver para más detalle Figura 1.

*Figura 1.* Diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las medidas de producto



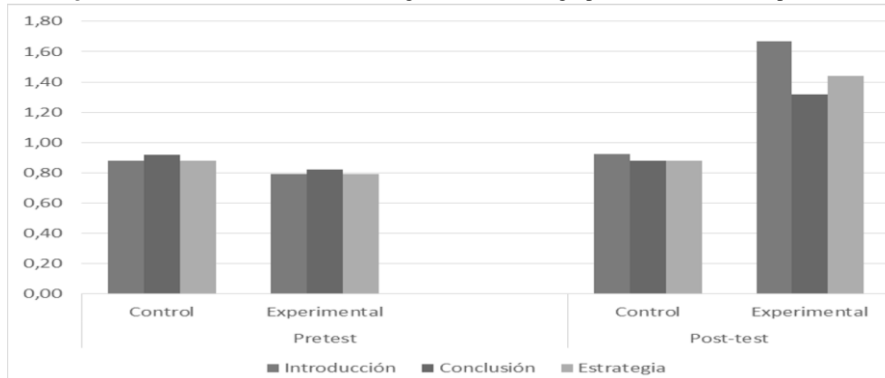
*Nota.* En estructura local las medias son las siguientes para el pretest Control = 13,250 Experimental = 14,286 para el postest, control = 17,875 y experimental: 28,571.

Tal y como se puede observar en la Figura 1, los alumnos del grupo experimental han mejorado considerablemente sus textos en relación al grupo control en aspectos relacionados con el proceso de

selección de información, añadiendo más cantidad de información propia, en el proceso de organización, empleando más conectores, y en la calidad general de su texto síntesis.

Abordando en segundo lugar los resultados en relación a las medidas de procesos, los datos no evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna medida del proceso de lectura, de modo que, al parecer ambos grupos han realizado procesos de lectura similares tanto antes como después del tratamiento. En cambio, cuando se consideran las medidas de escritura de planificación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables recogidas en la Figura 2.

Figura 2. Diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las medidas de procesos



En el caso de las medidas de procesos se observa que los alumnos del grupo experimental han logrado una mejora de sus planificaciones textuales considerando en sus borradores el apartado de introducción y de conclusión. Además, se detecta también como han sido capaces de adquirir una mayor conciencia de la necesidad de emplear una estrategia de elaboración de síntesis.

### Discusión/Conclusiones

Las tareas de síntesis son demandadas con mucha frecuencia en el ámbito universitario, constituyendo una herramienta fundamental para estimular el proceso de aprendizaje activo que impera actualmente en la Universidad (Boscolo, et al., 2007; Delaney, 2008; Miras, Gràcia, y Castells, 2005; Miras, et al., 2013; Plakans, 2008; Roldán, et al., 2011; Segev, 2004; Ylijoki, 2001). Sin embargo, muchos alumnos no muestran las competencias necesarias para realizar con eficacia este tipo de tareas, las cuales, por otro lado, presentan unas demandas cognitivas elevadas, a nivel de activación de procesos específicos de lectoescritura, aspecto que dificulta su puesta en práctica exitosa (Carlino, 2002; Radolff, y de la Harpe, 2000). Esto conduce a que muchos de los trabajos escritos de los universitarios no presenten la calidad exigible a nivel científico académico, suponiendo un reto para el profesorado, quien debe orientar a los alumnos en la realización de las tareas de síntesis, cuyo dominio es fundamental (Boscolo, et al., 2007; Granello, 2001; Roldán, et al., 2007; Solé, et al., 2005; Vázquez, 2005; Vázquez, y Jakob, 2006). Por ello se ha planteado el desarrollo de este trabajo el cual tenía como objetivo analizar la eficacia de un programa de instrucción en tareas de síntesis que capacitase a los alumnos para realizar con éxito este tipo de tareas.

Los resultados evidencian que los alumnos del grupo experimental, tras haber sido sometidos al programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis, activan de manera más adecuada los procesos cognitivos de escritura (principalmente relacionados con la planificación textual) implicados en la realización de las tareas de síntesis; además, han sido capaces de elaborar y poner en marcha de manera autorregulada una estrategia propia de elaboración de síntesis. Esto ha conllevado a que, a nivel del

producto escrito, estos alumnos realicen síntesis de mayor calidad, en las que la selección de información ha sido más adecuada, incluyendo sus propios conocimientos sobre las temáticas tratadas; además, los textos han estado mejor organizados y jerarquizados, empleando conectores que cohesionan adecuadamente párrafos e ideas, y presentan una adecuada estructura, en la que se evidencia claramente una introducción, un desarrollo correcto y una conclusión.

Así pues, se confirma la hipótesis de partida de este trabajo afirmando que el programa diseñado contribuye a que los universitarios mejoren su rendimiento escrito en tareas de síntesis a nivel del producto y a nivel de la activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en la elaboración de este tipo de tareas. Por consiguiente, desde un punto de vista práctico o aplicado, cabe señalar que este trabajo ofrece un programa de instrucción en tareas de síntesis que supone un recurso metodológico innovador, fácilmente aplicable en las aulas y adaptable a las diferentes titulaciones, disciplinas, asignaturas y temas; por lo tanto, a nivel de innovación docente o de aula, se recomienda la aplicación por parte del profesorado del programa de instrucción en sus asignaturas, ya que esto puede ayudar a los alumnos a mejorar sus tareas de síntesis, pero, además, puede contribuir a que construyan su propio aprendizaje de manera más autónoma.

Por otra parte, desde una perspectiva más científica, cabe señalar que para el desarrollo de este estudio se han diseñado algunas herramientas de evaluación que permitirán valorar la calidad de las síntesis en cuanto al producto textual y a la activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en este tipo de actividades. Esto supone una aportación relevante en este campo de estudio al ofertar herramientas que facilitan a los profesionales y a los investigadores el proceso evaluativo de este tipo de tareas, aportando una visión integral del funcionamiento cognitivo general del alumno al enfrentarse a la elaboración de síntesis.

Para finalizar, es importante reconocer y subrayar como principal limitación que el proceso de validación del programa de instrucción se ha realizado con una muestra muy reducida y contextualizada. Por ello, no es posible realizar generalizaciones en relación a su eficacia y conviene continuar indagando en relación a su eficacia, así como en torno a la valoración de la funcionalidad de las tareas de síntesis para mejorar el rendimiento de los alumnos y su nivel de desarrollo de competencias. Del mismo modo, es necesario aplicar el programa por parte de profesorado diverso a alumnos pertenecientes a diferentes titulaciones, cursos y niveles (grado y postgrado), así como en distintas materias o incluso tipos de trabajo, para verificar si realmente la instrucción en tareas de síntesis contribuye a mejorar la calidad de los trabajos escritos de los alumnos y, además, su aprendizaje. Sólo de este modo será posible aconsejar la aplicación masiva del programa en las aulas y afirmar realmente su eficacia, considerando en todo momento que el programa es susceptible de modificaciones y adaptaciones según las necesidades de cada materia, profesor o grupo de alumnos.

Agradecimientos: El desarrollo de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación parcial concedida por la Universidad de León en su programa Proyectos de ayuda a grupos de innovación docente (PAGID-2015, y 2016).

## Referencias

Butler, D. (1996). *The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Butler, D. (1997). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Paper presented in The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Butler, D. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.

Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 6-14.

- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp.197-217). Madrid: Santillana.
- Delaney, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes* 7, 140-50.
- Gràcia, M., Solé, I., Miras, M., y Castells, N. (2005). Llegir i escriure per aprendre a ciències socials i naturals. *Immersió lingüística: Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, 35, 108-114.
- Granello, D. H. (2001) Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307.
- Hammann, L. A., y Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: an experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35, 731-756.
- Kirkpatrick, L. C., y Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.
- Miras, M., Gràcia, M., y Castells, N. (2005). Reading, writing and knowledge acquisition in secondary, post-secondary and higher education in Spain. En M. Pandis, A. Ward y S. Mathews (Eds.), *Reading, Writing, Thinking. Proceedings of the 13<sup>th</sup> European Conference on reading* (pp.130-138). Newark, DE: International Reading Association.
- Radolff, A. y de la Harpe, B. (2000, Julio). Helping students develop their writing skills –a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*. Artículo presentado al ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference, Toowoomba (Queensland).
- Roldán, C., Vázquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3)1-13.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., y Minguela, M. (2012). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, DOI: 10.1177/07410883124665320.
- Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. (1992). Discourse synthesis: creating texts from texts. En J. R. Hayes, R. E.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7, 256-287.
- Spivey, N. N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego: CA, Academic Press.
- Spivey, N. N. y King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-27.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Coomp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Vázquez, A., y Jakob, I. (2006) Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes. *Revista Ensayos y Experiencias*, 63
- Ylijoki, O. (2001). Master's thesis writing from a narrative approach. *Studies in Higher Education*, 26, 21-34.

## CAPÍTULO 6

### **Diferencias culturales en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de Secundaria**

Federico Pulido Acosta  
*Universidad de Granada (España)*

#### **Introducción**

Actualmente existe un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. Existe, así, una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán, y González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga, y Balluerka, 2014). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, estando mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados para las diferentes etapas, por eso los elementos desarrollados deben ser evaluados de manera correcta (Mestre, et al., 2011).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. A pesar de esto, las diferencias son claras entre Inteligencia Emocional e inteligencia racional, en línea con en el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006), donde se indica la independencia de ambas y se desligan claramente. A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido, y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional) integran la intrapersonal.

Teniendo en cuenta lo comentado, se pretende encontrar un instrumento válido para llevar a cabo la evaluación de las mencionadas capacidades, con intención de hacer más adecuados los programas de educación emocional. Se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Este tipo de cuestionarios se acercan a la concepción de Inteligencia Emocional antes comentada, sin embargo, se centran en la evaluación de este conjunto de aptitudes en una población adulta, existiendo un vacío en la medida de las mismas en poblaciones infantiles y juveniles, las cuales constituyen un importante blanco de este tipo de programas educativos centrados en las emociones. Los modelos percibidos (auto percepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (2016).

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la existencia de diferencias en función del grupo cultural. Desde este punto de vista, se parte de trabajos como el de Pulido y Herrera (2015), lo que no hace otra cosa que alimentar el las diferencias entre grupos culturales. Desde esta perspectiva Matesanz (2006), encuentra una importante objeción a los estudios que suelen aplicar el análisis estadístico a muestras, no por separado para ambos grupos culturales. Esto último es teóricamente aconsejable en este tipo de estudios e incluso necesario, con la intención de obtener factores independientes para ambos grupos, factores no afectados por la naturaleza de las muestras. La estructura factorial más consistente y de mejor interpretación resulta cuando se realizan análisis factoriales separados según la cultura (Matesanz, 2006).

Contemplando la enorme incidencia que tiene el entorno cultural sobre las capacidades emocionales, se hace necesario utilizar instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imberón, Olivares-Olivares y Olivares (2013). De esta manera, se pretende determinar con más precisión el valor predictivo y/o discriminativo dentro de esta dimensión, como reveladora de un rasgo propio de cada grupo cultural. Sólo de esta manera se podrá considerar justamente el valor discriminativo predictivo del instrumento. La elaboración tanto de cuestionarios unidimensionales de personalidad como de inventarios multidimensionales ha descuidado el análisis por separado en diferentes grupos culturales, lo que genera dimensiones adulteradas por el factor cultura. La validez de un instrumento, característica fundamental del mismo y muy apreciada en psicometría, se puede ver negativamente afectada (Matesanz, 2006), cuando no se tiene en cuenta la variable cultura en el análisis.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra adolescente, de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional considerada como conjunto de habilidades para una población juvenil (no contemplada en el cuestionario de referencia), considerando por separado el análisis de las propiedades psicométricas de ambos grupos culturales, así como conocer y analizar las relaciones de la Inteligencia Emocional con las Habilidades Sociales, determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la Inteligencia Emocional.

## **Método/ Metodología**

### *Participantes*

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 (198 cristianos y 359 musulmanes) participantes repartidos entre cuatro institutos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M=14.93$ ,  $D.T.=1.696$ ,  $Rango=12-18$ ). Por género, el 45.8% fueron chicos y el resto (54.2% %) chicas. Considerando la cultura, el grupo de musulmanes constituye el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. El nivel alto fue aún menor (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. El error muestral fue del 3%.

### *Instrumentos*

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), adaptándolo a la población adolescente, dado que no es apto para su uso en ésta. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas las competencias sociales, no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación,...). Partiendo del modelo presente en el MSCEIT (dividido en dos áreas, cuatro ramas y ocho tareas) se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de E. Secundaria). En ellas aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F); ajustando las diferentes secciones a la al nivel alumnado. Estas corresponden a cada una de las 8 diferentes tareas que aparecen en el cuestionario original. En este instrumento, la sección eliminada (G) fue sustituida por un apartado para evaluar las competencias sociales del sujeto, aprovechando la idea de incluir ítems que evaluaran estas capacidades, no considerados en el cuestionario original.

Con respecto a las diferentes dimensiones, aparecen factores relacionados con la capacidad del sujeto para percibir emociones con precisión (Rama 1: Percepción emocional en el cuestionario original), al que se vinculó con el Conocimiento de sí mismos. Otra de las dimensiones del cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación emocional). En nuestro cuestionario se agruparon por el factor Motivación. La Rama 3 del cuestionario original (Comprensión emocional) quedó dividida, en este caso, en dos factores. Así para la comprensión de información emocional se diferenció entre las propias (Autoconcepto) y las ajenas (Empatía). La 4ª y última Rama del cuestionario de referencia se relacionan con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo (Manejo emocional). En nuestro caso se empleó el término Autocontrol. El número total de ítems en el cuestionario fue de 58, distribuido entre los diferentes factores. Para el sistema de respuestas por parte de los participantes, depende de la sección a la que se preste atención. De esta manera, la respuesta es a través de una escala tipo Likert (secciones A, C, F y G) de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación imagen o persona (B, D y E) de un listado de 4 diferentes. Para las Habilidades Sociales se empleó una adaptación de la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). Este instrumento quedó integrado por 32 ítems.

### *Procedimiento*

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones en la Dirección Provincial de Educación, se habló con el equipo directivo de los centros que voluntariamente participaron en esta experiencia. En cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad, contestando al cuestionario los alumnos que quisieron hacerlo de manera voluntaria. Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado,



dentro de cada una de las clases correspondientes, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

#### *Análisis de datos*

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011). Antes de iniciar el análisis del cuestionario se procedió a realizar una primera valoración para contemplar la existencia de diferencias significativas en los totales de IE empleando como variable independiente la Cultura. Para ello se empleó la prueba ANOVA. Una vez evaluadas estas diferencias se continuó con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba  $\alpha$  de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. La fiabilidad para cada una de las muestras se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (4-5) obtenidos en cada caso. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo (incluyendo las Habilidades Sociales). Finalmente se volvió a usar la prueba ANOVA para contemplar la existencia de diferencias significativas en los factores que coinciden en ambas culturas.

#### **Resultados**

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la existencia de diferencias significativas para ambos grupos culturales. Los resultados de la prueba ANOVA resaltan la existencia de diferencias significativas en los niveles totales de IE ( $p=.000$ ), en función de la variable Cultura/Religión. Los musulmanes reflejan un nivel más bajo que los cristianos, tal y como demuestran sus medias (114.55 los musulmanes y 123.06 los cristianos).

Se continúa con la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional, a través del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó, en primer caso a través de la prueba  $\alpha$  de Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .846 para los cristianos y .852 para la muestra musulmana. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .826 para el cuestionario, entre los musulmanes y .819 entre los cristianos. Se observa una gran igualdad para ambos grupos culturales, incluyendo todos los ítems.

Los factores encontrados entre los cristianos fueron 4. Para el primer factor, que aúna elementos relacionados con el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, fue de .812. La del segundo factor, Empatía, fue de .758. El tercer factor, que hace referencia a la Motivación obtuvo una fiabilidad de .709. Para el factor Autocontrol fue de .656, el valor más bajo. Para las Habilidades Sociales, la consistencia interna viene especificada por un  $\alpha$  de Cronbach de .818. Los resultados del segundo análisis (Spearman-Brown) para los factores fue de .793, .717, .680 y .648 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Para las HHSS fue de .783.

Los factores en los musulmanes fueron 5. El primero, Empatía, obtuvo un valor de .819, el Autoconcepto, segundo, obtuvo .754. El tercer factor, que hace referencia al Autocontrol obtuvo una fiabilidad de .709, mientras que el cuarto, Conocimiento de sí mismos, fue de .637. El valor más bajo se obtuvo en Motivación (.613). Para las Habilidades Sociales fue de .774. Los coeficientes del segundo análisis para los factores fueron de .785, .738, .689, .616 y .606 respectivamente. Para las HHSS fue de .736. En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En este sentido, los factores obtenidos entre los cristianos fueron 4. El primero de los cuatro factores está relacionado con el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, siendo la

categoría con mayor número de ítems (21). Entre todos representan el 14.338% de la varianza explicada. El segundo factor, queda vinculado a la Empatía. Entre todos los ítems (16) que integran este factor representan el 9.424% de la varianza explicada. Para el tercer factor, la Motivación, son 12 los ítems que aparecen, llegando a representar el 7.519% de la varianza explicada. Finalmente, el Autocontrol está formado por 9 ítems. Estos representan el 6.848% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 38.129%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 1.

Tabla 1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en cristianos

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	AUTOCONCEPTO/CONOCIMIENTO	21	14.338%	38.129% en la varianza total explicada
	EMPATÍA	16	9.424%	
	MOTIVACIÓN	12	7.519%	
	AUTOCONTROL	9	6.848%	

En este apartado, los factores obtenidos en los musulmanes fueron 5. El primero de los factores está conformado por 20 ítems (representan el 14.475% de la varianza explicada), que hacen referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía). Esta categoría incorpora, prácticamente, los mismos ítems en ambas muestras, por lo que es posible vincularlos mutuamente. El segundo de los factores, relacionado con el Autoconcepto incluye 12 ítems, que representan el 9.142% de la varianza explicada. Esta categoría no se puede equiparar con la descrita entre los cristianos, dado que en esta muestra también incorpora ítems relacionados con el Conocimiento de sí mismos. Exactamente lo contrario ocurre con el tercer factor, que se relaciona con la capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa (Autocontrol), dado que incluye cuestiones del mismo tipo (factor final entre los cristianos). Son 11 los ítems que lo conforman y representa el 6.587% de la varianza explicada. El cuarto factor, queda constituido por 6 ítems (es la categoría conformada por el menor número de ítems), sin embargo, no se puede relacionar con el descrito en la muestra cristiana, dado que no incluye sólo ítems relacionados con la identificación de emociones en uno mismo (Autoconcepto), cosa que no ocurre entre los cristianos. Entre estos 6 ítems, vinculados sólo con esta capacidad, se obtiene el 6.016% de la varianza explicada. El factor final, vinculado a la Motivación, está formado por 9 ítems, que representan el 3.027% de la varianza explicada. La mayoría de los ítems (8) coinciden, por lo que ambas categorías se pueden equiparar. Todo esto da una varianza explicada total del 39.247%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 2.

Tabla 2. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en musulmanes

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	EMPATÍA	20	14.475%	39.247% en la varianza total explicada
	AUTOCONCEPTO	12	9.142%	
	AUTOCONTROL	11	6.587%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	6	6.016%	
	MOTIVACIÓN	9	3.027%	

De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la Inteligencia Emocional, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas. Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones

correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue significativa al nivel  $p=.01$ , tal y como era de esperar. Los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí (tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones factores IE cristianos

	IE	Au/Co.	Empa.	Motiv.	Aucoctr.
Inteligencia Emocional	1				
Autoconcepto/Conocimiento	.693	1			
Empatía	.754	.313	1		
Motivación	.656	.267	.349	1	
Autocontrol	.670	.329	.389	.305	1

La correlación es significante al nivel 0.01.

De la misma manera, se valoraron estos resultados en la muestra musulmana. La correlación volvió a ser significativa al nivel  $p=.01$  para la puntuación global y los factores, así como para los factores entre sí (tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones factores IE musulmanes

	IE	Empa.	Aucep.	Autrol.	Conoc.	Motiv.
Inteligencia Emocional	1					
Empatía	.852	1				
Autoconcepto	.596	.510	1			
Autocontrol	.615	.319	.275	1		
Conocimiento de sí mismos	.535	.261	.214	.299	1	
Motivación	.578	.378	.198	.321	.260	1

La correlación es significante al nivel 0.01.

A continuación se comentan los resultados de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de la variable Cultura/Religión. En este sentido, se consideraron sólo los factores que coinciden en ambos grupos culturales (con los mismos ítems). Aparecen tres categorías. En todas ellas (Empatía  $-p=.001-$ , Motivación  $-p=.004-$  y Autocontrol  $-p=.000-$ ) se obtienen diferencias significativas, teniendo los musulmanes niveles más bajos que los cristianos, tal y como indican sus medias (los musulmanes 2.03 y los cristianos 2.19 en Empatía, 1.47 musulmanes y 1.79 cristianos en Motivación y 2.06 los cristianos y 1.34 los musulmanes en Autocontrol).

### Discusión/Conclusiones

Se parte con la idea de hacer una validación inicial del instrumento, con la idea de medir esta habilidad en una población adolescente. Con la intención de aumentar su validez y poder predictivo se analizaron por separado las muestras de culturas diferentes. Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron aceptables para la Inteligencia Emocional. En ambos grupos culturales son muy similares ( $\alpha=.846$  los cristianos y  $\alpha=.852$  los musulmanes) y también elevados y similares a los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores ( $\alpha$  desde .812 hasta .656 en los cristianos y desde .819 hasta .613 en los musulmanes). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se encontraron pocas diferencias entre ambos grupos culturales. En el caso de los musulmanes se obtuvieron 5 factores. Estos factores son Empatía (el segundo factor de los cristianos), Autoconcepto (el factor de los cristianos incluye ítems relacionados con el Conocimiento de sí mismos), Autocontrol (última categoría en cristianos), Conocimiento de sí mismos (tampoco se pueden equiparar, dado que los ítems incluyen Autoconcepto en los cristianos) y Motivación (tercer factor de los cristianos). Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 39.247% para los musulmanes y de 38.129% para cristianos,

quedando el cuestionario integrado por un total de 58 ítems, en ambos casos. Estos resultados, unidos a los referentes a las correlaciones que se dan entre la Inteligencia Emocional y cada uno de los factores, de la misma manera que los obtenidos para las intercorrelaciones entre factores, apoyan el concepto jerárquico propuesto que parte de la existencia de un área unitaria (Inteligencia Emocional) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Cultura en los totales y todas las categorías que coincidían en ambas muestras (3), actuando todas en una misma dirección: en todos los casos los cristianos obtienen mejores resultados. Diferencias en las habilidades emocionales entre dos grupos culturales también se encontraron en Pulido y Herrera (2015), donde se señalan las dificultades para la integración socio educativa (Martínez, y Alfageme, 2004) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez, y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias, junto con la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos y las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006; Pulido, y Herrera, 2015) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono.

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las Habilidades Sociales, empleando como referencia la EHS (Gismero, 2000). La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales para ambos grupos culturales ( $\alpha=.818$  los cristianos y  $\alpha=.774$  los musulmanes), quedando la escala integrada por 32 reactivos. No existen correlaciones significativas, en ninguno de los grupos culturales, entre las Habilidades Sociales y la IE. Por eso, empleando esta escala para evaluar las Habilidades Sociales, no tienen cabida dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de las habilidades emocionales. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población juvenil y multicultural, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. Con respecto a las diferencias entre musulmanes y cristianos, estas aparecen (sólo varían 2 factores), por lo que, siguiendo a Matesanz (2006) se destaca una mayor precisión y más valor predictivo, siendo la Cultura un elemento discriminativo revelador de un rasgo propio de cada grupo cultural. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada, lo más indicado es aplicar el análisis estadístico por separado para ambos grupos culturales. No obstante es importante remarcar que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando importantes limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo.

## Referencias

- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Brouzos, A., Misalidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (2016). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299-324.

Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 144, 521-551.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.

Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9(22) 1-27.

Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.

Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>

SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J. y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 123-130.

## CAPÍTULO 7

### Diferencias en estrategias de autorregulación de aprendizaje de estudiantes de contextos virtuales

Berridi Ramírez Rebeca

*Universidad Pedagógica Nacional (España)*

#### Introducción

La inserción de la tecnología en el ámbito educativo y su implicación en procesos de enseñanza y de aprendizaje han generado diferentes líneas de investigación; una de ellas centra su interés en las habilidades y los procesos de orden cognoscitivo-motivacional que el estudiante posee o desarrolla en su participación en estos ambientes virtuales.

Peñalosa y Castañeda (2009) hacen señalamientos de que para el aprovechamiento en la era del conocimiento, existe la necesidad de desarrollar habilidades de autorregulación; en el mismo tenor se encuentran posturas acerca de contar por parte del estudiante con habilidades o estrategias de autorregulación del aprendizaje que conduzca a desempeños exitosos en ambientes virtuales de estudio. Esta visión es respaldada por diferentes estudios y sitúan al aprendizaje autorregulado: como requisito (Ally, 2004), o como mediador potencial con poder de influencia y de determinación (Barnard, Lan, y Paton, 2010; Berridi, 2014; Lynch, y Dembo, 2004; Winters, Greene, y Costich, 2008). Lo que acredita la necesidad de fomento para permitir que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje a través del despliegue de las acciones y estrategias centrales de este actuar autónomo que puede darles autodisciplina (Dembo, Junge, y Lynch, 2006; Lynch, y Dembo, 2004).

No solamente se identifica cierta obligación de impulsar o desarrollar las habilidades de autorregulación de los estudiantes; a la par también se apunta la de precisar procesos o habilidades de autorregulación, lo que aportaría líneas más claras para la promoción de habilidades específicas (Barnard, Lan, y Patón, 2010; Peñalosa, 2007; Winters, et al., 2008). Bajo este paraguas de señalamientos el trabajo propone identificar estrategias de autorregulación de aprendizaje que distingan a estudiantes de programas educativos a distancia, dependiendo su nivel de desempeño académico.

Se presenta a continuación una breve descripción sobre la conceptualización del constructo de estudio y el Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman, los cuales son los referentes teóricos de la investigación. El concepto de aprendizaje autorregulado es propuesto por Zimmerman (1989), lo define como el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir, el estudiante genera pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean (Zimmerman, 2001). Diferentes autores, como Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000) acentúan que el aprendizaje autorregulado hace referencia a una concepción del aprendizaje estructurada por dimensiones cognoscitivas, motivacionales y conductuales que guían al individuo para seleccionar y ajustar sus acciones para alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

Se han desarrollado diferentes modelos teóricos de aprendizaje autorregulado, como el de Winne y colaboradores (Winne, 2001); el de Zimmerman y colaboradores (Zimmerman, y Martínez-Pons, 1986, 1988; Zimmerman, 2000) y el modelo de Pintrich (García, y Pintrich, 1996; Pintrich, 1989; 2000). Pintrich (2000) y Zimmerman (2001) apuntan que estos modelos poseen planteamientos similares, como: asumen que los aprendices son activos en la construcción de sus propios significados y metas, influenciados por varios factores del ambiente y de su propio sistema cognoscitivo; los individuos son capaces de monitorear y controlar aspectos cognoscitivos, motivacionales, conductuales y contextuales

del aprendizaje; la regulación puede ser impulsada o facilitada por factores intraindividuales como biológicos y de desarrollo, así como por influencias extraindividuales ubicadas en el contexto; destacan la capacidad del individuo para fijar metas de su aprendizaje, y es contra estas metas que se monitorea el aprendizaje, mediante procesos de control influenciados por los resultados de la evaluación; y posicionan al aprendizaje autorregulado como un mediador entre influencias personales y contextuales y el desempeño de aprendizaje real.

El Modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman, el cual describe a la autorregulación del aprendizaje como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz, que ocurre en tres fases principales, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos (Schunk, y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2000). Todos los procesos y los subprocesos implicados están relacionados entre sí y responden a ajustes continuos, debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual. Se conceptualiza a la autorregulación del aprendizaje como un proceso en el que participan pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el cumplimiento de metas personales.

Las tres fases principales a las que hace referencia Zimmerman son: 1) fase previa, 2) fase de realización, y 3) fase de autorreflexión. La fase previa del modelo se caracteriza por diferentes tipos de aspectos o creencias, como: el establecimiento de objetivos, la planificación estratégica y el interés intrínseco a la tarea. Zimmerman y Martínez-Pons (1992) refieren que el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica están afectadas por la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares o el valor atribuido a los trabajos escolares. Interés intrínseco en la tarea se caracteriza por la persistencia o esfuerzo en las tareas de aprendizaje (Zimmerman, y Martínez-Pons, 1990).

La fase de realización incluye los procesos de autocontrol y auto-evaluación que tiene la intención de focalizar la atención en la tarea de aprendizaje y del cuidado o control de los distractores ambientales. La automonitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia, como calificaciones u objetivos escolares, éxito escolar de compañeros, etc. (Winne, 1995).

La autorreflexión, como tercera fase, comprende diferentes tipos de procesos. La auto-evaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos autorreflexivos iniciales, que implica la comparación de la información monitoreada con algún objetivo educativo concreto. Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de autorreflexión. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo lo que permite la identificación de fuentes de error y de una reorganización estratégica de su aprendizaje. Otro de los procesos implicados en esta fase son las reacciones de satisfacción-insatisfacción. Se apunta en general, que las reacciones favorables hacia el resultado de aprendizaje incrementan la autoeficacia, el interés intrínseco a la tarea, y promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje (Núñez, Solano, González-Pianda, y Rosário, 2006).

El desarrollo de pruebas o escalas para evaluar aprendizaje autorregulado ha sido amplio, se destacan: El Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) de Pintrich (2000); Inventario de Estrategias de Estudio (Motivated Strategies for Learning Inventory, LASSI) de Weinstein (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking, 1998); Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al estudio EDAOM, de Castañeda y Ortega (2004); y La Escala de Estrategias de Aprendizaje de Martínez-Guerrero (2004). Los instrumentos antes mencionados están dirigidos a población de estudiantes en ambientes presenciales; también existen instrumentos que evalúan el constructo en situaciones de aprendizaje en línea, entre ellos: Peñalosa y Castañeda (2011) hacen una adaptación y adición de una subescala al Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al estudio EDAOM; Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado en Línea (Online Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment, OLSQ) de Barnard, Lan, To, Paton y Lai (2009) el cual se conforma por seis dimensiones:

Estructuración del Ambiente, Establecimiento de Metas, Manejo del Tiempo, Búsqueda de Ayuda, Estrategias de Trabajo y Autoevaluación; y La Escala Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales de Aprendizaje de Berridi (2014), se estructura en cuatro dimensiones: Estrategias de Planeación y Control en Contextos Virtuales de Aprendizaje; Atribuciones Motivacionales en Contextos Virtuales de Aprendizaje; Trabajo Colaborativo con Compañeros; y Apoyo del Asesor a la Tarea.

Se ha señalado el papel central que poseen la autorregulación para el aprendizaje, e igualmente la necesidad explícita de avanzar en identificar estrategias específicas asociadas a desempeños exitosos en estudiantes de educación en línea, lo que permitiría, ofrecer bases sólidas para el desarrollo o fortalecimiento de habilidades que posicionarán a los estudiantes como mejores gestores de su aprendizaje en estos tipos de ambiente.

El trabajo plantea los siguientes objetivos:

- Identificar estrategias específicas de autorregulación de aprendizaje que distinguen a los estudiantes de programas educativos virtuales según su nivel de desempeño académico.
- Identificar los niveles en las estrategias de autorregulación de aprendizaje según su nivel de desempeño académico de estudiantes de programas educativos en línea.

## **Metodología**

### *Participantes*

507 estudiantes con una media de edad es 32.17 con rangos de 15 a 66 años. Se conformó por un 58.5% de mujeres y 40.2% de hombres. Los estudiantes pertenecen a un programa de nivel medio superior de modalidad a distancia, coordinado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. La muestra se seleccionó mediante un procedimiento intencional, no aleatorio.

### *Instrumento*

La *Escala Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales de Aprendizaje* de Berridi (2014 en prensa). Está construida con base en el Modelo de Autorregulación de Zimmerman (2001), y toma en cuenta situaciones de aprendizaje mediadas por la computadora. Su estructura es de cuatro factores o dimensiones: I. Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha=.85$ ); II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha=.82$ ); III. Trabajo colaborativo con compañeros ( $\alpha=.83$ ), y IV. Apoyo del asesor a la tarea ( $\alpha=.80$ ). La confiabilidad total es de  $\alpha=.80$ , y posee 25 reactivos, con una escala de respuesta cinco puntos tipo Likert: a) Casi siempre (100%-90%), b) Muchas veces (80%-70%), c) La mitad de las veces (40%-60%), d) Pocas veces (30%-20%), y e) Casi nunca (10%- 0%). Su estructura se evaluó con Análisis Factorial Confirmatorio, con buenos índices de ajuste (Chi cuadrada ajustada=3.1, IFI=.880, CFI=.880).

### *Procedimiento*

El instrumento se aplicó de manera presencial y voluntaria por parte de los participantes. La aplicación se llevó a cabo en diferentes sedes, donde los estudiantes presentan los exámenes de las diferentes materias del programa.

### *Análisis de datos*

Se realizaron análisis de diferencias de medias (prueba t). Es un estudio descriptivo de diferencias de grupos.

## **Resultados**

Se presenta los resultados estadísticos en los dos momentos de análisis: 1) Dividiendo a la muestra a partir de la media de calificaciones, y 2) Selección de los grupos extremos de la muestra.



Se conforman dos grupos tomando en cuenta el promedio de calificaciones, el primero con los desempeños arriba de la media (Grupo 1), su media corresponde a 7.97, con un rango de 7.50 a 9.50. El segundo grupo con los desempeños debajo de la media (Grupo 2), su media es de 6.87, y su rango de 5.22 a 7.40.

Tabla 1. Diferencias entre dos grupos con distintos niveles de desempeño

Dimensión	Grupos		N	Media	Desviación Estándar	t	Sig.
	1. Mayor a la media.	2. Menor a la media.					
I. Control y Planeación	Grupo 1		256	4.17	.583	6.70	.000
	Grupo 2		221	3.79	.639		
II. Atribución Motivacional	Grupo 1		256	4.51	.565	4.70	.000
	Grupo 2		221	4.22	.699		
III. Trabajo con Compañeros	Grupo 1		256	1.75	.807	.57	.568
	Grupo 2		221	1.71	.744		
IV. Apoyo asesor a la tarea	Grupo 1		256	3.84	.884	.95	.339
	Grupo 2		221	3.76	.886		

Se identifican que el grupo con los mejores desempeños posee niveles mayores en las cuatro dimensiones de las estrategias de autorregulación, indicando diferencias significativas en las dos primeras: I. Planeación y Control; y II. Atribuciones Motivacionales en Contextos Virtuales

Tabla 2. Diferencias entre dos grupos contrastados de bajo y alto desempeño

Dimensión	Grupos		N	Media	Desviación Estándar	t	Sig.
	Grupo Extremo Alto (GEA)	Grupo Extremo Bajo (GEB)					
I. Planeación y Control	GEA		59	4.26	.5659	4.11	.000
	GEB		59	3.79	.6627		
II. Atribuciones Motivacionales	GEA		59	4.47	.7357	1.96	.052
	GEB		59	4.22	.6525		
III. Trabajo con Compañeros	GEA		59	1.70	.7017	.031	.975
	GEB		59	1.70	.7153		
IV. Apoyo asesor a la tarea	GEA		59	3.69	1.02	.063	.118
	GEB		59	3.92	.8026		

Se identifican dos grupos extremos, sumando o restando una desviación estándar a la media del promedio de calificaciones. El Grupo Extremo Alto Desempeño posee una media de 7.97 con rangos de 7.50 a 9.50. El Grupo Extremo Bajo Desempeño su media en el promedio de calificaciones es de 6.87, con rangos de 5.22 a 7.40. El Grupo Extremo Alto Desempeño obtiene medias más altas y significativas en dos dimensiones: I. Planeación y Control; y II. Atribuciones Motivacionales en Contextos Virtuales.

Es importante señalar que los puntajes de las medias de los grupos extremos presentan comportamientos distintos, con respecto a los grupos conformados a partir del punto de corte de la media general, en las dimensiones: III. Trabajo colaborativo con compañeros y IV. Apoyo del Asesor a la Tarea. En la primera dimensión que se hace referencia, la lectura de las medias nos indica que ambos son iguales en estrategias de colaboración con los compañeros, y se sitúan en la escala en niveles de poca frecuencia. En la dimensión Apoyo al Asesor a la Tarea, las medias en el Grupo Extremo Bajo despliega niveles ligeramente más altos, con respecto al Grupo Extremo Alto; aunque no son significativos al .05.

### Discusión/Conclusiones

Los grupos de comparación se constituyeron en un primer momento, identificando a dos grandes grupos separados a partir de la media de promedio de calificaciones (7.46): un primer grupo de estudiantes se colocan por arriba de la media y sus promedios oscilan entre 7.50 y 9.50; y el segundo grupo los promedios son por debajo de la media, con un rango entre 5.22 a 7.40. En un segundo momento, con el objetivo de distinguir niveles de desempeño con mayor precisión, se conformaron grupos

extremos; donde se seleccionaron a los alumnos con los más altos (media = 7.97) y los más bajos (media= 6.87) promedios de calificaciones según la distribución de la muestra de estudio.

En los dos momentos, los estadísticos apuntan que las dimensiones de autorregulación de aprendizaje distinguen a los alumnos de bajo y alto desempeños académico son: Estrategias de Planeación y Control y Atribuciones Motivacionales en contextos Virtuales de Aprendizaje.

La dimensión de Planeación y Control se refiere en general a estrategias de manejo de tiempo, horario, material y establecimiento de metas. Señalamientos anteriores apuntan a que estas estrategias de autorregulación son importantes para el aprendizaje virtual y se asocian al éxito de los estudiantes en cursos a distancia (Paloff, y Pratt, 1999; Roblyer, 1999).

La dimensión de Atribuciones Motivacionales refiere al interés, entusiasmo y gusto por el aprendizaje en línea. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) indican que estas características de comportamiento describen alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje.

El estudio brinda evidencia sobre la identificación de estrategias de autorregulación de aprendizaje que inciden en el éxito o buen desempeño en contextos virtuales, con evaluaciones válidas y confiables, a fin de contribuir a la calidad de la educación en programas apoyados en la tecnología. La propuesta podría ser considerada por los programas educativos para desarrollar o fortalecer las estrategias en los estudiantes, y se apuesta a que en el tutor se sitúe esta función. Diferentes teóricos (Onrubia, 2005; Silva y Astudillo, 2013) resaltan el papel fundamental del profesor en estos ambientes, como un elemento facilitador de estrategias óptimas de construcción de conocimiento.

## Referencias

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. En T. Anderson (Ed.). *The theory and practice of online learning* (pp.15-44). Edmonton, CA: Athabasca University Press.

Barnard, L., Lan, W., To, Y. M., Paton, V.O., y Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12, 1-6.

Barnard, L., Lan, W., y Paton, V., (2010). Profiles Self-Regulatory Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1) 61-79.

Berridi, R. (2014). *Factores asociados al desempeño escolar en estudiantes de educación a distancia*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. México.

Castañeda, S., y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En Castañeda, S. (Ed.). *Educación, aprendizaje y Cognición: teoría en la práctica* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.

Dembo, M. H., Junge, L., y Lynch, R. (2006). Becoming a self-regulated learner: Implications for Web-based education. En H. F. O'Neil y S. R. Perez (Eds.). *Web-bases learning: Theory research, and practice* (pp.185-202). Mahwah, NJ: Erlbaum.

García, T., y Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.

Lynch, R., y Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2) 1-16 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>

Martínez-Guerrero, J. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, España.

Núñez, C. J, Solano, P., Gonzáles-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3) 139-146.

Onrubia, J. (2005). Aprender a enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Paloff, R. M., y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Peñalosa, C. E. (2007). *Evaluación y Fomento de la Interactividad y el Aprendizaje en Línea de Estudiantes de Psicología* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Peñalosa, C. E., y Castañeda, S. (2009). El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la Investigación. En D. González y S. Castañeda (Eds.). *Investigación e Innovación Educativa*. Hermosillo, UNISON.
- Peñalosa, E. y S. Castañeda, S. (2011). Adaptación y confiabilidad del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1) 5-14.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student's motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maehr (Eds.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning components of classroom academic performance. *Handbook of Educational Psychology*. San Diego, Academic Press.
- Roblyer, M. D. (1999). Is choice important in distance learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing Education*, 32(1), 157-171.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Silva, Q. y Astudillo, A. (2013). Formación de Tutores. Aspecto clave de la enseñanza virtual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 4(1).
- Weinstein, C. E., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L. A., y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación, En S. Castañeda (Ed.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas* (pp. 197-228). México, UNAM-CONACYT-Porrúa.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winne, P. H. (2001). Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp.153-190). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Winters, F. I., Greene, J. A., y Costich, C. M. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-bases Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*. 20. 429-444.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., y Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. Social cognitive perspectives. En M. Boekaerts; P. R. Printich., y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39) London, UK: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37) New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1986). Developing a structured view for assessing student use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 22-63
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82. 51-59.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. En D. H. Schunck y J. Meece (Eds.). *Student perceptions in classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). Hilldale NJ: Erlbaum.

## CAPÍTULO 8

### El audiovisual y la conciencia empática

Carmen Parra Rodríguez  
*Universidad Abat Oliba (España)*

#### **Introducción**

El objetivo de este trabajo es el de dar a conocer el proyecto educativo sobre competencia audiovisual, Jornadas Educar la Mirada, puesto en marcha por la Cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba CEU en colaboración con el Festival Internacional de Cortometrajes, Visualízame, de Fundación Inquietarte, dirigido a alumnado multidisciplinar universitario y postgrado cuyas áreas de conocimiento son susceptibles de emplear el uso del audiovisual como herramienta a la hora de realizar el ejercicio de su profesión.

En concreto se analizará la proyección del cortometraje Listen en el grupo de 4º de Derecho internacional privado a cuyos alumnos se les ha realizado una encuesta para evaluar el impacto y los resultados del método pedagógico utilizado.

#### *Origen y fundamentos*

El festival Visualízame, organizado por Fundación Inquietarte desde 2011, se pone en marcha con la intención de ofrecer a las jóvenes que, en uno u otro sector de la industria cinematográfica, emplean el soporte cinematográfico para expresarse artísticamente, una plataforma más desde la que mostrar sus trabajos y, al mismo tiempo, cumplir con uno de los principales fines de la Fundación ([www.inquietarte.es](http://www.inquietarte.es)); promover la igualdad a través del arte.

Desde la II edición del festival (2012), la Cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba CEU ha sido la sede inaugural de la itinerancia del festival para colaborar con Fundación Inquietarte en la labor de difusión de los cortometrajes ganadores de cada una de las ediciones y, al mismo tiempo, ofrecer argumentos, apoyados en tales soportes audiovisuales, susceptibles de generar debate y reflexión entre el alumnado asistente a las proyecciones. La itinerancia del festival, tal y como se especifica en sus bases, permite el desarrollo de actividades de formación apoyadas en el audiovisual en centros educativos (Colegios de Primaria, IES, Universidades, etc.) y/o en colaboración con entidades promotoras de actividades culturales como el Instituto Cervantes de Estambul o el Museo Zabaleta de Quesada, Jaén, que permiten la proyección de los cortometrajes ganadores y finalistas en distintos puntos de la geografía nacional e internacional y su uso como herramienta educativa y generadora de pensamiento.

La buena acogida que estas proyecciones han tenido en la comunidad de esta universidad ha derivado en una colaboración que ya dura 4 años y que en 2015 llevó a la Cátedra a dar un paso adelante en su apuesta por ofrecer argumentos audiovisuales con una nueva iniciativa: la convocatoria del premio especial Cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba CEU al cortometraje que mejor trate contenidos relacionados con los Derechos Humanos y la economía solidaria.

En la primera edición de este premio, coincidiendo con la quinta del festival, fueron seleccionados como finalistas 15 cortometrajes, resultando ganador el cortometraje danés Listen, de Niony Rungano y Hami Ramezan.

Además de ser sede itinerante del festival desde la III edición, segundo año de colaboración entre la Cátedra y la Fundación, desde la Cátedra, a iniciativa de su directora, Carmen Parra, y en colaboración con la profesora de máster, Yolanda Cruz, se ponen en marcha las jornadas “Educar la mirada”, dirigidas

a estudiantes de distintas disciplinas: Derecho Internacional, Periodismo, Publicidad y Educación, así como a los alumnos del Máster de Publicidad.

Las Jornadas, que ya han celebrado en octubre de 2015 su tercera edición, se plantean como principal objetivo “educar la mirada” de los asistentes para hacer de ellos espectadores activos y competentes. Entre el material audiovisual que se emplea para el desarrollo de las clases, algunos de los cortometrajes ganadores o finalistas de Visualízame, y en 2015, especialmente, el cortometraje ganador del premio Especial, Cátedra de Economía Solidaria.

Los fundamentos que sostienen la celebración de estas Jornadas, reproducen las conclusiones de los trabajos de campo efectuados por Yolanda Cruz desde la actividad itinerante del festival con estudiantes de distintos niveles, desde educación primaria hasta universitaria, pasando por la enseñanza secundaria, tanto en centros educativos españoles como en centros educativos en Holanda; en Hardenberg, en el colegio de primaria De Elzenhof y el instituto Vechtdal College y en Utrech, en la Escuela Universitaria de Profesores; después de realizar unidades didácticas específicas para cada nivel de público y apoyadas en el material cinematográfico como herramienta de innovación educativa, las conclusiones (Parra Rodríguez, y Cruz López, 2015) a las que llega Yolanda Cruz son :

- Consumidores de información audiovisual - visual: La omnipresencia mediática a la que se refiere Trejo Delarbe (2001) a la hora de caracterizar la Sociedad de la Información, da lugar a que la mayoría de los jóvenes cuya franja de edad se enmarca entre los 10 y los 28 años de edad sean consumidores constantes de información audiovisual o visual (Cruz López, 2012), es decir, de imágenes; películas en cine o el televisión, series de TV, ficción, animación, publicidad, videoclips, video juegos, imágenes en internet, graffitis, cómics, etc.

- Desconocimiento del lenguaje audiovisual: el papel de los jóvenes como receptores en el proceso comunicativo audiovisual es un papel pasivo, de mero receptor, sin llegar a ser perceptor. El motivo principal es el desconocimiento del lenguaje empleado por el emisor de tales mensajes (realizador). Este desconocimiento reduce al espectador-receptor a la pasividad y esta lo paraliza y aleja y de todo proceso reflexivo.

- Asunción de roles: Esta incompetencia audiovisual les condiciona a la hora de seleccionar modelos para su rol social. Sobre todo, a la hora de sentirse identificados con un papel en una pareja, los jóvenes tienen asumidos roles que les inducen a actuar de modo dominante a ellos y complaciente a ellas, comportamientos dañinos ambos y motivados por la inseguridad que les genera el otro, el temor a su abandono.

- Desorientación: La tecnología que da soporte a la sociedad de la información posibilita la velocidad con la que se transmiten los mensajes. Además, la facilidad del acceso a Internet y la multiplicidad de usuarios, emisores y/o receptores de información que se comunican a través de ella, conlleva la proliferación de mensajes y contenidos tan numerosos como quienes los emiten y, por consiguiente, tan distintos. Esta cantidad ingente de mensajes y su heterogeneidad que, en muchos casos, puede ser de óptima utilidad también propicia el acoso informativo y la desorientación al usuario, quien puede confundirse y no saber qué contenidos, herramientas o fuentes, seleccionar o descartar.

- Necesidad de alfabetización audiovisual: Experiencias didácticas como estas permiten asegurar la urgencia de incluir la alfabetización audiovisual en la educación para colaborar en un correcto desarrollo cognitivo de niños y adolescentes, que les permita crecer a la par que lo hace la educación de su mirada.

En el diseño de este proyecto educativo que son las Jornadas Educar la Mirada confluyen la formación y la experiencia profesional de los coordinadores de las mismas:

Carmen Parra, profesora de Derecho Internacional y Directora de la Cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba CEU

Yolanda Cruz, profesora de Máster, guionista y periodista.

*Objetivos Generales del proyecto educativo, Educar la mirada*

El objetivo de este proyecto educativo es comprender el valor del audiovisual en la sociedad de la información y los resortes comunicativos en los que se apoya, para lo que se analiza la comunicación audiovisual en la sociedad de la información y se adquieren conocimientos, en un nivel básico, de los conceptos básicos del lenguaje audiovisual, imprescindibles para que el proceso de comunicación pueda tener lugar de manera correcta.

#### *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar el impacto de la revolución tecnológica en la comunicación y en el aprendizaje
- Estudiar el proceso de creación de audiencias previo a la creación del mensaje a comunicar seguido por los medios de comunicación de masas.
- Distinguir entre la realidad y la realidad manipulada que se traslada en la comunicación audiovisual.
- Analizar las posibilidades de educar y de generar pensamiento que aporta la obra audiovisual.
- Estudiar el uso de la narración fílmica para generar pensamientos.
- Conocer los conceptos básicos del lenguaje cinematográfico.
- Aprender a “traducir” la imagen y así permitir la comunicación correcta con el visionado y análisis de un cortometraje de ficción.
- Reflexionar sobre las posibilidades de uso del lenguaje cinematográfico y la obra fílmica ¿cómo se llega a la obra fílmica?

#### *Educar la mirada 2015, Listen y la impotencia del lenguaje*

Las terceras Jornadas Educar la Mirada, “Listen y la impotencia del lenguaje” se llevaron a cabo durante los días 6, 7 y 8 de octubre de 2015 en la Universidad Abat Oliba CEU en horario de mañana y tarde con estudiantes de entre 18 y 23 años de edad de Derecho Internacional, Periodismo, Ciencias de la Educación y Publicidad. El cortometraje Listen, de origen danés, codirigido por Hamy Ramezan y Nyoni Rungano, se proyectó en la sesión desarrollada con alumnos 4º de Derecho, un total de 45.

*En el proyecto educativo, Educar la Mirada, se trabajan los siguientes contenidos:*

- 1.- Introducción a la Sociedad de la Información
  - 1.1.- Características de la Sociedad de la Información.
  - 1.2.- Consecuencia de la revolución cultural y tecnológica. El uso de la red.
  - 1.3.- Influencias de los medios de comunicación en la realidad.
  - 1.4.- La estructura del conocimiento en la Sociedad de la Información.
  - 1.5.- Relaciones con el receptor en la sociedad audiovisual.
- 2.- Competencia audiovisual. Objetivos a alcanzar.
  - 2.1.- Características de la comunicación audiovisual.
  - 3.- Las posibilidades educativas y culturales del cine.
    - 3.1.- Cine, generador de pensamiento.
    - 3.2.- Cine, medio de comunicación de masas.
    - 3.3.- Cine, manifestación sociocultural.
    - 3.4. ¿Cómo forma el cine?
  - 4.- Lenguaje cinematográfico. Medios de expresión.
  - 5.- Leyendo imágenes. El cine y la realidad

Durante las sesiones precisas para trasladar los conocimientos arriba citados, los estudiantes reciben unas nociones mínimas pero fundamentales a cerca de la sociedad de la información (Giddens, 2000), del papel que estos jóvenes desempeñan en ella como receptores y, en algunos casos, también como emisores (Monge Miguel, 1992), así como unas mínimas nociones del lenguaje cinematográfico (Martín, 2002) y el empleo de tales conceptos sintáctico-audiovisuales para la traducción de imágenes (Baccaro, 2013).

*A continuación se les dan los conceptos teóricos*

Las sesiones teóricas se completan con una sesión práctica en la que los estudiantes asisten a la proyección de un cortometraje, en la tercera edición, Listen (Rungano, y Ramezan, 2015), ganador del premio especial Cátedra de Economía Solidaria, sin que, previamente, se les dote de una guía de visionado, de esta manera se enfrentan al lenguaje cinematográfico y a los elementos sintácticos de él aprendidos con un doble intención:

- Que detecten los elementos sintácticos del lenguaje cinematográfico adquiridos en la fase teórica
- Reflexión sobre el modo en el que han sido empleados dichos recursos
- Análisis fílmico basado en la reflexión anterior.

Junto al análisis del lenguaje audiovisual la puesta en funcionamiento de esta metodología docente precisa que, con carácter previo, el profesor dote al alumnado de los conocimientos teóricos necesarios para su máximo aprovechamiento (Picó, Adan, Cerrato, y Casanova, 2015). Una vez asimilados dichos contenidos y previa proyección de la película, el profesor debe situar al estudiante en el contexto propio de la actividad que se le propone para que, más allá del ocio, aproveche la propuesta formativa que se le plantea y pueda alcanzar los resultados deseados (Gómez Fröde, 2013)

Ello implica que facilite al alumno las indicaciones necesarias para que mantenga la atención a lo largo de todo el visionado y sea capaz de detectar los que serán los principales puntos del posterior debate en el aula (Ruiz Sanz, 2010; Escribano, Cordero y Martínez, 2015).

Por tanto otro de los objetivos de este trabajo es poner de manifiesto que el visionado de películas puede constituir un elemento más de la formación del estudiante, convirtiéndose en una innovadora metodología docente en el ámbito del Derecho (Presno Linera, y Rivalla, 2006).

*Análisis del cortometraje Listen más allá de lo que ves*

Listen (Sinopsis)

Los realizadores Nyoni Rungano y Hamy Ramezan (2015) se atreven a mostrarnos con la producción danesa, Listen, todo lo que se puede ocultar tras una cara descubierta, tras unos ojos de mirada viva, enmarcados en una cejas exquisitamente depiladas y el rostro maquillado de una hermosa intérprete de árabe en una comisaría de cualquier ciudad de Dinamarca; la espada en la tierra de Alá, el integrismo islámico camuflado en la falsa apariencia de una joven occidentalizada que colabora con la justicia, la ley, y el orden. Una pareja de policías, ciegos ante el burka que esconde a una mujer, esposa y madre, a la que la religión y el poder que esta confiere a su marido sentencian a muerte. Un adolescente náufrago entre dos culturas, que para escapar de la opresión opta por sustituir al opresor. Rungano y Ramezan desvelan lo oculto dando visibilidad a una violencia socialmente sostenida.

Tras el visionado de la película, los estudiantes tuvieron acceso a esta sinopsis y a la siguiente guía de reflexión:

*Tabla 1. Propuesta 1*

---

Machismo
Apoyado en la religión
Apoyado en la cultura
Islamismo llevado al extremo en la mujer
Un nueva forma de terrorismo

---

Esta primera propuesta apunta el principal argumento que ofrece el cortometraje. El espectador asiste a denuncia que una mujer musulmana, oculta tras un burka, realiza contra su marido, en una comisaría danesa, asistida por una intérprete ya que la denunciante desconoce el danés.

La mujer es víctima de malos tratos pero pese a arriesgar su vida yendo a la comisaría acompañada de su hijo, un niño de unos 12 años, para denunciar las agresiones que le infiere sus marido, y pese a contar con la ayuda de una intérprete, no podrá hacerse entender por la pareja de policías que la escucha

dispuesta a ayudarla. Ni la intérprete, ni, posteriormente, el hijo, traducirán con exactitud los hechos. La religión y la cultura de la víctima actúan en su contra y los policías daneses que, a su vez, desconocen el idioma de la indefensa mujer, no podrán ayudarla.

Las reflexiones más inmediatas de los alumnos giraban en torno a la necesidad de controlar la presencia de fundamentalistas infiltrados en la sociedad, como la intérprete, aparentemente occidentalizada, que se presenta con su rostro descubierto, maquillado y dulce ante los crédulos policías que creen estar escuchando las quejas de una mujer extranjera que no sabe qué pasos debe seguir en un país extranjero para poder divorciarse. El Derecho Internacional, el derecho de asilo, la libertad de confesión etc, son otros de los asuntos que salen a colación en el debate post proyección con los alumnos.

La negativa del hijo a traducir la petición de ayuda de la madre se apoya en la cultura del dominio del hombre sobre la mujer, este ejerce su guardia y custodia y el niño pretende huir defender a su madre de las agresiones de la madre no apoyándola en su petición de socorro si no asumiendo lo “íntimo y personal” de una situación que se resolverá en casa con la sustitución de un jefe familiar por otro, del padre por el hijo, pasando la madre a depender de la voluntad de este.

Tabla 2. Propuesta 2

---

-Juego con los subtítulos para generar incomprensión
¿Qué vemos?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cara cubierta y una cara descubierta</li> <li>• ¿Quién oculta?</li> <li>• ¿Qué oculta?</li> <li>• Descubierta: ¿lo que vemos es?</li> <li>• Cubierta o el miedo a lo desconocido = incomprensión</li> <li>• Incomprensión = no empatía</li> </ul>

---

La propuesta 2 aclara los elementos del lenguaje cinematográfico que han sido empleados conscientemente por los autores del cortometraje para generar en el espectador empatía respecto a la causa denunciada por estos, la denominada ideología cinematográfica.

El cortometraje comienza con la pantalla en negro y voz en off de una mujer que se lamenta en lengua árabe, el espectador, a no ser que conozca tal idioma, no ve nada (pantalla en negro) y no entiende nada, ya que el emisor del mensaje-la mujer que habla emplea un código, un lenguaje, que el receptor-espectador desconoce.

De este modo, los realizadores consiguen que el espectador empatice con los policías que no ven a quien habla con ellos porque se oculta tras un burka (pantalla en negro) y no entienden sus palabras porque la intérprete no traduce (ausencia de subtítulos).

La intérprete se presenta con la cara descubierta en oposición a la mujer oculta, el espectador-estudiante ha de plantearse quién oculta de las dos y por qué.

La mujer está frustrada porque se da cuenta de que no consigue hacerse entender y demanda a gritos la presencia de su hijo ante el asombro de los policías que a la incertidumbre e inseguridad que les supone ni ver ni comprender a un interlocutor, se sienten molestos por sentirse el objeto de la ira de la mujer a la que han intentado ayudar “es una desagradecida, la hemos intentado ayudar desde un principio, incluso le hemos buscado una intérprete ¿quiere que rellenemos los papeles por usted sin entenderlos?”.

La planificación y el uso de los recursos cinematográficos expresivos, contra planos, primeros planos, ausencia-presencia de subtítulos, aumentan la tensión narrada considerablemente y colocan al espectador, desde un principio, en la posición de indefensión e incomprensión que los realizadores pretendían.



Tras el visionado y el intercambio de reflexiones guiadas por estas dos propuestas, los estudiantes debían extrapolar la inseguridad y pérdida de libertad que supone el desconocimiento del código que se emplea en el acto de la comunicación.

Además de no acceder a la información completa de los hechos que la mujer denunciaba, la pareja de policías iba a actuar en base a lo que había previsto y planeado la intérprete, tras la declaración, la invitarían a volver a su casa a pesar de que, cada vez que ella se dirigió a ellos les clamaba “no puedo volver, no podemos volveros, nos matará, nos partirá en pedazos, nos hará cosas terribles”. La intérprete reordenará el caos social que la actitud de insumisión de la mujer agredida había generado, “... vuelve a casa y reza, Alá te escuchará, hablaremos con el Imán...”.

Tabla 3. En este proceso comunicativo

EMISOR	MENSAJE	RECEPTOR
Mujer		Petición de Socorro Policías

*El código empleado es desconocido por los dos agentes, el mensaje se pierde.*

Sucede igual al contrario, cuando los policías tratan de decirle a ella los procesos que debe emprender si lo que quiere es divorciarse, ya que es esto lo que la intérprete ha traducido. “Dígale que emprendemos por lo que está pasando, aquí, quien más y quién menos tiene o ha tenido un exmarido”, palabras de empatía y solidaridad que provocan un rechazo de la joven, traducido en un ligero pestañeo, apenas perceptible que, si bien el PP de la actriz permite que el espectador activo capte el rechazo, pasará desapercibido por la policía. La cara descubierta de la joven oculta a los policías el pensamiento de repulsa hacia un comentario entendido como frívolo por ella quien, a su vez, traduce a la mujer que espera y reclama ayuda “. ¿Pero les has dicho lo que me hará si vuelvo a casa? ¡No puedo volver! .... Ella responde, “no están interesados”.

Tabla 4. En este proceso comunicativo

EMISOR	MENSAJE	RECEPTOR
Policías	Oferta de ayuda	Mujer

## Método

### Participantes

45 estudiantes asistentes al curso de Derecho internacional privado de la Universidad Abat Oliba CEU con edades comprendidas entre los 21 y 25 años, siendo 29 estudiantes de sexo femenino y 16 de sexo masculino.

### Instrumento

Para valorar el impacto del cortometraje y la cualidad de la enseñanza audiovisual se utilizará la investigación exploratoria como método de investigación en las relaciones sociales, que según Seltiz, Jahoda y otros (1980), es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto poco estudiado, y sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto. Pueden enfocarse en explorar para obtener mejores elementos que permitan formular de forma más precisa el problema de investigación, o para conducir el planteamiento de una hipótesis.

Este estudio exploratorio con enfoque cualitativo busca como objetivo principal analizar la utilidad del método audiovisual en la enseñanza universitaria de grado, haciendo énfasis en los estudios de Derecho internacional.

Para ello se realizó una encuesta en el horario de clase impartida el 18 de noviembre y el 25 de noviembre de 2015, con formularios que los estudiantes debían contestar antes y después de la emisión del cortometraje.

De esta manera hemos podido valorar la mejora en la comprensión de los contenidos en función de los conocimientos adquiridos.

Las preguntas de la encuesta se dividen en tres bloques: el primer, consta de preguntas abiertas en relación a los contenidos teóricos que aparecen a lo largo del cortometraje (igualdad, género, derecho de asilo, diálogo intercultural, integrismo, derecho de extranjería, derechos humanos etc.) El segundo bloque considera los elementos audiovisuales tales como planos, iluminación, diálogo, silencios etc. Finalmente con la tercera parte de la encuesta, con preguntas abiertas, se intenta obtener información más personal, descifrando así la valoración del estudiante en relación a este tipo de técnica pedagógica.

*Tabla 5. Valoración del estudiante*

Bloque I	¿Qué figuras jurídicas identificas en el cortometraje?
Bloque II	¿Qué elementos audiovisuales identificas en el cortometraje?
Bloque III	¿Consideras la educación audiovisual útil para mejorar el contenido del cortometraje?

## Resultados

A continuación se analizan los resultados obtenidos diferenciando las respuestas en función de haber adquirido conocimientos en el lenguaje cinematográfico.

*Tabla 6. Encuestas del día 18 de noviembre de 2015. Sin previos conocimientos en lenguaje cinematográfico*

Bloque I	¿Qué figuras jurídicas identificas en el cortometraje
20 alumnos	Derechos humanos, problemas de género, maltrato
15 alumnos	Desigualdad hombre mujer
4 alumnos	Maltrato
6 alumnos	Situación de injusticia
Bloque II	¿Qué elementos audiovisuales identificas en el cortometraje?
31 alumnos	Obscuridad, poco diálogo
5 alumnos	Planos muy oscuros con pocos actores
10 alumnos	Métodos para predisponer al espectador a una situación de angustia
5 alumnos	No saben , no contestan

*Tabla 7. Encuestas del día 25 de noviembre de 2015. Conocimientos en lenguaje cinematográfico*

Bloque I	¿Qué figuras jurídicas identificas en el cortometraje
38 alumnos	Derecho de extranjería, Derecho de asilo, desigualdad, Relaciones intergeneracionales y multiculturales, Derechos humanos
4 alumnos	Derecho de extranjería y Derechos humanos
3 alumnos	Desigualdad hombre y mujer, problemas interculturales
Bloque II	¿Qué elementos audiovisuales identificas en el cortometraje?
40 alumnos	Proceso comunicativo Importancia de la cámara (planos cortos). Uso de la luz Silencios y utilización del lenguaje
5 alumnos	No saben, no contestan
Bloque III	¿Consideras la educación audiovisual útil para mejorar el contenido del cortometraje?
28 alumnos	Les ha parecido útil e interesante la educación audiovisual tanto para el estudio del Derecho como para su vida de ocio
11 alumnos	Ven útil este método para entender mejor el cine pero no les aporta nada a sus estudios de Derecho
4 alumnos	Les es indiferente, creen que no es necesario tener conocimientos audiovisuales para ver cine
2 alumnos	Han considerado esta experiencia una pérdida de tiempo.

Tras la revisión de los procesos de comunicación que han tenido lugar en el cortometraje, los estudiantes se identifican como receptores pasivos, desconocedores del lenguaje cinematográfico y tan víctimas de este desconocimiento, interpretado aquí por la intérprete, los ojos del realizador entendido este como el que “Re-hace” la realidad, como la policía y la mujer.

### Discusión/Conclusiones

Generación audiovisual: Las generaciones crecidas en el seno de la sociedad de la información sustentan buen parte de su desarrollo cognitivo y emocional en modelos a los que acceden a través del audiovisual, con lo que se hace preciso que las partes que intervienen en el proceso de la comunicación, desde los medios de a la escuela o centro educativo, cuenten con el conocimiento preciso del lenguaje mediante el que se comunican.

Medios como testigos de lo real: Lo que no se cuenta no existe, no sucede, esta sentencia es consecuencia del mercantilismo informativo que promueven los medios de comunicación, Mass Media, que sustentan la sociedad de la información. De este modo, para que un acontecimiento adquiera la categoría de real en el imaginario colectivo ha de contar con una constancia mediática. A partir de ahí, el consumidor de información, el público, reaccionará ante el suceso en base al modo en el que dicho acontecimiento, ya “real”, haya sido contado. Durante el repaso al papel que los medios de comunicación desempeñan en la sociedad de la información los estudiantes reconocen la concesión de credibilidad que a priori conceden a las informaciones que reciben a través de estos canales (cine, televisión e Internet).

Identificación: La toma de conciencia de lo condicionado de su comportamiento, debido, precisamente, a la inconsciencia con la que consumen ciertos productos audiovisuales, ha sido uno de los objetivos alcanzados con la proyección, así como la “re-catalogación” de algunos de sus comportamientos a la hora de relacionarse con el sexo contrario, no entendidos hasta ese momento como comportamientos machistas, ni por los chicos ni por las chicas.

Urgente alfabetización audiovisual: Experiencias didácticas como esta llevan a concluir en la urgencia de incluir la alfabetización audiovisual en la educación para colaborar en el correcto desarrollo cognitivo de niños y adolescentes, que les permita crecer a la par que lo hace la educación de su mirada y alcanzar la competencia audiovisual necesaria para ser espectadores activos con capacidad de reflexión y criterio propio.

### Referencias

- Baccaro L., Adrián; Guzmán S.J. (2013). *El cine y sus lenguajes. Metodología para la formación*. Quito – Ecuador: SIGNIS ALC.
- Cruz López, Y. (2012). Oralidad y cine. Narrador y relato: Tim Burton y los cuentos maravillosos. *Memoria diplomatura inédita*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cruz López, Y. Visualízame en Villa del Río (Córdoba) [en línea]. Disponible en: <http://www.inquietarte.es/ampliab.php?id=645> [Consultado 8 mayo 2016].
- epistemológicas y metodológicas, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, abril-septiembre, 2010, P. 1 a 16.
- Escribano Tortajada, P., Cordero Cutillas, I. y Martínez Vazquez de Castro, L.: Derecho y cine: un nuevo enfoque metodológico para la realización de prácticas, en la *V Jornada sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, organizadas por la UOC, [http://www.uoc.edu/portal/\\_resources/CA/documents/campus\\_pau/simposia/Patricia\\_Escribano\\_comunicacixn.pdf](http://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/campus_pau/simposia/Patricia_Escribano_comunicacixn.pdf). (Consultado 6 de mayo de 2016).
- Giddens, A. (2000), *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Barcelona: Taurus.
- Gómez Fröde, C. X.: *El arte cinematográfico como herramienta pedagógica para la enseñanza del derecho y de la teoría general proceso*, Edit. Trirant lo Blanch, México D. F., 2013.
- Martín, M.. (2002). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Monge Miguel, J.J. (1992). La comprensión icónica: efectividad en el aprendizaje y condicionantes que la determinan desde el lector. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 13, abril 1992: 127-136.

Parra, C. y Cruz, Y. El cine como herramienta formativa en el aula: Educar la mirada en Villca, M. y Carreras, A. (coordinadores). *Docencia virtual y experiencias de innovación docente: entornos b-learning y e-learning*. Huygens. 2015. P. 267-278.

Película .-Rungano, N: Ramezan (Directores) (2014), *Kuuntele (S) [Listen]* [Ficción]. Dinamarca-Finlandia-Colombia: DoDream / Nordic Factory / Pebble. [Consulta: 14 mayo 2016].

Picó i Junoy, J., Adan Domenech, F., Cerrato Guri, E., Casanaova Martí, R. El cine como metodología docente del Derecho procesal (2015) en Villca, M. y Carreras, A. (coordinadores) *Docencia virtual y experiencias de innovación docente: entornos b-learning y e-learning*. Ed. Huygens.P.279-288.

Presno Linera, M. A. y Rivaia, B.: *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Edit. Tirant lo Blanch, Valencia, 2006.

Ruiz Sanz, M.: La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones

Selltiz, M., Jahoda, M., Deutsch, S.W.Cook (1980), *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Ed. Rialp.

Trejo, R. (2001), "Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital, *CTS+I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



## CAPÍTULO 9

### El desarrollo del lenguaje y los resultados educativos a través del IC: una revisión

M<sup>a</sup> Salud Jiménez Romero  
*Universidad de Córdoba (España)*

#### Introducción

Uno de los sentidos básicos que permite a las personas vivir en sociedad y comunicar todo tipo de mensajes, es la audición, su merma puede tener consecuencias devastadoras. Aunque cada persona con discapacidad auditiva tiene unas características propias que la diferencian de cualquier otra (Acosta, 2006), las sorderas que comprometen el acceso a la lengua oral: 1) son bilaterales, 2) son congénitas o sobrevenidas en los primeros años (pre-locutivas), 3) provienen de alteraciones del oído interno (neurosensoriales) y 3) tienen un umbral de pérdida severa (pérdida tonal media entre 71 y 90 dB), profunda (pérdida tonal media entre 91 y 119 dB) o total (pérdida tonal media > de 120 dB) (BIAP, 1997).

La opción educativa y lingüística de las niñas y los niños sordos ha estado marcada por tres aspectos imposibles de obviar. El primero es la histórica controversia entre el uso exclusivo de la lengua oral versus la combinación variada de esta lengua con la de signos (Fernández-Viader, y Yarza, 2006), el segundo, los considerables desfases educativos que presenta el alumnado con discapacidad auditiva respecto de los pares oyentes (Marchesi, 2003) y, el tercero, mucho más cercano en el tiempo, la generalización del implante coclear (IC) como tratamiento revolucionario de las pérdidas auditivas anteriormente delimitadas (Manrique, y Huarte, 2003).

Cuando en los años 80' del siglo pasado, los educadores de sordos en Suecia apostaban por el bilingüismo (lengua de signos-lengua oral) como propuesta educativa idónea para conseguir resultados educativos adecuados a su edad en alumnado con discapacidad auditiva (Preisler, Ahlström, y Tvingstedt 1997), la Food and Droug Administration (FDA) daba el visto bueno al uso del IC de 22 electrodos en adultos (solo 10 años después lo aprobaba en niños). En aquellos momentos no resultaba fácil imaginar que este dispositivo revolucionaría el tratamiento de la sordera infantil. Pronto, autores como Summerfield y Marshall (1999) lanzaban la hipótesis, según la cual, el uso de un IC desde la infancia desencadenaría una "cascada de beneficios" que, partiendo del desarrollo audio-oral, llegaría a mejorar las posibilidades de inserción laboral y social a través de unos resultados educativos sin desfases.

Un IC es un dispositivo que une los últimos avances en audiología, tecnología y medicina, está compuesto por partes externas e internas y su cometido es recoger y modificar los sonidos del exterior y enviarlos, codificados adecuadamente, hasta la corteza cerebral auditiva a través de impulsos eléctricos que recorren los electrodos que el cirujano insertados en la cóclea por un Otorrinolaringólogo (ORL) (Figura 1). El implante coclear sustituye las funciones de los cilios del órgano de Corti que, en estas pérdidas auditivas están muy dañados (Loizou, 1998). El dispositivo puede suministrar un mejor acceso al habla que los audífonos tradicionales y, mediante un entrenamiento logopédico intensivo permiten audición y habla, útiles a un buen porcentaje de niños con discapacidad auditiva, sin embargo, el simple uso del IC no proporciona la interpretación del sonido, ni garantiza el acceso al habla para todos quienes lo usen. Un niño que nace con una discapacidad auditiva grave no adquirirá la lengua oral de forma tan natural y sencilla como un oyente, aunque reciba un IC en los primeros años de vida (Nussbaum, La Porta, y Hinger, 2003).

Según Thoutenhoofd, Archbold y Gregory (2005), en una de las primeras revisiones de estudios empíricos acerca del IC pediátrico, los resultados post-IC podían ser clasificados, según orden de aparición en primarios y secundarios y según la calidad de la evidencia empírica en bien establecidos,

inconclusivos/contradictorios o escasamente investigados. Los primarios aparecen después de un corto espacio de tiempo desde la conexión (6 meses) y los secundarios necesitan más tiempo desde la conexión para poder comenzar a ser apreciados. La posibilidad de percibir sonidos y comenzar a comprenderlos serían resultados primarios y el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura serían resultados secundarios. Según la calidad de la evidencia empírica, el rendimiento auditivo y la percepción del habla contaban con suficiente en ese momento. Los estudios que habían investigado el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje, posterior al implante, no llegaban a conclusiones unánimes y por último temas como las perspectivas de los padres, la calidad de vida y los aspectos psico-sociales habían sido escasamente estudiados

Figura 1. Imágenes reales de las partes internas y externas de un IC. Tomado de [www.elbauradiologico.com](http://www.elbauradiologico.com)



Según la información anterior se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- 1) El alumnado con discapacidad auditiva ha venido obteniendo resultados educativos inferiores a sus pares oyentes.
- 2) Según la hipótesis de Summerfield y Marshall (1999) puesto que habilita la audición en niñas y niños sordos, les procurará un desarrollo del lenguaje y unos resultados educativos similares al de sus pares oyentes.

Continuando el hilo marcado por ambas conclusiones el presente trabajo plantea una revisión sistemática de artículos de investigación que estudien el desarrollo del lenguaje oral y el desempeño educativo (lecto-escritura y matemáticas) en niñas y niños sordos que utilicen el IC desde edades tempranas, en comparación con sus pares oyentes. Se plantea como hipótesis que los niños y las niñas que reciben un IC en los primeros años de vida obtendrán unos resultados del lenguaje y educativos, similares al de sus pares oyentes, cambiando la tendencia anterior.

## Metodología

### Selección de estudios

La selección se centró en publicaciones científicas en inglés y español de estudios empíricos que comparasen el desarrollo del lenguaje y el desempeño educativo de niños sordos implantados con sus pares oyentes a través de las siguientes bases de datos: PubMed, Medline, Scopus y PsycINFO. Se excluyeron tesis doctorales y capítulos de libros. El sondeo se acotó desde 2011 hasta junio de 2016. A los términos “cochlear implant” AND “deaf children” AND “hearing peers” AND “comparative study” se unieron:

- a) Para el desarrollo del lenguaje: AND “language” OR “speech” OR “phonetics” OR “vocabulary” OR “pragmatics” OR “semantics” AND “development” OR “skills” OR “accuracy”.
- b) Para el desarrollo del aprendizaje: AND “reading” OR “literacy” AND “maths” OR “arithmetic” AND “development” OR “outcomes” OR “achievements”

### Criterios de inclusión

1-Que la publicación se acogiera a un sistema de revisión por expertos o pares (doble ciego) y/o que se encontrara indexada en The Journal Citation Report (JCR) o en The SCImago Journal y Country Rank (SJR).

2-Que la muestra no fuera inferior a 20 sujetos.

3- Que incluyese la edad de conexión del IC.

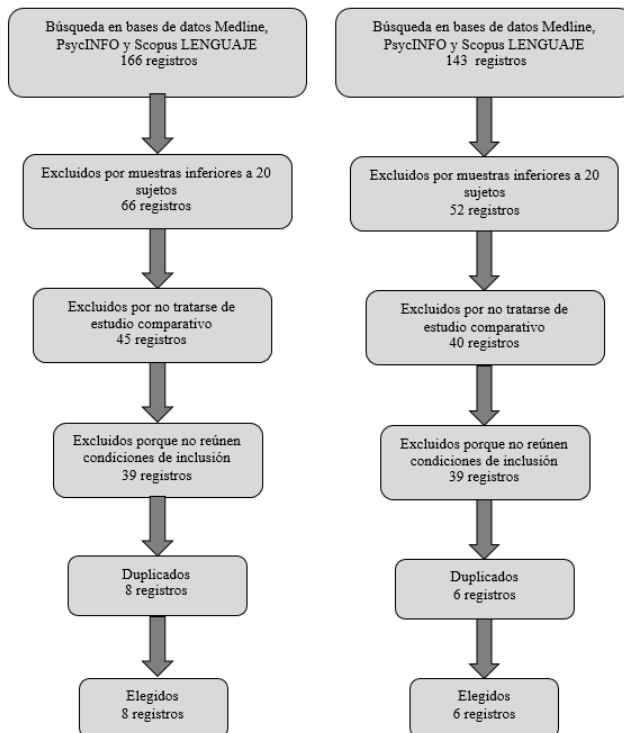
### Codificación de los estudios

Las variables registradas de cada uno de los artículos que aparecen en las tablas 1 y 2 son: Autores y año de publicación, país del estudio, número de sujetos de la muestra, edad media en la que los niños recibieron el IC, tipo de estudio, objetivo y resultados.

### Resultados

La figura 2 muestra el proceso seguido en la selección de los trabajos que han sido incluidos en la revisión. Fueron necesarios dos procedimientos diferentes, uno para el desarrollo del lenguaje y otro para los resultados educativos. En la primera búsqueda para el desarrollo del lenguaje aparecen 166 registros que, una vez descartados los que no cumplían las normas de inclusión establecidas, se convirtieron en 8, en el caso de los resultados educativos se pasó de 143 a 6.

Figura 2. Diagramas procedimiento de selección de los estudios incluidos en el estudio



### El desarrollo del lenguaje

Los países de origen de los estudios fueron: Bélgica (1), Holanda (2), EEUU (3), Suecia (1), Irán (1) y Australia (1). Las muestras superaban los 20 sujetos y su rango desde 25 hasta 73 sujetos (en todas las muestras menos una la mitad eran niños sordos implantados y la otra mitad niños oyentes emparejados



con los anteriores), la media muestral fue de 52 sujetos. La edad en la que los niños recibieron su implante mostraba un rango entre los 19 y los 43 meses, con una media de 24 meses. En todos los casos se trata de estudios de tipo transversal con grupo de control. Los aspectos del lenguaje hablado que se miden en los diferentes estudios han sido: inteligibilidad, prosodia, fluidez, vocabulario, nivel léxico y morfo-sintáctico, pragmática en conversaciones libres y retención de palabras. Por último, respecto a los resultados de comparar a los niños sordos implantados con los oyentes, en 5 ocasiones los autores apuntan a resultados inferiores de los primeros y en 3 ocasiones no se observaron diferencias significativas estadísticas (Tabla 1).

Tabla 1. Características de los estudios incluidos para la revisión del desarrollo del lenguaje

Autores y año	País	N	Media edad IC	Tipo de estudio	Objetivo de estudio	Resultado
Boons, De Raeve, Langereis, Peeraer, Wouters y van Wieringen (2013)	Bélgica Holanda	N=66	20 meses	Transversal con grupo control	Lenguaje hablado a través de la capacidad para narrar historias	Los niños con IC muestran buenos resultados en cantidad y coherencia de los enunciados pero el resultado inferior a los oyentes en calidad, contenido y la eficacia de la historia. Sin embargo niños sordos que reciben un implante coclear antes de los 2 años los resultados son muy similares a los de sus pares oyentes
Chin, Bergeson y Phan (2012)	EEUU	N=25	21 meses	Transversal con grupo control	Relación entre la inteligibilidad del habla y la prosodia	En los niños con IC la inteligibilidad avanza antes que la prosodia. Los niños oyentes obtuvieron mejores resultados en ambos aspectos especialmente en la prosodia de las interrogaciones
de Hoog, Langereis, van Weerdenburg, Keuning, Knoors y Verhoeven (2016)	Holanda	N=78	26 meses	Transversal con grupo de control	Desarrollo gramatical del lenguaje hablado (nivel léxico y morfo-sintáctico)	El 90% de los niños con IC no alcanzaron habilidades lingüísticas léxicas y morfosintácticas equivalentes a las de sus pares oyentes
Löfkvist, Almkvist, Lyxell y Tallberg (2012)	Suecia	N=73	43 meses	Transversal con grupo de control.	Fluidez verbal: recuperar palabras con un fonema o de un campo semántico	Los niños con IC obtienen peores resultados que los pares oyentes, especialmente cuando la pista para recuperar la palabra es fonética. Los niños más pequeños eran más similares a sus compañeros oyentes y la diferencia iba siendo mayor conforme aumentaba la edad
Luckhurst, Lauback y Unterstein (2013)	EEUU	N=51	19 meses	Transversal con grupo control	Vocabulario hablado	En estas edades los niños sordos son similares a los niños oyentes en las palabras que utilizan y conocen en su habla espontánea
Soleymani, Mahmoodabadi y Nouri (2016)	Iran	N=36	20 meses	Transversal con grupo control	Conciencia fonológica a través de muestras de habla a los 5 años de edad	No se apreciaron diferencias significativas entre ambos grupos.
Toe y Paatsch (2013)	Australia	N=40	24 meses	Transversal con grupo control	Pragmática del lenguaje en conversaciones libres (turno de palabra, capacidad para iniciar un tema y mantenimiento de la conversación)	Los niños con implantes cocleares tuvieron un buen conocimiento de las reglas básicas de conversación, sin diferencias significativas respecto a sus pares oyentes
Walker y McGregor (2013)	EEUU	N=48	22 meses	Transversal con grupo de control	Capacidad para retener palabras.	Los niños con IC demostraron carencias en el aprendizaje de las palabras, respecto a los pares oyentes. La retención es el factor que muestra más problemas. El nivel de aprendizaje de las palabras es similar al de niños oyentes de menor edad.

### El desarrollo del aprendizaje

Los países de origen fueron: España (2), Suiza (1), Austria (1), Reino Unido (1) y EEUU (1). La muestra con un rango entre 46 y 397, con una media muestral de 106 sujetos. La edad en la que los

niños fueron implantados estuvo entre los 20 y los 43 meses, con una media de 32 meses. Del mismo modo que en los estudios del lenguaje todos tenían un diseño transversal con grupo de control. Las variables medidas fueron: en dos casos conocimientos matemáticos, la lectura en 3 casos y la ortografía en un caso. En relación a los resultados de comparar los resultados educativos entre los niños sordos y sus pares oyentes, todos los artículos seleccionados menos uno apreciaron peor desempeño en los primeros (Tabla 2).

*Tabla 2. Características de los estudios incluidos para la revisión del desarrollo de los resultados educativos*

Autores y año	País	N	Media edad IC	Tipo de estudio	Objeto de estudio	Resultado
López-Higes, Gallego, Martín-Aragoneses y Melle (2015)	Madrid	N=57	24 meses	Estudio transversal con grupo de control	Comprensión morfo-sintáctica en la lectura: comprensión de morfemas flexivos	Se observó que, si bien los niños implantados con más de 24 meses mostraron un retraso, respecto a los niños oyentes, pero aquellos con implante anterior a los 24 meses alcanzaron un nivel cercano al obtenido por sus pares oyentes en comprensión morfosintáctica
Bouton, Colé, Semiclaescd, Duncane y Girauda (2015)	Suiza	N=50	20 meses	Estudio transversal con grupo control	Proceso de reconocimiento de las palabras en los procesos de lectura (lectura de palabras y pseudo-palabras)	El uso de tareas de percepción auditiva de fonemas, se confirmó que los niños con un CI realizaron con menos exactitud que los niños TH. Cuando se ensayó adicionalmente para el reconocimiento visual de palabras, los niños con IC aplicaron el mismo procedimiento básico de lectura como sus pares oyentes, es decir, que leen pseudopalabras a través de la decodificación fonológica y las palabras irregulares a través de la codificación ortográfica. Los procesos de lectura en los niños con un CI son similares en su naturaleza al de los oyentes, sin embargo, limitados porque las representaciones fonológicas son menos fiables.
Pixner, Leyrer y Moeller (2014)	Austria	N=94	29 meses	Estudio transversal con grupo control	Análisis del rendimiento en aritmética	Se comenta un aumento del porcentaje de niños con CI con síntomas de discalculia, inferiores resultados en multiplicación resta, así como estimaciones acerca de números negativos y positivos
Edwards, Edwards y Langdon (2013)	UK	N=46	3 años 3 meses	Estudio transversal con grupo control	Aritmética y razonamiento geométrico	Los resultados mostraron que el grupo de niños con implante realizó significativamente por debajo del grupo control las tareas de aritmética y de razonamiento geométrico. Los autores consideran que el inferior dominio del vocabulario puede mediar en estos resultados más que los problemas de razonamiento matemático o geométrico
Domínguez, Pérez y Alegría (2012)	España	N=397	3 años 7 meses	Estudio transversal con grupo control	Estrategias de lectura	Los resultados muestran que el nivel de lectura es más elevado en los oyentes que en los niños sordos implantados. Los niños sordos utilizan una estrategia denominada de palabras clave, que consiste en identificar algunas de las palabras de cada frase y elaborar su significado global a partir de ellas.
Hayes, Kessler y Treiman (2011)	EEUU	N=78	3 años 2 meses	Estudio transversal con grupo de control	Evaluación de la ortografía	Una vez controlados en los niños sordos implantados la edad y el nivel de comprensión lectora, no mostraron diferencias significativas en la ortografía con los pares oyentes.

## Discusión Conclusiones

Llegado este momento es importante retomar el objetivo del presente trabajo de revisión y la hipótesis planteada para cotejarlos con los resultados. Efectivamente se ha intentado llevar a cabo una revisión sistemática de artículos de investigación sobre el desarrollo del lenguaje oral y el desempeño educativo (lecto-escritura y matemáticas) en niñas y niños sordos que utilicen el IC desde edades tempranas, en comparación con pares oyentes. Al respecto decir que, aunque fueron muchos los registros arrojados por la búsqueda inicial acotada por las fechas y los términos de selección, una vez pasados por el tamiz de las consideraciones necesarias para dar calidad a la revisión, el número de trabajos seleccionados se redujo drásticamente. No obstante, todos los trabajos elegidos comparaban muestras de niñas y niños sordos implantados en la infancia, con niñas y niños oyentes de similares características.

Retomando la hipótesis según la cual la habilitación de la audición en niñas y niños sordos a través de un IC en los primeros años de vida provocaría que el desarrollo del lenguaje y educativo fuese similar al de los pares oyentes, cambiando la tendencia histórica en la educación de estos niños, según los trabajos revisados en el presente estudio no se puede aceptar dicha hipótesis. En general los trabajos de investigación apuntan a que las niñas y los niños sordos siguen estando por debajo de las niñas y niños oyentes en lenguaje y resultados educativos. No obstante, se apuntan condiciones que mejoran esta situación y es un aspecto en el que gran parte de los autores están de acuerdo: cuando el IC comienza a ser utilizado antes de los 2 años de vida tanto el desarrollo del lenguaje como el del aprendizaje se acercan mucho al de los pares oyentes, de forma que las diferencias ya no son estadísticamente significativas.

Respecto al lenguaje: A los niños sordos les cuesta narrar historias con calidad, muestran mayores dificultades en los elementos supra-segmentales del lenguaje (prosodia). Los componentes más complejos del lenguaje como el léxico y la morfosintaxis suponen un gran reto para estos alumnos. En suma, el desarrollo del lenguaje suele ser como el de niños oyentes de menor edad.

Respecto a los resultados educativos los autores coinciden en que los procesos de lectura en los niños con un CI son similares en su naturaleza al de los oyentes pero limitados porque las representaciones fonológicas son menos fiables y la calidad de las aferencias que llegan a la corteza auditiva de los niños sordos no puede ser la misma que en el caso del oído natural. Jiménez (2014) apunta al respecto que aunque pueda parecer contradictorio a toda la información sobre qué aporta el IC, existe un porcentaje nada despreciable de niñas y niños sordos que no consiguen una buena integración auditiva. Si faltan los pilares básicos para conseguir habla, lenguaje y aprendizaje, los resultados que se basan en ellos se verán afectados. Respecto a la comprensión lectora, los niños sordos implantados utilizan una estrategia denominada “palabras clave”. Mediante esta estrategia el niño identifica algunas de las palabras de cada frase y elabora su significado global a partir de ellas, perdiendo información porque la comprensión se ve afectada. Los resultados muestran que el nivel de lectura es más elevado en los oyentes que en los niños sordos implantados. Una vez controlados en los niños sordos implantados la edad y el nivel de comprensión lectora, no mostraron diferencias significativas en la ortografía con los pares oyentes.

Son bastante poco frecuentes los estudios que abordan el ámbito de las matemáticas en niños sordos implantados. En los dos estudios revisados se apreció un aumento del porcentaje de niños con CI con síntomas de discalculia así como inferiores resultados en multiplicación y resta y comprensión de la recta numérica (números negativos y positivos). También realizaron peor las tareas de aritmética y razonamiento geométrico. Se apunta que el inferior dominio del vocabulario puede mediar en estos resultados más que los problemas de razonamiento matemático o geométrico.

Resulta pues innegable el gran avance que el IC supone para este tipo de alumnado, sin embargo, es muy importante no caer en el exceso de confianza y considerar que un niño sordo implantado no necesitará apoyos educativos y mayores esfuerzos por su parte y de su entorno cercano (familia, colegio, terapeutas del lenguaje, etc.). Remarcable también la gran diferencia entre que un niño comience a recibir aferencias auditivas antes o después de los 2 años, esta barrera de edad consigue acuerdo entre los investigadores al respecto.

## Referencias

- Acosta, V. (2006). *Perspectivas en el estudio de la sordera*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. y van Wieringen, A. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 3833-46.
- Bouton, S., Colé, P., Serniclaes, W., Duncane, L.G. y Giraud, A.I. (2015). Atypical phonological processing impairs written word recognition in children with cochlear implants. *Language, Cognition and Neuroscience, 30*(6), 684-699.

- Bureau International d'Audiophonologie. Recomendaciones biap. (1997). Madrid: Editorial CEA.
- Chin, S.B., Bergeson, T.R. y Phan, J. (2012). Speech intelligibility and prosody production in children with cochlear implants. *The Journal of Communication Disorders*, 45(5), 355-66.
- Ching, T.Y., Day, J. y Cupples, L. (2014). Phonological awareness and early reading skills in children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 15 Suppl 1, 27-9.
- de Hoog, B.E., Langereis, M.C., van Weerdenburg, M., Keuning, J., Knoors, H. y Verhoeven, L. (2016). Auditory and verbal memory predictors of spoken language skills in children with cochlear implants. *Research In Developmental Disabilities*, 57, 112-24.
- Domínguez, A. B., Pérez, I. y Alegría, J. (2012) La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327-341.
- Domínguez, A.B., Carillo, M.S., Gonzalez, V. y Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 280-292.
- Edwards, A., Edwards, L. y Langdon D. (2013). The mathematical abilities of children with cochlear implants. *Child Neuropsychology*, 19(2), 127-42.
- Fernández-Viader, M. y Yarza M. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. *Estudos Goiânia*, 33, 5/6, 487-506.
- Hayes, H., Kessler, B. y Treiman, R. (2011). Spelling of Deaf Children Who Use Cochlear Implants. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 522-540.
- Jiménez, M.S. (2014). El impacto del implante coclear en la integración auditiva: resultados y factores predictores en un grupo de 116 niñas y niños sordos españoles. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1, 4-16.
- Löfkvist, U., Almkvist, O., Lyxell, B. y Tallberg, I.M. (2012). Word fluency performance and strategies in children with cochlear implants: age-dependent effects? *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(6), 467-74.
- Loizou, P. (1998). Mimicking the human ear. *IEEE Signal Processing Magazine*, 15(5), 101-130.
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M.T. y Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies of Dead Education*, 20(2), 136-46. d
- Luckhurst, J. A., Lauback, C. W. y Unterstein, A. P. (2013). Differences in Spoken Lexical Skills: Preschool Children with Cochlear Implants and Children with Typical Hearing. *The Volta Review*, 113,29-42
- Marchesi, A. (2003). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, D., La Porta, R., Hinger, J. (2003). *Cochlear Implants and Sign Language: Putting It All Together. Identifying Effective Practices for Educational Settings*. Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Pixner, S., Leyrer, M. y Moeller, K. (2014). Number processing and arithmetic skills in children with cochlear implants. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-5.
- Preisler, G., Ahlström, M. y Tvingstedt, A. (1997) The development of communication and language in deaf preschool children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 41, 263–272.
- Soleymani, Z., Mahmoodabadi, N. y Nouri, M.M. (2016). Language skills and phonological awareness in children with cochlear implants and normal hearing. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 83,16-21.
- Summerfield, A. Q., y Marshall, D. H. (1999). Paediatric cochlear implantation and health-technology assessment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 47, 141–151.
- Thoutenhoofd, E., Archbold, S., Gregory, S., Lutman, M., Nikolopoulos, T. y Sach, T. (2005). *Paediatric cochlear implantation. Evaluating outcomes*. London: Whurr Publishers.
- Toe, D.M. y Paatsch, L.E. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*. 14(2), 67-79.
- Walker, E.A. y McGregor, K.K. (2013). Word learning processes in children with cochlear implants. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56(2), 375-87..



## CAPÍTULO 10

### El audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

Linda Gosse  
*Vechtdal College (Países Bajos)*

#### Introducción

Los cortometrajes son una fuente excelente de material auténtico para usar en el aula de español como Lengua Extranjera (ELE). Ofrecen una forma natural para practicar el idioma meta y además dan una oportunidad para enseñar en valores.

Desde finales de 2005 los colegios holandeses están obligados por el Consejo de Educación a incluir una formación de ciudadanía, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. El objetivo es fomentar la ciudadanía activa y aumentar la integración social. Cada colegio tiene la libertad de implementar esta tarea de la forma que quieran. Aunque todos cumplen en menor o mayor medida con esta obligación, todavía falta una integración de la formación de ciudadanía en las clases regulares.

Con el trabajo aquí presentado, se pretende combinar estos aspectos: incluir la formación de ciudadanía en las clases de ELE usando cortometrajes.

#### *Origen y fundamentos*

En 2011 la Fundación Inquietarte organizó la primera edición del festival Visualízame, Audiovisual & Mujer bajo la dirección de Yolanda Cruz López. El objetivo del festival es ofrecer una plataforma de expresión a las mujeres en la industria cinematográfica. A raíz de la segunda edición del festival su directora visitó en 2013 a los alumnos de español del Vechtdal College en Hardenberg (Países Bajos) para difundir los cortometrajes ganadores y para hablar de cortometrajes en general.

El proyecto 'Cortos y Español' nació el siguiente año con la segunda visita de Yolanda Cruz al Vechtdal College. En esta ocasión se logró incorporar la visión de los cortometrajes con los objetivos lingüísticos y comunicativos de la clase de español como lengua extranjera. Además, en este año se añadió al proyecto unas sesiones de cortometrajes en el colegio de primaria De Elzenhof (Hardenberg, Países Bajos). Desde entonces cada año se organiza una edición de 'Cortos y Español' a iniciativa de Linda Gosse, profesora de español del Vechtdal College, en colaboración con Yolanda Cruz, directora del festival Visualízame.

#### *Ciudadanía*

Una de las obligaciones de todos los profesores es educar a los alumnos, no solo en la materia que imparten, sino también a nivel pedagógico. En los Países Bajos el Ministerio de Educación ha definido siete competencias que un profesor competente debe dominar (Hoeven, 2005), sabiendo:

1. La competencia interpersonal.
2. La competencia pedagógica.
3. La competencia didáctica y curricular.
4. La competencia organizadora.
5. La competencia colaborativa en un equipo.
6. La competencia de colaborar con los alrededores.
7. La competencia reflexiva y de desarrollo.

La segunda competencia incluye conocimientos para educar a los alumnos, fomentar el desarrollo de su identidad y de sus valores. Según Bron (2006) el término ciudadanía significa "la disposición y la

capacidad para ser parte de una comunidad y hacer una contribución activa a ella”. Aunque este aspecto ya está incluido en gran medida en la competencia pedagógica antes mencionada, el Ministerio de Educación introdujo además una nueva Ley de Enseñanza en 2005 en la que pide a los centros educativos que fomenten la ciudadanía activa y la integración social (MOCW, 2005). Desde ese momento, no es solo una obligación individual de cada profesor, sino también de cada centro educativo prestar atención a la educación en Ciudadanía. Aunque el Ministerio dicta los valores centrales de participación activa e integración social, no detalla cómo llevarlos a cabo dentro del currículum. De esta forma, cada centro educativo tiene que buscar su propia interpretación y diseño de contenido.

Para poder incluir actividades dentro del currículum, hace falta pensar en los objetivos pedagógicos, que según Veugelers (2015) son tres:

- Disciplina: escuchar, obedecer, comportarse bien.
- Autonomía: libertad, formar tu propia opinión.
- Compromiso social: solidaridad, convivir, luchar contra la desigualdad.

Como ya dijo Dewey en 1897, la educación tiene que preparar al alumno para la vida futura, lo cual significa darle autonomía sobre sí mismo y significa entrenarle para poder hacer un uso completo de todas sus capacidades.

Todo esto resulta en tres tipos de Ciudadanía:

- Adaptación a los valores existentes.
- Individualidad, independencia y pensamiento crítico.
- Democrático: participación activa y crítica usando el diálogo.

Estos tres aspectos tienen que tener lugar en el currículum de un centro educativo.

En los Países Bajos los centros de educación secundaria ya suelen incluir varias actividades para contribuir a los tres aspectos de Ciudadanía (Veugelers, 2015):

- Prácticas de voluntariado. Cada alumno tiene que trabajar como voluntario durante un tiempo.
- Fomento de la cohesión entre distintos grupos, tanto ‘bonding’ – ser parte de un grupo, como ‘bridging’ – colaborar con otros grupos en las clases de tutoría.
- La escuela como lugar de prácticas para la Ciudadanía: alumnos participan de forma activa en consejos consultativos.
- Fomento de la democracia: participación de alumnos en MUN (Model United Nations) y MEP (Model European Parliament).

De esta manera, la formación de ciudadanía tiene lugar en los centros educativos a través de proyectos especiales y por la competencia pedagógica de los docentes. Sin embargo, no se suele incluir de forma estructural en las distintas asignaturas, las cuales se pueden aprovechar mucho mejor. Especialmente las lenguas modernas extranjeras ofrecen una oportunidad excelente para incluir aspectos de ciudadanía, ya que su objetivo primordial es conseguir la comunicación en esa lengua. Como dicen Arnold y Brown (2006): “Mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad.”

#### *El uso de cortometrajes en el aula de lenguas*

Una forma de enseñar la lengua extranjera y al mismo tiempo educar en ciudadanía y educar en valores es usar cortometrajes. El uso de películas en el aula de lenguas es muy recomendable, por varias razones. En primer lugar, activa y motiva a los alumnos, porque es una actividad natural para ellos que suelen practicar en su tiempo libre también (Barrance, 2010). De esta manera los alumnos cuentan con una motivación intrínseca para entender la película en la lengua extranjera. Además, como comentan Herrero y Valbuena (2009), el uso de películas en el aula apoya el nuevo alfabetismo múltiple, ya que se combinan las destrezas lingüísticas con las digitales. Según la teoría del alfabetismo múltiple, los medios visuales cada vez ocupan un lugar más importante en la Sociedad de la Información, por lo cual los alumnos asimilan textos de varios modos al mismo tiempo, incluyendo una componente visual muy

importante. Otras ventajas del uso de audiovisuales en el aula de lenguas, según Chan y Herrero (2010) son:

- Facilitan el uso de actividades de comprensión, porque los alumnos lo ven como un objetivo real.
- Crean un ‘curiosity gap’, por lo cual a los alumnos les gusta intercambiar opiniones e ideas sobre la película.
- Facilitan actividades sobre el lenguaje no verbal.
- Mejoran las destrezas orales.
- Dan un contexto y vocabulario significativo, por lo cual los alumnos pueden observar un lenguaje natural.
- Favorecen el aprendizaje de interculturalidad.

El uso de material auténtico, o sea, material no diseñado para aprendices de la lengua sino para hablantes nativos, ayuda a preparar a los alumnos para la vida diaria en un país donde se habla la lengua meta. Les permite ver un poco cómo es la lengua en su estado natural (Álvarez Mennuto, 2012). Las películas ofrecen ejemplos realistas, como dice Foncubierta (2007) en “un acto comunicativo conversacional total”. De esta manera, el uso de películas hace que los alumnos experimenten una inmersión en el idioma que es muy difícil de conseguir de otra manera fuera de los países donde se habla la lengua meta. Una desventaja de los largometrajes es su duración, lo cual puede dificultar su uso en el aula. Esto se puede remediar usando cortometrajes, ya que tienen una duración máxima de unos 30 minutos. Otra ventaja de los cortometrajes es que suelen tener solo una línea narrativa, lo cual facilita la comprensión por parte de principiantes. Todavía no se usan mucho los cortometrajes en el aula de lenguas extranjeras, porque no son comerciales y es difícil conseguir buen material. De todos modos, cada vez hay más páginas en internet donde se puede encontrar cortometrajes e incluso propuestas didácticas usándolos.

#### *Cortometrajes y ciudadanía en niveles iniciales de ELE en el Vechtdal College*

En el Vechtdal College se enseña la asignatura ‘Español Elemental’. Con una hora de clase a la semana, después de dos años los alumnos llegan a un nivel A1 y después de cuatro años a un nivel A2 (B1 en la comprensión lectora), según la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como se puede ver en la tabla 1 (Instituto Cervantes, 2002, p. 26).

Tabla 1. Descriptores usuarios básicos según el MCER

Nivel	Descriptores escala global
A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Como los alumnos tienen una sola clase de español a la semana y son usuarios básicos, hay que usar el tiempo de forma muy eficaz. Los cortometrajes ofrecen una forma muy interesante para poder combinar tanto contenidos lingüísticos y comunicativos, como temas de interculturalidad y ciudadanía.

#### *Objetivos*

Con este proyecto se trata de conseguir una ‘inmersión’ en la lengua meta, usando los cortometrajes para sumergir a los alumnos de español como lengua extranjera del Vechtdal College en el mundo



hispanohablante, prestando atención a los aspectos comunicativos, lingüísticos y culturales, y al mismo tiempo contribuir a la formación de la identidad de los alumnos como ciudadanos responsables.

#### *Objetivos específicos*

Aquí se presenta la unidad didáctica basada en el cortometraje *Cefalea* de María Sánchez Testón (2014). Los objetivos de esta unidad para un público de nivel A1 son:

##### *Objetivos lingüísticos y comunicativos:*

- Vocabulario: aprender vocabulario sobre las relaciones familiares y la gastronomía.
- Comprensión auditiva:
  - Reconocer palabras y expresiones básicas.
  - Entender la línea general de una historia.
  - No estresarse si la comprensión no es total.
- Expresión oral: responder a preguntas de comprensión y formular opiniones.

##### *Objetivos interculturales:*

- Conocer las diferencias y similitudes en las relaciones familiares en España y Holanda.
- Conocer comidas típicas de España.

##### *Objetivos relacionados con la ciudadanía:*

- Fomentar la reflexión sobre la diversidad sexual.
- Fomentar la reflexión sobre las relaciones familiares en el mundo actual.

### **Metodología**

Después de estudiar los aspectos relevantes de ciudadanía y los objetivos requeridos, se han diseñado una serie de unidades didácticas, teniendo en cuenta la variedad de temas de diversidad, los contenidos lingüísticos, comunicativos y culturales, así como el lugar en el currículum. Se han buscado cortometrajes adecuados para este contenido y para el nivel de los alumnos.

Para poder educar en valores de una forma equilibrada y estructural, se han elegido una variedad de temas, incluyendo:

- Migración y comunicación intercultural.
- Diversidad sexual.
- Género.
- Ciudadanía.
- Relaciones sociales.

#### *Cefalea*

La unidad didáctica que aquí se presenta se basa en el cortometraje *Cefalea* de María Sánchez Testón (2014). Este cortometraje fue finalista en el V Visualízame (Cruz López, 2015) y trata de un día en la vida de Marcelino y Leo, una pareja mayor que vive en un pueblo. Sus hijas y su nieto Toño viven lejos y piensan que sería mejor que Leo y Marcelino pasaran el resto de sus vidas en una residencia de ancianos. Esta tarde su nieto Toño viene a presentarles a su pareja, que resulta ser un hombre. Contra todo pronóstico, los abuelos están encantados.

Se ha elegido este cortometraje porque es divertido y los alumnos pueden empatizar e identificarse con los personajes, lo cual favorece su motivación. Al mismo tiempo, ofrece posibilidades lingüísticas, comunicativas y culturales, así como temas relacionados con la ciudadanía: las relaciones sociales y la diversidad sexual.

#### *Participantes*

En el proyecto participan todos los alumnos de español como lengua extranjera, con niveles A1 y A2 según el MCER (Instituto Cervantes, 2002), del Vechtdal College en Hardenberg (Países Bajos). La

presente unidad didáctica se dirige a los alumnos de nivel A1. Participaron 2 grupos con un total de 43 alumnos con edades comprendidas entre 14 y 17 años.

Como se puede ver en la tabla 2, los alumnos del segundo grupo están uno o dos curso por encima de los alumnos del primer grupo. Esto es porque en el Vechtdal College la asignatura de Español como lengua extranjera no está ligada a un curso específico. Sin embargo, todos estos alumnos están en el nivel A1 de ELE.

Tabla 2. Participantes

	Grupo 1	Grupo 2
Número de alumnos	28	15
Curso	hv 3	hv 4/5
Edades	14-15	15-17

Como se puede ver en la tabla 2, los alumnos del segundo grupo están uno o dos curso por encima de los alumnos del primer grupo. Esto es porque en el Vechtdal College la asignatura de Español como lengua extranjera no está ligada a un curso específico. Sin embargo, todos estos alumnos están en el nivel A1 de ELE.

#### *Instrumentos*

Se llevaron a cabo varias actividades:

- Actividades de provisionado.
- Actividades durante la proyección.
- Actividades de postvisionado.

Dos semanas después de la visión se realizó un test para comprobar el nivel de vocabulario.

#### *Procedimiento*

Se realizó una sesión de una hora con cada grupo en el horario de clase, el 1 y el 2 de febrero de 2016 en el Vechtdal College, impartida por la profesora, Linda Gosse, y la directora del festival Visualízame, Yolanda Cruz López.

Se comenzó con una actividad de provisionado con el grupo entero, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué vocabulario de la familia recuerdas?
- ¿Dónde viven tus abuelos?
- ¿Cuántas veces a la semana / al mes / al año ves a tus abuelos?
- ¿Será lo mismo en España?

A continuación se proyectó un saludo por parte de la directora del cortometraje, María Sánchez Testón, para aumentar la motivación de los alumnos, seguido por el cortometraje, interrumpiendo la proyección para hacer preguntas de comprensión, crear un 'curiosity gap' y aclarar vocabulario.

Después de la proyección, se habló con el grupo sobre las relaciones familiares en el mundo actual y sobre el tema de la homosexualidad. Los alumnos solo tienen un nivel A1, pero incluso así se puede hablar de forma muy básica sobre estos temas. Dos semanas después de la visión se realizó un test no anunciado para comprobar el vocabulario retenido por los alumnos.

#### *Análisis de datos*

Se analizan los datos sobre el conocimiento de vocabulario de forma cuantitativa, mientras que los otros datos son analizados de forma cualitativa.

#### **Resultados**

A continuación se analizan los resultados según los objetivos de las actividades.

*Objetivos lingüísticos y comunicativos: vocabulario*

Con respeto al vocabulario de la familia, se ve una clara mejora en el dominio de este grupo léxico. Como se puede ver en la tabla 3, en la actividad de previsionado el grupo 1 consiguió apuntar 12 palabras de forma colectiva, mientras que el grupo 2 consiguió 18 palabras, sobre todo gracias a los conocimientos de un alumno determinado. En el test de vocabulario individual que se efectuó dos semanas más tarde, los alumnos sabían un promedio de 11,9 y 13,3 palabras. Estas palabras incluían ‘abuelo’ y ‘abuela’ en casi todos los casos, y también ‘nieto’ y ‘nieta’ en muchos casos. Lo interesante es que aprendieron estas palabras sin esfuerzo disfrutando de un cortometraje.

Tabla 3. Vocabulario de la familia

Actividad	Grupo 1	Grupo 2
		18 palabras
	12 palabras	Abuelo/abuela
	-Abuelo/abuela	Padre/madre
Previsionado (colectivo)	Padre/madre	Hermano/hermana
* Solo dos alumnos.	Hermano/hermana	Tío/tía
** Solo un alumno.	Tío/tía	Primo/prima
	Primo/prima	Hijo/hija*
	Hijo/hija**	Nieto/nieta*
		Cuñado/cuñada**
		Sobrino/sobrina**
Test postvisionado (individual)	11,9 palabras	13,3 palabras
‘Abuelo/abuela’ correcto	96%	100%
‘Nieto/nieta’ correcto	75%	80%

*Objetivos lingüísticos y comunicativos: comprensión auditiva*

Los alumnos disfrutaron del cortometraje y de las actividades. Obviamente no entendieron todo lo que se dijo en el corto, pero consiguieron entender la línea narrativa con la ayuda de las preguntas de comprensión y el reconocimiento de palabras y frases conocidas. Además ningún alumno se estresó por falta de comprensión.

*Objetivos lingüísticos y comunicativos: expresión oral*

Los alumnos participaron de manera activa en la clase, respondieron a las preguntas y expresaron sus opiniones.

*Objetivos interculturales*

Relaciones familiares: antes de ver el cortometraje, muchos de los alumnos pensaron que en España los abuelos siempre vivían con los hijos, pero después de ver el cortometraje se dieron cuenta que no hay tantas diferencias en ese aspecto entre Holanda y España. Por otra parte, ninguno de los alumnos consideró la opción de que los abuelos vivieran con los hijos cuando ya no podían valerse por sí mismo. Aunque en el cortometraje se ve que las hijas de Leo y Marcelino también quieren meterles en una residencia de ancianos, los alumnos llegaron a la conclusión de que en España no se suele descartar esa opción sin pensar. Comidas típicas: solo algunos alumnos conocían el gazpacho y nadie los garbanzos. Después de la proyección la mayoría conoce estos platos de nombre.

*Objetivos relacionados con la ciudadanía*

Diversidad sexual: los alumnos reflexionaron sobre las distintas relaciones sexuales y las reacciones de los demás. Les divirtió que en el corto se espera que los abuelos rechacen al novio de su nieto y sucediera lo contrario. Pensaron en las posibles reacciones de sus propios padres y abuelos si fuera su caso. Relaciones familiares en el mundo actual: hablaron sobre el papel de los abuelos en las familias hoy en día. En general se puede decir que la distancia es el factor más influyente en la frecuencia de visitas a los abuelos. Hablando de las diferencias en la vida de los abuelos hoy en día y en el pasado,

algunos alumnos opinan que han ganado en calidad de vida. Sin embargo, otros piensan que ahora su soledad es mayor.

### Discusión Conclusiones

Con este proyecto se muestra que los cortometrajes pueden contribuir de forma excelente a la enseñanza de español como lengua extranjera. Efectivamente pueden constituir una inmersión, como comenta Álvarez Mennuto (2009), ya que los alumnos aprenden vocabulario casi sin darse cuenta y disfrutan de material auténtico sin preocuparse por entender todo. Además, eligiendo bien el cortometraje y diseñando actividades en torno a él, los alumnos experimentan una necesidad natural de comunicarse y lo pueden hacer de forma básica en español, incluso en niveles iniciales.

En segundo lugar, los cortometrajes contribuyen a una mayor comprensión intercultural. Muestran el mundo hispanohablante de forma natural, lo cual permite al profesor llevar ese mundo al aula de ELE. De esta manera, los alumnos ven aspectos culturales distintos a la cultura propia y aprenden a valorarlos. Con la unidad didáctica aquí presentada esto ocurrió con la gastronomía y las relaciones familiares.

Finalmente, el uso de cortometrajes facilita la adquisición de valores y por lo tanto contribuye a crear una población democrática. En este caso, se fomentó la reflexión sobre la diversidad sexual y las relaciones familiares en el mundo moderno.

Es en el interés de la sociedad entera que los jóvenes de hoy lleguen a ser ciudadanos responsables y respetuosos. Los profesores tenemos una obligación pedagógica en el proceso de crecimiento de nuestros alumnos. "I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life" (Dewey, 1897).

### Referencias

- Álvarez Mennuto, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes? *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 21-28. Manchester: Instituto Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/05\\_alvarez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/05_alvarez.pdf).
- Arnold, J. & Brown, H.D. (2006). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*, 256-283. Múnich: Instituto Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf).
- Barrance, T. (2010). *Using Film in Schools: A Practical Guide*. British Film Institute. Recuperado de [http://old.bfi.org.uk/education/teaching/using\\_film\\_in\\_schools.pdf](http://old.bfi.org.uk/education/teaching/using_film_in_schools.pdf).
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap* [Una base para ciudadanía]. Enschede: SLO.
- Chan, D. & Herrero, C. (2010). *Using Film to Teach Languages*. Manchester: Cornerhouse.
- Cruz López, Y. (Directora). (2015). V Festival Visualízame. <http://festivalvisualizame.blogspot.nl/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00%2B01:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00%2B01:00&max-results=9>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, vol. 54, 77-80. Recuperado de <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Foncubierta Muriel, J.M. (2007). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera: las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Herrero C. & Valbuena, A. (2009). Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 58-74. Manchester: Instituto Cervantes.
- Hoeven, A. van der. (2005). Bekwaamheidseisen voor leraren [Competencias del profesorado]. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 460.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MOCW (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia). (2005). *Memorie van toelichting* [Memoria explicativa], 29959, nr. 3. La Haya.

Sánchez Testón, M. (Directora). (2014). *Cefalea*. Extremadura: Zagal Animación.

Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs* [Ciudadanía en la enseñanza neerlandesa]. Enschede: SLO.

## CAPÍTULO 11

### Emociones y juego simbólico en Educación Infantil: propuestas de innovación en el aula

Isabel María Aránega Iglesias  
Universidad de Murcia (España)

#### Introducción

Numerosas investigaciones han resaltado el valor de las emociones en la vida de las personas, impulsando así una educación emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales. Así pues, es necesario promocionar la educación emocional en los ámbitos donde se desenvuelve el ser humano, si bien todos ellos construyen su personalidad, contribuyen a su desarrollo integral y, por tanto, inciden en su bienestar personal y social.

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una revisión y reflexión teórica donde se analizará la utilización del juego simbólico como estrategia para abordar las emociones en Educación Infantil. Este análisis constituirá una base sobre la que diseñar y desarrollar futuras propuestas de innovación en el aula, en una etapa educativa en la que se han realizado pocas experiencias e investigaciones en educación emocional.

Bisquerra (2010) entiende la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.11-12). Por tanto, la educación emocional ha de comenzar desde edades tempranas (Bisquerra, 2012).

Del concepto de Inteligencia Emocional emana el *constructo* de competencia emocional, la cual va más allá de las competencias básicas trabajadas a lo largo de la escolaridad, ya que “la persona que la adquiere está en mejores condiciones de afrontar los retos que le plantea la vida” (Bisquerra, 2012, p.8).

Bisquerra y Pérez Escoda (2007), definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69) y las clasifican en cinco bloques:

- Conciencia emocional: capacidad para percibir emociones propias y ajenas, así como captar el clima emocional en un contexto.
- Regulación emocional: capacidad para manejar emociones de forma adecuada.
- Autonomía personal: capacidad para automotivarse y mantener una buena autoestima, desarrollar actitudes positivas ante la vida, analizar críticamente las normas sociales y buscar ayuda y recursos.
- Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con los demás, lo que supone el dominio de habilidades sociales, actitudes de respeto, comunicación efectiva, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, conllevando experiencias de satisfacción y bienestar.

La conciencia emocional permite tomar conocimiento de las emociones propias, dar nombre a esas emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones entre emoción, cognición y comportamiento. Según Bisquerra (2009) “*la conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias*” (p.148).

Estudios realizados durante las últimas décadas han destacado la importancia de la competencia social y emocional en niños preescolares, respecto a sus resultados académicos, sociales y psicológicos posteriores. Los niños que son social y emocionalmente competentes aumentan sus oportunidades de socialización, tienen más amigos, mejores relaciones con sus padres y sus maestros y disfrutan más de

sus éxitos académicos y sociales, de ahí la importancia de proponer, desarrollar y evaluar estrategias para favorecer la competencia social y emocional desde la infancia (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2003; McCabe, y Altamura, 2011).

Respecto a la necesidad de abordar las emociones desde el ámbito educativo, han sido múltiples las investigaciones desarrolladas y las propuestas que se han ofrecido desde el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) y desde las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007). Así pues, la educación emocional no sólo permitiría el desarrollo de competencias emocionales, sino que además fomentaría emociones positivas para lograr el bienestar del alumnado.

Según López Cassà (2012) la educación emocional ha de iniciarse desde etapas tempranas y continuar a lo largo de la escolaridad. En cuanto a la metodología, López Cassà (2012) propone estrategias vivenciales que permitan despertar las emociones en el alumnado como cuentos, títeres o dramatizaciones, la utilización de recursos de uso diario como noticias de prensa, fotografías, canciones o juegos, y la colaboración con las familias para llevar a cabo una educación compartida.

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), considerando lo expuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), sostiene que la finalidad de la Educación Infantil es favorecer el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, por tanto, el desarrollo emocional aparece integrado dentro del desarrollo socio-afectivo.

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, así como en el resto de Decretos que concretan para las Comunidades Autónomas los diferentes currículos de este ciclo, la identificación y comunicación de emociones aparece explícitamente en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Así pues, una vez justificada de manera científica y normativa la necesidad de abordar la educación emocional en las aulas de Educación Infantil, nos preguntamos, ¿cómo podríamos llevarla a cabo?

El Real Decreto 1630/2006 afirma que “los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p. 474), considerando el juego como actividad que integra la acción con las emociones y el pensamiento.

Pero, ¿a qué llamamos juego? El juego es un concepto tan amplio como difícil de definir, objeto de cuantiosas investigaciones procedentes de distintas disciplinas científicas. Navarro (2002), define el juego como “una actividad recreativa de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural” (p.109). Esta definición destaca el marcado carácter cultural del juego.

Parlebas (2002) y Alonso (2012) subrayan la existencia de vínculos entre el juego y la cultura en la que se inserta, matizando que es la cultura la que modela el juego. El juego se haya repleto de acciones y símbolos significativos de una cultura, por tanto, sirve para “enculturizar” a los jugadores a través de actividades recreativas y placenteras.

El perfil social del juego se relaciona directamente con su carácter didáctico, si bien puede ser utilizado para conseguir gran diversidad de objetivos. Sin embargo, sólo un conocimiento preciso del juego y la comprensión de su naturaleza va a permitir utilizarlo con una orientación pedagógica (Lavega, 2000).

Según Prieto y Medina (2005), el juego supone una de las actividades humanas más relevantes por los numerosos beneficios que comporta, entre otros:

- Permite exteriorizar vivencias y pensamientos.
- Favorece la expresión y comunicación con otros.
- Supone un medio para explorar y descubrir el entorno.
- Permite descargar sentimientos y emociones.
- Estimula el desarrollo socio-afectivo e intelectual.
- Muestra el nivel madurativo del niño en todos sus aspectos.

- Contribuye a la construcción de la personalidad de niño, dada la integración de los aspectos del desarrollo infantil: motriz, cognitivo, afectivo, social, moral, lingüístico.

A la hora de hacer una clasificación del juego, es preciso aludir a la realizada por Piaget, en la que el juego tiene un carácter evolutivo que se desarrolla en tres estadios:

- Juegos de ejercicio (hasta los 2 años, aproximadamente): donde el placer se halla en el dominio de las capacidades motrices.

- Juegos simbólicos (de los 2 hasta los 7 años, aproximadamente): en los cuales el uso de los símbolos permite recrear experiencias y acontecimientos.

- Juegos de reglas (de los 7 años en adelante): en los que las reglas surgen para mediar el transcurso del juego.

El juego simbólico es el tipo de juego predominante entre el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil. El juego de ficción, de fantasía o simbólico se trata de una manifestación de la función simbólica. Surge cuando el niño es capaz de codificar en símbolos objetos y acciones de la realidad. El niño transforma los objetos para simbolizar otros que no están presentes o desarrollar acciones que aún no están a su alcance.

Asimismo, el juego simbólico se caracteriza por crear y representar situaciones, en solitario o en compañía, “como si” fueran reales (Ruiz de Velasco, y Abad, 2011). Sin embargo, esta representación de la realidad no es literal, sino que se corresponde con la idea que el niño tiene de su mundo, y en la que expresará el conocimiento y las emociones que tiene sobre él. El juego simbólico lleva aparejada una evolución que va desde una actividad solitaria de carácter egocéntrico, hasta la participación compartida de varios niños en la que es necesario un reparto de roles y una representación consensuada de la trama lúdica.

Desde la teoría piagetiana, el juego simbólico supone una manera espontánea y natural de interactuar y adaptarse al entorno. El juego simbólico constituye la primera forma que tiene el niño de representar su mundo, y a partir de ahí desarrollar sus esquemas mentales hasta llegar al pensamiento inteligente. Así pues, durante el juego simbólico tienen lugar sucesivos conflictos cognitivos que posibilitan la descomposición de sus esquemas de pensamiento y la recomposición de estructuras más complejas (Prieto y Medina, 2005). Desde la perspectiva de Vygotski el juego es considerado como factor de desarrollo, ya que genera una zona de desarrollo potencial desde la cual el niño puede actuar por encima de su edad real. Igualmente, el juego simbólico favorece el desarrollo del pensamiento abstracto y de las funciones psicológicas superiores, y constituye el punto de partida de la creatividad y la imaginación. El juego simbólico cumple una función socializadora, pues supone un reflejo de la realidad sociocultural, por tanto, el niño es capaz de aprender roles, comunicarse con los demás y participar de esa colectividad a partir de la imitación de los modelos que aparecen durante el juego (Prieto, y Medina, 2005).

Según López Cassá (2012), desde una perspectiva afectiva: *El juego simbólico aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Este contexto es el más idóneo para que el niño exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. Ayuda a acceder a sentimientos reprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana. Es una fuente de descarga emocional. Los niños son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo, de asignar un rol ficticio a un personaje y de compartir con otra persona este rol* (López Cassà, 2012, p. 28).

Considerando nuevamente el marco legal, el Real Decreto 1630/2006 sostiene que “*especialmente interesante resulta la consideración del juego simbólico y de la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo*” (p. 480).

El juego simbólico cobra especial relevancia durante la infancia ya que incide directamente sobre el desarrollo físico, afectivo, social, intelectual y lingüístico de los niños, por tanto, contribuye a conseguir la finalidad de la Educación Infantil. Así pues, resulta interesante utilizarlo como recurso educativo y plantearlo en las aulas de un modo significativo. En este sentido, el docente juega un papel fundamental



a la hora de facilitar el juego simbólico, proponiendo situaciones que permitan al niño interactuar con el medio de forma lúdica (Ruiz de Velasco, y Abad, 2011).

A tenor de lo expuesto, la educación emocional del alumnado de Educación Infantil a través del juego simbólico queda avalada tanto desde un punto de vista científico, como normativo, pero, ¿a través de qué estrategias podemos introducirlo en las aulas? En este sentido, los cuentos motores, las canciones motrices, el role playing, las instalaciones, los rincones de juego simbólico y los juegos motores y populares con componente simbólico, son recursos que destacan por su gran capacidad para motivar al alumnado y su potencial pedagógico.

Los cuentos son considerados el lenguaje de la infancia, por lo que constituyen un vehículo que facilita al niño conocer la realidad y enriquecer su creatividad e imaginación y, en definitiva, desarrolla sus capacidades cognitivas. De igual manera, los cuentos ofrecen un mapa afectivo que permite incidir en las emociones de los niños, pues estos se sienten protagonistas del cuento contado-jugado (Conde, 2001).

En el caso del cuento motor, la acción y la exploración del espacio físico aparte de favorecer el conocimiento del entorno que le rodea, va a multiplicar la creación de lazos afectivos (Conde, 2001), ya que va a permitir que el niño se integre en la historia y haga suyas las emociones que sienten los personajes. Dado que los cuentos motores combinan narración y juego, estos fomentan el desarrollo de la creatividad, la imaginación y el simbolismo, y ayudan al niño a estructurar su pensamiento (Gómez, y Casado, 2002). Las canciones motrices permiten trabajar contenidos motrices y musicales con una intención globalizadora (Conde, Martín, y Viciano, 2002), utilizando estrategias lúdico-simbólicas que despiertan la motivación y el interés del alumnado (Herranz, y López Pastor, 2015).

El role playing o juego de roles permite al niño el acceso a ciertos roles a través de la representación simulada de determinadas situaciones, con el objetivo de aprender y desarrollar habilidades sociales a partir de patrones normativamente definidos (Navarro, 2002). En este sentido, *“cuando se permite la participación emocional en los roles, se promueve la iniciativa infantil para resolver los problemas que surgen”* (González-Moreno, 2015, p. 236).

El juego de roles supone un canal desde el cual el niño puede expresar sus ideas, experiencias y emociones, favoreciendo la resolución de manera creativa de cualquier situación contemplando diferentes puntos de vista (González-Moreno, 2015).

Las instalaciones como propuesta didáctica se basan en la configuración de ambientes lúdicos enriquecidos estéticamente y simbólicamente, que favorezcan en los niños dinámicas de juego libre y espontáneo a partir de las escenografías creadas (Ruiz de Velasco, y Abad, 2011). Así pues, las instalaciones ofrecidas servirán para que los niños y niñas desarrollen de manera espontánea relaciones, juegos, situaciones y acontecimientos, convirtiéndose en espacios de acción-transformación (Abad, 2008; Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

La configuración de contextos en Educación a través de las nuevas propuestas del Arte Contemporáneo (instalaciones e implicaciones corporales) puede favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico (Abad, 2008, p.167).

El trabajo por rincones supone una distribución del espacio, el tiempo, los materiales y el alumnado para trabajar diferentes tipos de contenidos, dando una respuesta adecuada a los diferentes ritmos e intereses de los alumnos. El rincón del juego simbólico proporciona un espacio donde asumir roles y reproducir situaciones de la vida cotidiana que habitualmente desempeñan los adultos, pero con gran componente afectivo para los niños. Este rincón permitirá al niño conocer el entorno que le rodea, recrear su propia realidad, expresar emociones, mejorar sus habilidades comunicativas y evolucionar en su capacidad representativa (Fernández Piatek, 2009).

Los juegos motores pueden definirse como situaciones motrices con carácter lúdico, que comportan significatividad y cumplen determinados objetivos (Navarro, 2002). Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y

March (2011) proponen la utilización de juegos motores para afrontar la educación emocional. Así pues, cada dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación/oposición) está relacionado con la producción de distintos tipos de emoción, por tanto, la elección del tipo de juego es relevante a la hora de educar emociones. “*Los juegos proporcionan situaciones activas que favorecen la vivencia de emociones*” (Lavega et al., 2011, p.637), permitiendo el trabajo de la conciencia emocional.

Los juegos populares son aquellos que se transmiten de generación en generación a lo largo de la historia y que se constituyen como manifestación cultural (Alonso 2012). En este sentido conocer nuestros juegos tradicionales, es conocer nuestra cultura (Lavega, 2000).

La utilización de juegos tradicionales como recurso educativo va a favorecer la ampliación de relaciones sociales entre el alumnado, el desarrollo del lenguaje, el reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas, así como el desarrollo de las habilidades motrices específicas de cada juego (Palazón, 2015).

En este sentido, el juego simbólico materializado en diferentes recursos va a permitir que el alumnado de Educación Infantil vivencie y exprese de una manera u otra sus propias emociones y las de los demás, favoreciendo así el desarrollo de competencias emocionales, concretamente la conciencia emocional.

### **Conclusiones**

A tenor de lo expuesto en el análisis teórico realizado, y como fruto de una reflexión sobre la utilización del juego simbólico como estrategia para tratar las emociones, a continuación se plantearán las claves para futuras propuestas de trabajo en Educación Infantil, en las que se aborde el desarrollo de la conciencia emocional, con el objetivo de que el alumnado mejore en el reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas.

Así pues, se tendrán en cuenta los recursos de juego simbólico expuestos previamente, los cuales favorecerán la generación de situaciones que susciten entre el alumnado distinto tipo de emociones, así como su reconocimiento y expresión.

En relación a los cuentos motores, la implicación física por parte del niño y la vivencia en primera persona de lo que sucede a los personajes, los convierte en recursos adecuados para el desarrollo socioafectivo de los niños. Asimismo, el objetivo que se persigue con los cuentos motores es que el alumnado identifique y exprese las emociones propuestas en el cuento utilizando las posibilidades del cuerpo.

El tipo de cuentos motores adecuados serían aquellos en los que los personajes experimenten diferentes emociones a lo largo de la trama. Estos pueden ser cuentos clásicos y tradicionales (“El patito feo”, “Pulgarcito”, “La cabra montesina”), adaptaciones de obras actuales (“El monstruo de colores”, “La cebra Camila”, “El pez Arcoiris”), o incluso cuentos inventados por el propio alumnado.

Las canciones motrices también constituyen un excelente recurso para trabajar la expresión de emociones, ya que va a ofrecer al alumnado otra forma de expresión y de comunicación, aunando gesto y ritmo. Las canciones motrices idóneas para ello son aquellas en las que se citan aspectos de la vida real y estén acompañados por gestos dotados de cierto componente simbólico. Estas canciones motrices pueden derivarse de canciones populares (“Así planchaba”, “Fofó era un payaso”, “En el auto de papá”), adaptaciones de canciones actuales (“El baile del gorila”, “El pollito Pío”), así como canciones inventadas por los alumnos.

El role playing supone una estrategia adecuada para desarrollar la empatía y la comunicación verbal para expresar ideas y emociones, por lo que resulta muy interesante para abordar la conciencia emocional, así como pautas de relación social y resolución pacífica de conflictos.

De esta manera, se propone que los niños, organizados en pareja o pequeño grupo, dramaticen ante el resto de compañeros ciertas situaciones conflictivas (disputa entre dos niños por un mismo objeto, pérdida de un objeto o un familiar, un niño entra la primera vez en clase, miedo a los perros, etc.) y

después reflexionen en gran grupo sobre tales situaciones exponiendo lo ocurrido durante la representación.

Las instalaciones suponen un medio apropiado para vivenciar emociones durante el tiempo en que se deje al alumnado jugando libremente en ellas, y posteriormente, identificar y verbalizar las emociones percibidas. Los materiales que componen la instalación pueden ser de diversa naturaleza: material de reciclaje, material de psicomotricidad, materiales de la vida cotidiana, etc., de tal manera que ofrezcan multitud de posibilidades de juego.

El rincón del juego simbólico constituye un excelente recurso para experimentar y expresar emociones durante el juego, y además desarrollar el lenguaje oral del niño, ya que favorece la comunicación de ideas, el intercambio lingüístico y el incremento de vocabulario.

Así pues, el material que alberga este rincón está formado fundamentalmente por juguetes u objetos reales relacionados con diferentes aspectos de la vida cotidiana: hogar, cocina, cuidado de bebés, profesiones, mercado, animales, etc. Dadas las ventajas que aporta el juego en este tipo de rincones, es importante destinar una parte de la jornada escolar para dedicarla al juego en este rincón.

Igualmente, los juegos motores y los juegos tradicionales van favorecer la vivencia de emociones durante su desarrollo, por lo que constituyen grandes medios para abordar la conciencia emocional, la promoción de emociones positivas, el respeto de las normas y el establecimiento de relaciones de ayuda, cooperación y autonomía entre los jugadores.

En relación a los juegos motores, es conveniente utilizar juegos pertenecientes a diferentes dominios de acción motriz, que tengan cierto componente simbólico y que estén adaptados por y para el alumnado (“Perseguir imitando”, “Terremoto”, “Carrera a ciegas”, “Tragabolas”).

En cuanto a los juegos populares, estos deben contar con determinado componente simbólico, que permitan asumir diferentes roles y que estén reelaborados por y para el alumnado (“Ratón que te pilla el gato”, “Jugando al escondite”, “La gallinita ciega”, “Policías y ladrones”, etc.).

Estos recursos podrán ser desarrollados a lo largo de múltiples sesiones, teniendo en cuenta las características definitorias y los objetivos que se quieran conseguir con cada uno de ellos. Asimismo, se propone una estructura organizativa en sesiones compuestas de tres momentos:

- Asamblea inicial, con el alumnado organizado en círculo, se explicará lo que se va a realizar y se recordarán las normas de clase.
- Juego, los niños desarrollarán su propio juego de manera espontánea o dirigida atendiendo a las características de los recursos de juego simbólico que se pongan en marcha.
- Puesta en común final, de nuevo se organizará al alumnado en círculo y cada alumno expondrá qué emociones ha percibido durante el juego y qué situaciones le han llevado a sentirlas.

Para llevar a cabo futuras propuestas basadas en este tipo de planteamientos, sería importante que previamente el docente tuviera un buen conocimiento sobre los juegos y recursos que vaya a utilizar, así como formación en competencias emocionales. Durante el transcurso de las sesiones el docente adoptará un papel mediador, encargado de ofrecer al alumnado escenarios en los que, a través del juego simbólico, surjan de manera espontánea/dirigida situaciones en las que pueda reconocer y expresar sus emociones y las de los demás. A su vez, el maestro deberá ser sensible a aquellos acontecimientos que ocurran durante las sesiones, y que puedan servir de punto de partida para debatir sobre ellos en la puesta en común final.

De igual modo, resultaría interesante la implicación y participación del alumnado en todos los aspectos de las propuestas. Así pues, que los niños ayuden a componer una canción motriz, escoger un cuento motor, proponer un juego o construir instrumentos de evaluación, permitirá no sólo conocer los intereses y necesidades de los niños, sino que también lo convertirá en un hecho significativo para ellos que ayude en su proceso educativo.

Sin embargo, para que dicha educación emocional sea significativa para el alumnado, esta no debería basarse únicamente en experiencias puntuales, sino que sería interesante introducirla en la dinámica

cotidiana en diferentes situaciones y momentos. Así pues, se podría disponer de un rincón de juego simbólico en el aula y permitir diariamente que los niños tengan acceso al mismo, utilizar el role playing para resolver determinados problemas, fomentar los juegos tradicionales o motores durante el recreo, utilizar cuentos motores o canciones motrices para motivar al alumnado a trabajar ciertos temas, etc.

De igual manera también sería relevante buscar la formación, el compromiso y la motivación por parte de cada uno de los agentes implicados (familia, pares, escuela y otros agentes sociales) en la educación de los niños a través de charlas, escuelas de padres, talleres y coloquios. Solo de este modo se disfrutarán de los valiosos beneficios de recibir una educación emocional a edades tempranas..

## Referencias

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188.
- Alonso, J.I. (2012). *Juegos motores deportivos*. Murcia: DM.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- Bisquerra, R. (2012). Introducción. En R. Bisquerra (Coord.) et al., *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 8-13). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital San Joan de Dèu.
- Conde, J.L. (2001). *Cuentos motores*. Barcelona: Paidotribo.
- Conde, J.L., Martín, C. y Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: INDE.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Fernández Piatek, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15.
- Gómez, M. y Casado, C. (2002). Aprendizaje globalizado de los contenidos de Educación Infantil a través del juego motor. En F. Ruiz, A. García, M. Gómez y C. Casado, *Motricidad y recreación en Educación Infantil* (pp. 41-64). Almería: Universidad de Almería.
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del luego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241.
- Herranz, A. y López Pastor, V.M. (2015). La expresión corporal en Educación Infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-43.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Cassà, E. (Coord.) (2012). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCabe, P. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Palazón, P. (2015). Recuperar los juegos tradicionales en los niños de 3 años. *Aularia*, 4(2), 65-70.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Prieto, M.A. y Medina, R. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la Educación Infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid: UNED.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, 4, 474-482. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

## CAPÍTULO 12

### **Formación Continua del Profesorado para el manejo da la disciplina: los efectos subjetivos de la creación de un lugar de palabra para un grupo de maestras**

Katherinne Rozy V. Gonzaga, y Fernando César Bezerra de Andrade  
*Universidade Federal da Paraíba (Brasil)*

#### **Introducción**

Para o século XXI, a socialização é tarefa fundamental (Pain, 2012). À escola cabe formar para uma vida cidadã, pois, além da família, é nela que relações interpessoais mais amplas acontecem durante a infância. É “*um direito de cada ser humano, enquanto lugar onde se transmite conhecimentos e modos de pensar que não podem ser adquiridos em outros lugares. Contudo, por natureza, o processo de ensino/aprendizagem é tenso*” (Charlot, 2012, p. 84), nos aspectos cognitivo e relacional. Aprender e aprender a conviver geram conflito. Porém, em geral, os educadores não são preparados para gerir situações de conflitos relacionais (Pain, 2012).

Conflitos fazem parte da convivência desde quando relações intersubjetivas são estabelecidas. Nas situações de conflitos relacionais, frequentemente há oposição de ideias, comportamentos, valores e interesses. Entre essas situações, encontram-se fenômenos que vão da indisciplina até a extrema violência. Na escola, quando não manejadas adequadamente, tais situações criam obstáculos para as relações pedagógicas (Andrade, 2007).

A indisciplina foi considerada como um problema; ou a expressão saudável da vitalidade discente; ou, ainda, como a resistência legítima ao autoritarismo escolar; e como reação de alunos não suficientemente motivados para o trabalho da aprendizagem (Aquino, 1996, 1998; Eccheli, 2008; Ferreira, 2007; Gotzens, 2003; Parrat-Dayan, 2008). Assim, evidencia-se a importância da gestão da indisciplina como um fator fundamental para a prevenção da violência: nesse processo, tanto se pode superar conflitos – que se tornam, assim, ocasião para crescimento e aprendizagem de valores e condutas pró-sociais-quanto, diante da inabilidade docente, pode-se agravá-los.

Nesse sentido, pensando a agressividade e seus efeitos na indisciplina discente, cujo manejo por docentes é indispensável, merece destaque um corpo de explicações de base psicanalítica (Sanches, 2002; Freller, 2001; Medeiros, 1995), aqui importante por razões de ordem metodológica e teórica, visto conceber-se a indisciplina como um fenômeno relacional, sempre produzido no contexto dos vínculos intersubjetivos próprios à relação docente-discente. Mesmo se dando entre discentes, a indisciplina fará apelo, necessariamente, à figura docente.

É preciso que o(a) professor(a) seja capaz de interpretar a indisciplina como um comunicado que, da parte do(a) aluno(a), contém elementos da subjetividade, a serem considerados. Assim entendida, a indisciplina passa a ser uma potencialidade inerente às relações estabelecidas na escola e influenciada por outros tipos de conflitos, próprios à condição humana.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada entendeu a ação docente como responsável por promover a regulação necessária dos conflitos entre discentes, de modo a oferecer alternativas à expressão de tensões na sala de aula, que não derivem forçosamente em indisciplina (Pain, 2004).

Ora, para isso é necessário que docentes se capacitem, a fim de assumirem a função reguladora e pedagógica da agressividade (Winnicott, 2005), através, por exemplo, do estabelecimento de regras claras de disciplina e da descrição de comportamentos esperados.

Considerando a formação docente continuada, o preparo profissional tem mais chances de sucesso quando ocorre em grupo, já que interações grupais permitem simular o fenômeno que se pretende gerir,

trocar experiências e, no caso da pesquisa apresentada, oferecer um lugar de fala (Héveline y Robbes, 2009), a fim de favorecer a elaboração subjetiva de conflitos que docentes também enfrentam ao lidarem com a indisciplina discente. O grupo de formação docente continuada é uma unidade eminentemente relacional similar à da sala de aula e nele emergem conflitos, tanto os subjetivos quanto os intersubjetivos.

O grupo também favorece o trabalho em equipe, as tomadas de decisões referentes a medidas comuns para a gestão da indisciplina e a partilha de dificuldades específicas naquela tarefa, com o estudo de casos, por exemplo. Uma dimensão que favorece encontrar, em grupo, essas formas de intervenção, é a instituição de um lugar de fala, dispositivo pedagógico criado pela Pedagogia Institucional (Héveline y Robbes, 2009).

Segundo a Pedagogia Institucional (PI), a formação docente deve valorizar também a vida pessoal do professor e, sobretudo, elementos de seu inconsciente que afetem seu trabalho e necessitem da mediação garantida pelos dispositivos institucionais. Um deles é o lugar de fala (Héveline y Robbes, 2009).

O lugar de fala é entendido como um espaço coletivo para a discussão sobre dificuldades e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, servindo à tomada de decisões em grupo. Assim, no caso da formação docente continuada, favorece a compreensão de sentidos inerentes às comunicações discentes implícitas em situações de indisciplina. Com esse fim, promove o desenvolvimento da sensibilidade docente para escutar os alunos, mas, também, para reconhecer elementos da própria subjetividade, implicados no manejo das situações de indisciplina (Héveline y Robbes, 2009).

Tomando esses pressupostos teóricos, formulou-se a pergunta de pesquisa: como a instituição de um lugar de fala num projeto de formação continuada transforma a posição subjetiva docente em relação à indisciplina discente? Quais consequências sobre o exercício da autoridade docente diante de situações de indisciplina podem ser observadas em função dessa mudança?

Em razão de tudo isso, este trabalho objetiva analisar a mudança na posição subjetiva de docentes de educação infantil da rede pública de João Pessoa, na Paraíba (Brasil), diante de situações de indisciplina discente, a partir da instituição de um lugar de fala, através do trabalho em grupo. Conforme Gonzaga (2011), por mudança na posição subjetiva do docente entende-se a transformação que o docente vive na forma de lidar com os próprios sentimentos, que, antes, geravam impasses diante das situações de indisciplina e, depois, em função de serem reconhecidos e analisados, são reposicionados em favor do exercício da autoridade. E por autoridade, compreende-se o conjunto de intervenções docentes em favor da resolução pacífica e pedagógica da indisciplina discente em sala de aula.

### **Método**

Realizou-se uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, visando desenvolver uma ação pedagógica mais crítica por parte das professoras envolvidas, para, com a análise do cotidiano escolar, favorecer-lhes a reflexão e a reformulação teórico-prática de seu manejo pedagógico em situações de indisciplina discente. A criação de um lugar de fala ocorreu no contexto de um projeto de extensão universitária durante o primeiro semestre de 2011, na rede municipal de João Pessoa - Paraíba, Brasil.

### *Participantes*

Nove professoras que trabalhavam com crianças entre dois e cinco anos foram escolhidas pela unidade de administração da educação infantil municipal, por se queixarem constantemente de problemas com a indisciplina em sala de aula e se demonstrarem motivadas para participar do projeto, sendo dispensadas de um dos turnos de trabalho a fim de se envolverem na formação. Destaca-se o caráter voluntário da participação dos sujeitos.

### *Instrumentos e procedimentos*

A fim de possibilitar a reflexão pela troca de experiências e de dar voz às participantes, entrevistas individuais e sessões reflexivas (Ibiapina, 2008) -aquí chamadas de grupos de reflexão – foram gravadas em áudio e vídeo.

As entrevistas individuais semidirigidas, com duração de 45 minutos, serviram à coleta de dados da trajetória pessoal e profissional das professoras. Visto que as entrevistas não seguiram um roteiro fixo, as participantes puderam falar de suas representações sobre a indisciplina e suas razões.

Já as atividades no grupo de reflexão eram divididas em três momentos: reflexão teórica, discussão de caso e encaminhamentos para tomada de decisões. A reflexão teórica destinava-se à leitura de textos sobre o desenvolvimento emocional do indivíduo. O momento para a discussão de casos servia a trocas de experiências e opiniões, à reflexão por parte das professoras sobre as situações enfrentadas no cotidiano, o reconhecimento sobre a sua gestão da situação, a compreensão do aspecto subjetivo implicado nessas situações e sua análise. O momento de encaminhamento acontecia ao final de cada encontro.

Os grupos de reflexão foram realizados semanalmente e, cada um, com duração de três horas, totalizando seis encontros. Desses, cinco foram destinados à discussão de texto, discussão de casos e encaminhamentos, e, um, o último, ao acompanhamento e à avaliação do manejo docente dos casos apresentados durante o curso. A ordem dos casos a serem apresentados foi discutida no final do primeiro encontro. Nos encontros subsequentes, as professoras Daniela, Amanda e Sandra apresentaram situações de indisciplina que sentiam dificuldades para manejar.

Além disso, foi estabelecido um diário de campo (Creswell, 2007), com informações descritivas dos participantes, fragmentos de reconstrução de diálogos, do cenário físico e o relato de determinados eventos, assim como todo o conjunto de considerações pessoais da pesquisadora, tempo, local e data dos encontros. Nele houve espaço, também, para informações durante a entrevista pessoal e individual, tais como: questões obrigatórias de pesquisa, instruções para aprofundar as perguntas essenciais, espaço para o registro de comentários do entrevistador e suas notas reflexivas.

### *Análise dos dados*

Entrevistas e grupos de reflexão foram transcritos, lidos e interpretados segundo uma análise de conteúdo. Além disso, utilizou-se a teoria winnicottiana (Winnicott, 2000, 2005) no que tange à interpretação das falas e das expressões faciais das professoras durante a participação nos encontros do grupo de reflexão em que se analisou como o lugar de fala promovia reposicionamentos afetivos das professoras, favo recendo-lhes o exercício da autoridade pedagógica (mudança de posição subjetiva), diante das situações de indisciplina discente.

A partir da revisão de literatura e da experiência da pesquisa de campo constatou-se uma categoria de análise, qual seja, a mudança na posição subjetiva das professoras, que se prestou à validação dos resultados encontrados (Creswell, 2007). Evidenciaram-se as seguintes categorias de análise: “grupo de reflexão cobertura materna”, “grupo de reflexão unidade individual”, “caracterização da queixa das professoras”, “concepção de indisciplina”, “manejo da situação”, “história de vida”, “efeitos subjetivos do lugar de fala” e “novas intervenções”.

À medida que o processo desta pesquisa avançava, contou com os olhos atentos de um *auditor externo* (Creswell, 2007), aquí no papel do orientador, que acompanhou e reviu constantemente o processo em andamento, com vistas a colaborar com o distanciamento entre a pesquisadora e o objeto estudado. Desse modo, o orientador facilitou e funcionou como aporte para a experiência da pesquisadora de experimentar sua prática, de esclarecer-se: “sobre o que significa a utilização da técnica, sobre sua escuta [...], sobre a relação que se estabelece entre a prática e a teoria, sobre a capacidade de compreender o desenrolar de um tratamento e de apreender os indícios do avanço transferencial.” (Smirnov, 1992, pp. 145).



## **Resultados**

Os resultados mostraram que a instituição de um lugar de fala favoreceu mudanças na posição subjetiva das professoras em direção a uma atitude mais efetiva diante de situações de indisciplina discente; e que o progresso das mudanças correlacionou-se ao reconhecimento e à análise dos próprios sentimentos nas relações com alunos(as) indisciplinados(as). Assim, considerou-se que a instituição de um lugar de fala favoreceu meios para as professoras desenvolverem habilidades para o exercício da autoridade docente diante da indisciplina.

## **Discussões/Conclusões**

A análise de um lugar de fala, instituído a partir do grupo de reflexão, para a gestão da indisciplina discente foi realizada sob dois aspectos: do ponto de vista dos efeitos provocados sobre a posição subjetiva das docentes; e, do ponto de vista do exercício da autoridade docente diante da indisciplina discente.

No que concerne aos efeitos provocados, entende-se que a “biografia” (categoria de dados ligados à história pessoal) relacionou-se à “demanda” feita ao grupo. Segundo Winnicott (2005), os grupos podem funcionar, para seus participantes, sob duas modalidades: como unidade individual, em que os indivíduos estão egoicamente integrados e são relacionalmente mais maduros – e, portanto, estão aptos a relações menos duais e socialmente mediadas; e como cobertura, em que os indivíduos ainda pouco integrados precisam do grupo como espaço de acolhimento e proteção. Assim, quando em grupo, o indivíduo funcionará como criança que pede proteção (“cobertura materna”) ou, de forma egoicamente mais madura, como adulto que pede reconhecimento e respeito à própria autonomia (“unidade individual”), relacionando-se com os outros integrantes do grupo de modo coerente a essa demanda.

Os movimentos das participantes em relação ao grupo foram analisados predominantemente como de “demanda por cobertura materna”, uns poucos “por unidade individual”. O fato de que algumas professoras conseguiram relacionar-se com o grupo de forma mais adulta, com demanda “por unidade individual” dava cobertura materna às colegas que isso demandavam das colegas.

Um exemplo: Lígia, que tinha dificuldades com a figura materna (identificadas na história pessoal), apresentava no grupo condutas claramente interpretáveis como agressivas: nas três sessões iniciais, deixou de cumprir tarefas de leitura necessárias às atividades coletivas; em vários momentos, sua expressão facial expressava deboche da pesquisadora. Lígia foi uma professora que conseguiu reconhecer sua dificuldade em mudar. Já no último encontro afirmou: “a gente pára mais para ver o que está acontecendo”, admitindo ser mais capaz para refletir (ainda que não soubesse como agir). Nesse sentido, o grupo serviu de cobertura materna por permitir a expressão dessa agressividade e suportá-la, sem revide.

Já Cecília, cujas falas e condutas indicavam um funcionamento egoico mais maduro, pôde, no quarto encontro, na sequência de uma fala em que Lígia se acusava irritada (por problemas na relação com a filha), acolher essa raiva e contê-la sem revide. Cecília interveio, lembrando: “A gente tem essas atitudes, quadro vê, já saiu, foi sem querer”. Essa fala revela solidariedade e paciência com a expressão da raiva de Lígia.

Por sua vez, a raiva autodirigida por Lígia evidenciou que esta professora começava, no quarto encontro, a reconhecer-se como responsável pelos impasses enfrentados (já não só em situações de indisciplina, mas em outros conflitos relacionais).

Esses dois exemplos muito pontuais evidenciam como o grupo de reflexão foi espaço para elaboração de material inconsciente no lugar de fala garantido pelo grupo de reflexão. À medida que as professoras traziam casos que as impactavam em suas práticas – justamente porque ligados a suas dificuldades subjetivas –, mais reconheciam ser responsáveis ao menos por parte da solução, assim como da causa do problema. Reconheciam seus sentimentos e entendiam que eles influenciavam na gestão da indisciplina, às vezes sem nada ter a ver diretamente com a situação.

Também do ponto de vista do exercício da autoridade em relação à situação de indisciplina, as falas das participantes, agrupadas em cinco categorias, trazem a marca dessa elaboração subjetiva: como se apresentará mais detidamente a seguir, o “sintoma”, ao dizer respeito às queixas, mudou ao longo do tempo (as professoras, que se diziam objeto do comportamento discente, passaram a reconhecer-se como sujeitos de sentimentos capazes, até, de concorrer para a indisciplina); a “concepção de indisciplina” atestava, no início, de uma constante acusação aos alunos e alunas, sem a necessária implicação como partícipes na interação; o “manejo da situação” mudou, pois, por exemplo, Daniela parou de chamar os alunos por “filhos” e passou a tratá-los pelos respectivos nomes (saindo de uma posição pessoal para outra mais profissional); e o “lugar de fala”, entendido como dispositivo para fortalecer-se egoica e profissionalmente-o que pôde ser constatado, por exemplo, na fala de Júlia, uma participante silenciosa durante seis encontros, mas que, ao final, afirmou: “[O grupo de reflexão] me ajudou lá na minha sala, porque eu antes sentia como se não fosse resolver as coisas com eles, mas agora me sinto mais forte”.

De modo mais minucioso: pôde-se perceber que a situação de indisciplina discente escolhida (entendida como o sintoma, o que incomodava as participantes em sala) guardava estreita relação com o que cada aluno ou aluna mobilizava afetivamente na professora. Dizia respeito ao aspecto pessoal no desenvolvimento emocional que não havia sido devidamente elaborado.

O manejo da situação indicava a qualidade das relações objetais estabelecidas durante a vida de cada professora, e sua maneira de lidar com o conflito tinha relação com sua história de vida, seus próprios conflitos, assim como traduzia repetições e tentativas de elaborações de padrões de relações de objeto antes experimentados com os adultos em sua própria infância. Percebeu-se claramente que muitos dos modelos relacionais da família serviram e servem de referência para a maneira de se portarem diante das situações de conflitos.

Pelo evidenciado, o lugar de fala favoreceu as mudanças na posição subjetiva das professoras em direção a uma vida mais autônoma, seja de maneira mais discreta ou mais geral. Igualmente, concorreu para o exercício da autoridade docente.

No caso de Daniela, deixar de chamar os alunos por “filhos” revelou uma mudança considerável. Por outro lado, muito ainda se tinha que caminhar na expectativa de Daniela conquistar uma nova posição em relação à aluna cuja conduta indisciplinada foi objeto de sua queixa no caso estudado que a envolvia, com quem, no fundo, se identificava.

Amanda, no grupo de reflexão, na maior parte do tempo utilizava-se dele como unidade pessoal, de modo que, a partir das discussões, parou de obrigar o aluno que considerava indisciplinado a brincar e comer, reduzindo as tensões na interação com o menino: conforme o relato dessa professora, entendeu-se que isso permitiu a ele espaço para experimentar-se com mais liberdade, em busca do *self* verdadeiro.

Sandra, diante do grupo, hesitava entre um pedido de cobertura e a tentativa de funcionar sob a modalidade de unidade pessoal. Através do grupo de reflexão, ganhou alguma possibilidade de entrar em contato, de maneira segura, com os próprios impulsos agressivos e desse modo suportá-los: os do aluno e os dela própria.

Disso tudo se depreendeu que instituir um lugar de fala num projeto de formação pedagógica transforma a posição subjetiva do professor em relação à indisciplina discente, comprovando-se a hipótese aqui levantada: através do trabalho em grupo, realizado nos moldes de uma formação pedagógica continuada para o manejo de situações de indisciplina discente, o lugar de fala promoveu um espaço de expressão, avaliação e reorganização subjetiva das docentes no que tangia ao objeto-indisciplina discente, modificando as posições subjetivas das participantes no que diz respeito à queixa inicial.

Identificou-se que o progresso das mudanças correlacionou-se à qualidade do estabelecimento das relações objetais de cada professora. Professoras que demonstravam uma condição emocional mais madura – integração egoica, estado “não-eu” mais fortalecido e indícios de provisão ambiental suficientemente boa (Winnicott, 2000) – puderam, ao se utilizar do grupo como unidade pessoal, se

apoderar de maneira mais autônoma de seu lugar de fala, favorecendo a emergência de material inconsciente o que permitiu alguma elaboração desse material.

Já professoras emocionalmente mais imaturas – que oscilavam entre integração e não-integração ou desintegração egoica, entre “não-eu”, “estou só”, “eu sou” e “eu”, assim como apresentavam indícios de privações na provisão ambiental suficientemente boa (Winnicott, 2000) – apresentaram mais hesitação e movimentos de avanços e recuos em relação ao grupo, utilizando-o como cobertura materna. De modo que ao precisarem mais de acolhimento, precisaram também de mais tempo para se envolver com o grupo e assim, apresentaram avanços mais modestos. Além disso, havia aquelas professoras que demonstravam um estado egoico mais próximo do amadurecimento e, mesmo com oscilações em termos da utilização que faziam do grupo (ora como cobertura ora como unidade pessoal), progrediram para um apoderamento de sua palavra, o que favoreceu avanços.

Um aspecto importante de destacar é a respeito do público aqui abordado: professoras de educação infantil. Como se pôde perceber, os indícios de indisciplina na tenra idade assumem outras roupagens, crianças pequenas ainda não apresentavam o que se poderia classificar como indisciplina; no entanto, a agressividade muitas vezes implicada nos comportamentos de indisciplina, tanto já aparecia como podia indicar a tendência a comportamentos de transgressão de normas e regras no futuro. A partir disso, o trabalho com professoras de crianças ainda bem pequenas ganhou força de prevenção. Afinal, como coloca Winnicott (2005), quanto mais nova a criança em seu desenvolvimento emocional, mas possibilidades existem de o ambiente contribuir para a reparação de falhas na provisão emocional ambiental.

Cabe, aqui, ressaltar e isso se concluiu com o percurso da pesquisa — que as professoras foram o principal fator de transformação nesse processo, quando se tratou do microsistema da sala de aula (Tilmant, 2004 apud Andrade, 2007).

A formação docente continuada dessa natureza (instituindo, através do trabalho em grupo, um lugar de fala) favorece a elaboração de material psíquico de maneira a produzir novas habilidades e formas de reagir e agir diante das situações de indisciplina discente.

Como se viu, em relação à indisciplina e à agressividade inerente a essas situações, estratégias docentes eficazes foram importantes para o direcionamento do alunado no sentido da formação da capacidade de viver em sociedade. Sobretudo, pôde-se perceber que a subjetividade de cada professora interfere diretamente na maneira com a qual elas lidam com as situações de indisciplina.

Os conflitos relacionais na escola, especialmente a indisciplina, quando bem geridos, podem favorecer o crescimento emocional e a aprendizagem em direção à convivência social. Para isso, é necessário que as(os) professoras(es) tenham disponibilidade interna e afetiva para identificarem, pensarem e agirem sobre essas situações.

Uma formação voltada para considerar a subjetividade docente para o manejo de situações de conflitos relacionais – aqui, a indisciplina – em sala de aula destinada a professoras de educação infantil – como prevenção de futuros conflitos mais graves, como por exemplo, a violência – exigiu a exploração da dimensão desiderativa (Andrade, 2007). Esse processo enfatizou dimensões que Andrade (2007) nomeia como afetivas, desiderativas e sociocomunicacionais. As escolas deveriam oferecer esse serviço e, mais, processos dessa natureza deveriam acontecer dentro do magistério.

## Referencias

- Andrade, F.C.B. (2007). *Tornar-se uma lição permanente: Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola*. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Teses/teses07/FERNANDO%20C%9ZAR%20BEZERRA%20DE%20ANDRADE.pdf>
- Aquino, J.G. (1996). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Charlot, B. (2012). Pode o ato de ensinar ser considerado uma violência ao aluno? In Andrade, F.C.B. (Org.), *Escola: Faces da violência, faces da paz* (pp. 73-86). João Pessoa, PB: Ed. Universitária da UFPB.

Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Eccheli, S.D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, 32, 199-213.

Ferreira, A.L. (2007). A escola é violenta. Os estudantes são agressivos. A indisciplina é inevitável e pedagógica. In Silva, P.N.G., e Caminha, I.O. (Orgs.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. (pp. 121-140). João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

Freller, C.C. (2001) *Histórias de indisciplina escolar: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. (1ª ed.). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

Gonzaga, K.R.V. (2011). *Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4707/1/Arquivototal.pdf>

Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Héveline, E. e Robbes, B. (2009). Praticando a Pedagogia Institucional: o que é a pedagogia institucional. In Carvalho, M.E.P. y Andrade, F. C. B. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: Introdução à Pedagogia Institucional*. (pp. 19-108). João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

Ibiapina, I.M.L.M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. (1ª ed.). Brasília, Brasil: Líber Livro.

Medeiros, C.P. (1995). *A disciplina escolar a (in)disciplina do desejo*. 1995. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

Pain, J. (2009). A pedagogia institucional ontem e hoje. In: Carvalho, M.E.P.; Andrade, F.C.B. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: Introdução à pedagogia institucional*. (pp. 13-18). João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

Pain, J. (2012). A escola e suas violências. In: Andrade, F.C.B. (Org.) *Escola: Faces da violência, faces da paz*. (pp. 17-34). João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

Pain, J. (Org.). (2004). Conflit, négociation, coopération. Les cahiers de l'École. *Revue en ligne de l'école doctorale "connaissance, langage, modélisation" de l'université de Nanterre - Paris-X*, (1)1, 8-9.

Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. (1ª ed.). São Paulo, Brasil: Contexto.

Sanches, R.M. (2002). *Psicanálise e educação: Questões do cotidiano*. São Paulo, Brasil: Escuta.

Smirnoff, V. (1992). A supervisão como situação a dois. In Stein, C. et al. *A supervisão na psicanálise*. (pp. 141-157). São Paulo, Brasil: Escuta.

Winnicott, D.W. (2000). *Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.

Winnicott, D.W. (2005). *Privação e delinquência*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.



## CAPÍTULO 13

### Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa

José Javier Lorenzo Torrecillas, José Manuel Aguilar-Parra, Juan Miguel  
Fernández Campoy, y Manuel Alcaraz-Ibáñez  
*Universidad de Almería (España)*

#### Introducción

Los deberes escolares son una práctica habitual en la inmensa mayoría de los centros escolares en todos los países del mundo, en todos los niveles académicos y que se viene perpetuando desde el pasado. Sin embargo, a pesar de ser una práctica usual y tradicional, no deja de ser un tema polémico que genera controversia y sentimientos encontrados tanto en la comunidad educativa como en el entorno familiar del alumnado (Regueiro, 2016; Pan, 2016; Valle, 2015, Cunha, 2015).

La preocupación social es cada vez mayor, y cada inicio de curso se vuelve un tema recurrente en los debates en torno a nuestro sistema educativo, copando espacio en todos los medios de comunicación. Los alumnos asocian las tareas para casa con los contenidos académicos y las reviste de características muy negativas (Gómez, Reina, Cosano, y Lacasa, 1999), mientras los profesores consideran los deberes una herramienta fundamental para desarrollar hábitos y afianzar conocimientos.

Sin embargo, no se trata de un simple debate entre pros y contras, sino que los criterios de cuántos, cuándo y cómo deben de ser prescritos los deberes escolares son los que son deben acordarse, existiendo profundas diferencias entre las opiniones de investigadores, profesorado, familias y alumnado (Del Valle, 2015; Fernández, Suárez, y Muñíz, 2016; Polo y Bailén, 2016, Sánchez, 2014; Valle, 2015).

En esta revisión, nos proponemos ofrecer un poco de luz al debate y aportar una serie de consejos educativos que ayuden a un uso más apropiado de esta práctica pedagógica.

#### Metodología

Se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía sobre el tema. Para ellos se ha consultado en las bases de datos Dialnet, Scopus y Google Scholar, utilizando los descriptores: “deberes escolares” y “homework”. De un total de 51 referencias encontradas tras la búsqueda, se han seleccionado 19 publicaciones, tomando como criterio su relevancia y novedad, para análisis en profundidad.

#### Resultados

No existe unanimidad en cuanto a los deberes escolares. Para unos es una práctica muy positiva, que ayuda a afianzar lo que se aprende en el centro educativo y a reforzar los nexos de unión entre las familias y la institución. Para otros, es una práctica equivocada que atenta contra la equidad educativa y a menudo se asocia con el castigo. A pesar de todo, el debate que generan las tareas para casa no puede ser considerado en absoluto un tema tan dicotómico y superficial, sino que se debe profundizar en aspectos más concretos como la edad y nivel educativo del alumnado, la cantidad y calidad de las tareas encomendadas, el tiempo de ejecución necesario, etc.

#### *Ventajas*

Para algunos autores, como González, Alburquerque y Lacasa (1999), Regueiro (2016) y Lacasa (1999), se trata de una práctica tradicional que contribuye a reforzar lo que se aprende en la escuela y, al mismo tiempo, una actividad que permite establecer vínculos entre lo que los alumnos aprenden en el centro educativo y lo que aprenden en familia.

Así, muchos autores los consideran aconsejables y un buen instrumento para proporcionar valores tales como la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo. Además, consideran que las tareas escolares formalizan el orden académico y personal del alumnado.

Según Regueiro (2016) y Sánchez-Lissen (2015), sirven para aplicar y expandir lo que se aprende en la escuela, y son una herramienta útil para mejorar los hábitos de estudio y la actitud hacia el trabajo. Además, favorecen la retención de los contenidos y ayudan a desarrollar el pensamiento crítico. Para Del Valle (2015), los deberes representan una posibilidad adicional de aprendizaje.

#### *Inconvenientes*

Los partidarios de la antítesis defienden que los deberes escolares propician un escenario en el que se crean conflictos familiares y genera desorden en las relaciones. Asimismo, aunque en principio podamos pensar que cuanto más es mejor, esto no se cumple en su totalidad ni en todos por igual. Dedicarle más horas al aprendizaje, en este caso fuera del aula, no siempre es lo mejor (Regueiro, 2016).

Al mismo tiempo, muchos consideran que se debe prescindir de mandar para casa deberes escolares si lo que queremos es lograr una educación de calidad y equitativa, aludiendo beneficiar la acumulación de desventajas sociales por la disparidad en los recursos familiares, las diferencias entre los alumnos con distintos rendimientos académicos previos y la limitación de tiempo para actividades extraescolares no académicas (Sánchez-Lissen, 2015; Regueiro, 2016).

Otro problema importante al que hacen referencia los investigadores tiene que ver con la falta de supervisión a la hora de realizar las tareas, lo que puede conducir a que se realicen sin motivación o de forma incorrecta. Esta falta de control ocasiona que los deberes se realicen con baja calidad y a no percibir la utilidad de la tarea.

Asimismo, los detractores de los deberes escolares, argumentan el hartazgo de los estudiantes (poco interés, fatiga anímica, menos tiempo libre para el ocio y otras actividades no académicas, etc.), el entorpecimiento de los padres (presión, castigos, confusión de roles), la tendencia a copiar entre los estudiantes, y el fomento de las diferencias entre los alumnos con más y menos rendimiento académico (Del Valle, 2015).

#### *Cantidad de deberes*

En este punto, cuando hablamos de cantidad de deberes, y como bien nos dice Regueiro (2016), es fundamental diferenciar entre la cantidad de deberes prescritos por el profesor y la cantidad de tareas realizados por los alumnos.

Según numerosas publicaciones, la cantidad de tareas realizadas por los escolares se relaciona positivamente con el rendimiento académico, es decir, la cantidad de tareas escolares completadas en casa y el aprovechamiento del tiempo parecen predecir de forma positiva y significativa el rendimiento académico (Valle, 2015).

Según este mismo autor, la importancia de completar el total de las tareas prescritas es mayor conforme avanzan las etapas educativas, siendo menos relevante en etapas tempranas como Primaria y mucho más en Bachillerato. Sin embargo, aunque en cursos inferiores su relación con el rendimiento académico sea menor, parece claro que tiene unos importantes efectos a la hora de construir hábitos y desarrollar actitudes como la responsabilidad y el esfuerzo.

Por tanto, la cantidad de deberes es un factor a tener en cuenta, aunque lógicamente, lo importante es la cantidad de deberes realizados y no la cantidad de deberes prescritos por el profesor. Sin embargo, la cantidad de tareas ordenadas por el profesor sí que pueden influir en la motivación de los alumnos a realizarlas. No es lo mismo tener que realizar varios ejercicios en casa, que tener por delante una lista extensa de tareas tediosas que realizar. En este punto, la coordinación entre el claustro es fundamental.

#### *El tiempo dedicado*

De nuevo aquí nos encontramos con posturas encontradas, aunque para algunos autores la cantidad de tiempo dedicado a la realización de las tareas no es relevante (Valle, 2015), encontramos autores que afirman que el aumento del tiempo destinado a la realización de deberes tiene un efecto positivo, sobre

todo en cursos superiores (Regueiro, 2016) e, incluso, que obtienen mejores resultados en el informe PISA (Del Valle, 2015). Sin embargo, paradójicamente, un país como Finlandia, referente de sistema educativo de calidad, se distingue por ser uno de los países donde menos horas dedican los alumnos a realizar deberes.

Igualmente, como ocurre con la cantidad, no es tan importante el tiempo en sí, como el aprovechamiento de este que hacen los discentes. Es decir, la capacidad de gestión y el tiempo dedicado a la ejecución efectiva de las tareas son el aspecto determinante. En este punto, de acuerdo con Pan, Regueiro, Ponte, Piñero y Valle (2013) y Valle, Regueiro, Rodríguez, Piñero, Ferradas y Freire (2015), cabe señalar igualmente, que los alumnos con mayor rendimiento académico dedican un tiempo menor a la realización de tareas que los de rendimiento bajo o medio y mayor es su aprovechamiento.

#### *Motivación y rendimiento académico.*

Según las investigaciones de Regueiro, Suárez, Valle, Nuñez y Rosario (2015) y Pan (2013), el rendimiento académico previo se encuentra estrechamente relacionado con la cantidad de deberes realizados: a mayor rendimiento académico más tareas realizan en su hogar. Asimismo, han demostrado que a medida que avanza la escolarización los alumnos de cursos superiores están cada vez menos interesados en los deberes y desarrollan una actitud más negativa. Igualmente, están menos motivados intrínsecamente y ven menor utilidad en la realización de las tareas.

#### *La implicación familiar*

Numerosos autores, como es el caso de Regueiro et al. (2016), Shannon, Barry, DeGrace y DiDonato (2016) y Fernández, Suárez y Muñiz (2016), señalan la implicación familiar y la precepción de los estudiantes con respecto a la implicación de sus padres como un aspecto fundamental en cuanto al aprovechamiento de los deberes. Los resultados de su investigación muestran que los alumnos más motivados a realizar tareas en casa perciben un mayor acompañamiento familiar y, concluyen, por tanto, que el feedback proporcionado por los padres es fundamental.

*Tabla 1. Ventajas e inconvenientes de los deberes escolares*

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
Aprovechamiento del aprendizaje	Desmotivación
Mejora la retención de contenidos	Perdida de interés
Mejora la comprensión	Fomenta desigualdades
Mejora el pensamiento crítico	Fatiga física y emocional
Mejora el procesamiento de la información	Limita el tiempo de ocio
Enriquecimiento curricular	Ocasiona conflictos familiares
Mejora los hábitos de estudios	Presión en la realización de deberes
Mejora el autocontrol y la disciplina	Promueve que los estudiantes se copien
Mejora la gestión del tiempo	Ayuda familiar inadecuada
Mejora la autonomía en la gestión de problemas	No tiene en cuenta las necesidades específicas de cada alumno.

#### **Discusión/Conclusiones**

Es necesario racionalizar los deberes, una mayor coordinación del profesorado para evitar la acumulación de tareas, una comunicación más fluida y eficaz entre el centro educativo y la familia y adaptación mayor a las necesidades educativas específicas que pueda presentar cada uno de los alumnos. De este modo, la realización de tareas escolares en casa será beneficiosa para los discentes y repercuta en su rendimiento académico, de lo contrario puede ser que los inconvenientes superen a las ventajas.

Se debe consensuar una nueva tipología de deberes para casa en los que se busque una mayor colaboración entre la familia y la escuela, y de esta forma establecer mayores nexos de unión y una mayor transferencia de los aprendizajes (Gómez, 1999). En esta línea, hay quien propone los conceptos de sistema de actividad y actividad mediada acentuando, de acuerdo con los trabajos de Vygotski, el carácter social y cultural de la construcción del conocimiento y los procesos de enseñanza aprendizaje (Lacasa, 1999).



Al mismo tiempo, con bien señala Sánchez (2014) en su tesis doctoral, es necesario que los profesores tengan en cuenta la cantidad de deberes prescritos y lleven a cabo un control y revisión efectiva de los mismos, así como que estén atentos a la competencia percibida del alumnado.

Debemos tener claro que la clave no está en la cantidad de deberes prescritos, sino en la calidad de los mismos y el aprovechamiento del tiempo que hacen los estudiantes, promocionando el trabajo autónomo de los estudiantes a la vez que trabajamos con mimo el feedback entre profesorado y alumnos, entre alumnos y padres, y entre familiares y docentes. (Pan, 2016; Fernández, 2016).

Una vez más, como en tantos otros temas educativos, y totalmente de acuerdo con Sánchez-Lissen (2015), el sentido común, la medida y las propuestas equilibradas, deben marcar absolutamente los propósitos de esta herramienta.

Implicaciones educativas (Cunha, 2015; Regueiro, 2016; Regueir, 2015; Valle, 2015):

-Evitar la carga excesiva de deberes, sobre todo si se trata de tareas tediosas o repetitivas sin aparente utilidad, ya que pueden influir en su motivación.

-Explicar a los estudiantes el propósito y valor de los deberes de forma que se involucren en su preparación y realización.

-Motivar a los estudiantes en la realización de las tareas y propiciar una mayor autonomía.

-Tener en cuenta las interpretaciones y los puntos de vista de los alumnos.

-Elegir las tareas y actividades considerando su poder motivacional y los resultados esperados.

-Atender a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta las capacidades y conocimientos previos.

-Promocionar la autonomía de los estudiantes.

-Controlar la ejecución de las tareas y los resultados.

-Promover la implicación familiar, fomentando la colaboración entre padres y maestros.

-Organizar talleres de formación para madres y padres.

## Referencias

Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R. y Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165.

Del Valle, M. (2015). Deberes escolares sí o no ¿Es ese el debate? *Escritura pública*, 94, 40-43.

Fernández, R., Suárez, J. y Muñoz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23.

Gómez, M., Reina, A., Pilar, C. y Lacasa, P. (1999). Los deberes escolares en la clase de lengua. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 13, 71-87.

González, P., Alburquerque, M. y Lacasa, P. (1999). Los deberes escolares ¿qué hay y qué buscamos? *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 13, 21-16.

Lacasa, P. (1999). Más allá de los deberes escolares. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 13, 5-19.

Pan, I. (2016). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad da Coruña. España.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula abierta*, 41(3), 13-22.

Polo, I. y Bailén, E. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 25.

Regueiro, B. (2016). Os deberes escolares son beneficiosos para o rendemento académico? *Eduga: revista galega do ensino*, 71.

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de psicodidáctica*, 20(1), 47-63.

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 313-323.

Sánchez, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas* (Tesis Doctoral). Universidad da Coruña. España.

Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo: Familia Colegio*, 309, 29-38.

Shannon, M., Barry, C. M., DeGrace, A., y DiDonato, T. (2016). How parents still help emerging adults get their homework done: The role of self-regulation as a mediator in the relation between Parent–Child relationship quality and school engagement. *Journal of Adult Development*, 23(1), 36-44.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología*, 31(2), 562-569.

Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Nunes, A. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340.

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñero, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 345-355.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñero, I., Ferradás, M. M. y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(2), 80-85.



## CAPÍTULO 14

### La educación emocional y el trabajo de los padres de familia

M<sup>a</sup> Concepción Márquez Cervantes, y Martha Leticia Gaeta González  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)*

#### Introducción

“*La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional*” (Goleman, 1995), el seno familiar es el lugar donde se aprende a sentir, a expresar sentimientos, a reaccionar sobre los mismos. El ambiente que guarde el hogar, la pareja y la relación entre los miembros que componen la familia, generan situaciones y experiencias que van formando modelos del manejo y control de las emociones; son fuente de aprendizaje emocional. Si padres y madres gestionan adecuadamente sus propias emociones, podrán enseñar a sus hijos una buena regulación y control de sus emociones, con el objetivo de formar adultos con mayores posibilidades de éxito en su vida personal y profesional.

Hoy en día es claro que para tener éxito en la vida no depende únicamente de un coeficiente intelectual (CI) sino también de un coeficiente emocional (CE) (Goleman, 1995). Para lograr un mejor comprensión, se hace un poco de historia sobre el tema; Jean Piaget, psicólogo suizo quien trabajó de la mano con Alfred Binet, se dedicó a estudiar todos aquellos obstáculos que impedían el desarrollo de la inteligencia; una de sus afirmaciones que llaman la atención es el principio de que todo pensamiento humano debe basarse en mirar a la persona como alguien que trata de comprender el mundo, elige explorar el desarrollo cognitivo, especial-mente la atención y la forma de interpretar la información que tienen los niños. Le sucede la famosa teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) nos habla de 7 inteligencias: inteligencia lingüístico- verbal; inteligencia lógico-matemáticas, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia naturalista, inteligencia kinestésica corporal y la inteligencia emocional, donde incluye tanto la inteligencia intrapersonal (relación con uno mismo) como la interpersonal (relación con los demás). Importante es mencionar a R. Bar-On, quien en 1988 utilizó en su tesis doctoral el novedoso término de Coeficiente Emocional, (CE) en un intento de evaluar las habilidades emocionales como una medida de bienestar.

En la década de los 90, se conceptualizó a la inteligencia emocional como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos" (Salovey, y Mayer, 1990). Goleman (1995) la definió como la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que mantenemos con los demás y con nosotros mismos. Entre otros conceptos sobre el término, se pueden mencionar los de Weisinger (1998) quien comenta que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones, de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y mejoren nuestros resultados; Cooper, y Sawaf, en 1999 afirman que la inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia; Fernández Berrocal (2000) comentó que es la capacidad para conocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Solovey y Mayer en 2001, sintetizaron el término como la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones. Así pues, inteligencia emocional se resume a la capacidad de conocer y controlar nuestras emociones, reconocer y comprender las emociones de los demás, de tal forma que nos ayuden a tomar decisiones acertadas que resuelvan situaciones diversas de la vida.

El propósito principal de la educación emocional es potenciar el desarrollo de habilidades emocionales, que contribuyan a un mayor bienestar emocional y social (Bisquerra, 2007). Hablar de educación emocional es también hablar de competencias emocionales, las cuales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que regulan y controlan las propias emociones, de tal forma que permitan actuar y decidir en función de lo que proporcione bienestar y equilibrio emocional al ser humano a lo largo de su vida (Bisquerra, 2005). Cabe señalar que las competencias emocionales son habilidades aprendidas, cada una de las cuales aporta una herramienta básica para potenciar la eficacia personal (Ibarrola, 2011). Es así como, la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente, centrado en la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 2009).

Dicha instrucción emocional se inicia en el hogar, “la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional” es ahí donde se aprende a expresar, identificar y pensar sobre los sentimientos, las posibilidades de respuesta, la forma de interpretar y expresar nuestros temores y esperanzas (Goleman, 1995).

Dicho lo anterior, el propósito de este trabajo es aportar información, puntos de reflexión y análisis sobre el papel que los padres de familia tienen, en el desarrollo de competencias emocionales de sus hijos, así como algunas pautas sobre el trabajo de los padres de familia en este sentido.

### *Familias del siglo XXI*

El seno familiar es el espacio donde el niño pasa de la dependencia infantil a la independencia como adulto. La familia, emocionalmente ofrece un proceso de contención, ayudando al niño aprender a cuidarse, a tener confianza en sí mismo, a ser capaz de tomar decisiones, a adquirir valores y normas de conducta que le permitan adaptarse a la cultura y sociedad que pertenece. Así la familia se entiende como un contexto social, educativo y de aprendizaje que, de darse las condiciones adecuadas, puede contribuir al desarrollo integral humano; es base fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, Goleman (1995) comentó que el aprendizaje de habilidades emocionales comienza en la misma cuna.

La educación familiar genera un proceso socializador, y de acuerdo con Quintero (2006) son tres tareas básicas: aprendizaje de pautas elementales de comportamiento, aprendizaje de roles y control de impulsos (de acuerdo con los valores establecidos); y formación del auto-concepto y autoestima. Tareas que, se ha venido complicando dentro de las familias modernas, dado que éstas ha sufrido cambios importantes en su función y composición. La función de generar un proceso de socialización no ha cambiado. En cuanto a su composición se hace referencia a los miembros y/o actores que la integran, y en este sentido se consideran, las familias tradicionales o nucleares, las familias monoparentales, las familias homoparentales, y las familias reconstituidas, familias biculturales o transnacionales, etc.; situaciones que adicionan un grado de complejidad en su funcionamiento y en su tarea socializadora.

En España, en el año 2012 se registra una cifra total de nulidades, separaciones y divorcios de 110.764 (según estadísticas del INE); para tener un comparativo en México en ese mismo año fue de 99.509, (cifras registradas por INEGI). De acuerdo con los registros del INE en 2013, los hogares unipersonales fue de 24,2%; los hogares formados por dos personas con hijos representan (familias nucleares) un 34,9%; las parejas sin hijos 21,6%; familias monoparentales 9,4%; pareja, madre/padre con hijos y otras personas 2,6%; familias reconstituidas 2,1%; y otros 5,2%. De los hogares formados por parejas el 99,3% están formadas por distinto sexo, y el 0,3% por el mismo sexo. Como comparativo, las cifras registradas en el censo de 2010 por el INEGI en México, 64% de los hogares son familias nucleares; el 24% son familias ampliadas; el 1% son familias reconstituidas; el 9% son unipersonales y el 1% son corresidentes; familias monoparentales no especificadas.

Estas nuevas modalidades de estructura familiar modifican invariablemente su dinámica, al igual que otras circunstancias tales como las socioeconómicas, vivir en un ambiente rural o urbano, las demandas del mundo laboral, caso específico la incorporación de la mujer; el nivel cultural y educativo de los

progenitores, entre lo más destacados. Estas condiciones o circunstancias familiares influyen directamente en el aprendizaje emocional del niño en el seno familiar, son parte del bagaje emocional que soporta la autoestima y auto concepto de cada individuo. El tipo de familia en la que se desenvuelva generará mayor o menor conflicto al relacionarse con los demás miembros; influyen valores, normas de conducta, sentimientos; relaciones afectivas, despertando celos, envidias, resentimientos, frustraciones; mezcla de modelos de conductas, los hábitos, costumbres, etc. Los conflictos que se pueden resumir en: el rol de la mujer hoy en día, ejercicio de la jefatura familiar, percepción de valores, diferencias entre familiares por el cuidado de los adultos mayores y de los niños, conciliación de la vida familiar, laboral y personal, criterios educativos, readaptaciones, búsqueda de identidad en familias biculturales y homo parentales, dificultad para definir nuevas figuras familiares en familias reconstituidas, conflictos entre los hijos de la unión anterior y la nueva, por mencionar los más comunes. Dichas estructuras demandan una mayor regulación de emociones si se desea salir victorioso en estos nuevos y dinámicos esquemas de familia, dado ésta influye determinadamente en la construcción de la identidad personal.

*El papel de los padres de familia en el desarrollo de la inteligencia emocional.*

Lantieri (2009) comenta que una de las mejores maneras de que los niños obtengan buenas lecciones del corazón, es que éstas formen parte de la vida familiar. Se aprende mucho en familia y los padres deben evitar ignorar o descuidar la inteligencia emocional, ya que es igual de importante que la educación académica. Educar con inteligencia emocional a los hijos es potenciar sus capacidades para que logren un estado de felicidad y bienestar, esta-dos que son deseable por parte de los padres.

Brazelton, citado por Goleman (1995) comenta que los padres deben entender que sus acciones generan la confianza, la curiosidad, el placer de aprender y el conocimiento de los límites, que ayudan a los niños a triunfar en la vida. La realidad es que no existe una fórmula, existe una educación emocional y consciencia de ser ejemplo para nuestros hijos en el manejo de las mismas, desde la etapa más temprana.

Goleman (1995) comenta que el rendimiento escolar del niño depende de un elemento fundamental del conocimiento que es, aprender a aprender, está estrechamente relacionado con la inteligencia emocional; y existen siete elementos básicos para aprender a aprender, en los cuales los adultos tenemos influencia: confianza (control sobre sí mismo) ; curiosidad (capacidad de descubrir algo positivo y placentero); intencionalidad (entendida como capacidad de ser eficaz y competente); autocontrol (modular las propias acciones); relación (capacidad de comprender a los demás y ser comprendido); capacidad de comunicar (habilidad para intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás); y cooperación (armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales). Es claro que, el aprendizaje emocional dentro del seno familiar no solo depende de lo que los padres hacen o dicen sino de los ejemplos que éstos representan al manejar sus propias emociones y la forma de interactuar entre ellos.

Algunas características que influyen en el desarrollo de competencias emocionales y socialización de los hijos (Quintero, 2006), es el tipo de autoridad de los padres: El tipo de Autoridad de los padres: pudiendo ser autoritarismo (exigencia de obediencia, escaso nivel de afecto, se limitan a dar órdenes, no dejan expresar opiniones de los hijos, son hogares muy tradicionalistas y enfatizan el control y el orden), permisividad (exigencia escasa, problemas de control de impulsos, no establecen límites claros y específicos, no existen metas ni objetivos sobre la educación) y democracia (altos niveles de comunicación y afecto, madurez, independencia, establecen límites claros y específicos, ofrecen orientación, lo dejan tomar decisiones propias y comprometen la responsabilidad. Resulta complicado encuadrar a las familias en un único grupo, pues dependiendo de la situación del momento se actuará de una u otra forma.

Los padres ofrecen dos tipos de escudos en la vida de los hijos: 1) un escudo para protegerlos físicamente, cubriendo necesidades básicas tales como alimento, vestido, higiene, atención médica, ocio,

etc. 2) un escudo para protegerlos emocionalmente, donde se deben cubrir necesidades emocionales como sentirse querido, admirado, respetado, reconocido, aceptado, etc. La educación emocional está encaminada a satisfacer estas necesidades y enseñarles cómo deben trabajarlas ellos mismos. Lantieri (2009) comenta que, los padres son como los buenos profesores, al generar una base segura, los adultos que están a cargo de los niños pueden hacer rendir al máximo su cerebro, y generar un refugio seguro que les permita explorar y aventurarse para alcanzar sus metas y aprender algo nuevo.

Es importante que los padres reflexionen sobre cómo interactúan personalmente con sus hijos, su estilo educativo, cómo manejan sus propias emociones y cómo suelen responder a las diversas reacciones emocionales de otras personas. Específicamente, cabe preguntar a los padres si son capaces de identificar sus propias emociones; Si son capaces de escuchar en forma activa a los hijos; Si son capaces de entender cómo se sienten las personas con las que interactúan; Si son capaces de gestionar sus propios estados de ánimo; Cómo suelen tomar sus decisiones; Actúan impulsivamente? Son capaces de resolver conflictos; Se sienten motivados; Son creativos y positivos; Saben expresar alegría y ser agradecidos; Son cooperativos y participativos en la sociedad; Cuando solicitan a sus hijos esfuerzo, dedicación, resultados positivos, buenas conductas, comunicación y decisiones adecuadas, piensan en que han contribuido para que ellos las hayan adquirido... se pueden plantear más cuestionamientos, y se llegará al mismo punto de partida: conocerse a uno mismo y gestionar adecuadamente las propias emociones, vital para educar responsablemente, con coherencia y de manera congruente. No es obligatorio tener habilidades emocionales para educar a los hijos, sin embargo puede ser una gran oportunidad para plantearse mejorar y aprender a manejar las emociones y así favorecer el desarrollo y aprendizaje emocional de los hijos y de los padres mismos, que les lleven a estados de bienestar físico y emocional.

#### *Algunos trabajos realizados*

Hasta finales del siglo XX, los aspectos académicos e intelectuales habían tenido prioridad, sobre los aspectos emocionales de los alumnos, convencidos de que éstos aspectos son parte de la privacidad familiar y del desarrollo personal (Fernández Berrocal, y Ruiz, 2008). La sociedad del siglo XXI demanda una nueva forma de ver la realidad, por lo que se ha tomado mayor consciencia para trabajar el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, tanto en el sector educativo como en el ámbito familiar. En especial las sociedades con mayor poder adquisitivo demandan una nueva estructura de valores, abogando por el bienestar y satisfacción de los ciudadanos, especialmente de la infancia. Países como Holanda, Suecia, Dina-marca y Finlandia, encabezan la lista en el bienestar de los infantes (Fernández Berrocal y Ruiz, 2008).

Los países con mayor PIB (Producto Interno Bruto) buscan garantizar a niños y jóvenes un bienestar social, y cuentan con los recursos para implementar, a través de sus sistemas educativos programas para desarrollar habilidades emocionales, que no solo incluyen al profesora-do sino también a padres de familia. En el caso de Gran Bretaña se ha creado en 2007 una Secretaría de Estado para “Children, schools and families”, departamento que ha participado activamente con el movimiento llamado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL: aspectos sociales y emocionales del aprendizaje). En Estados Unidos de Norteamérica, existe el “Social and Emotional Learning” (SEL: aprendizaje social y emocional) soportada por CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning, 2003).

En España, se han encontrado movimientos educativos llamados Educación Emocional o Educación Socioemocional, donde educadores, padres de familia expresan su preocupación por la incapacidad del sistema educativo para enfrentar los desafíos que presenta la sociedad actual. Resaltan grupos como:

GROP (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica) constituido por la Universidad de Barcelona, coordinado por Rafael Bisquerra. Trabajan en el campo de la educación emocional dirigida principalmente a docentes, y asesorando a grupos de familias para desarrollar competencias emocionales en el aula.

El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona, dirigido a padres interesados en conocer información para trabajar hábitos emocionalmente saludables en sus hijos.

Centro de Estudios sobre Innovación y Dinámicas de Educación (CEIDE) fundación SM, quienes publican y trabajan asesoría a padres de familia y maestros en materia de educación emocional. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, quienes trabajan por la divulgación e implementación de programas de educación emocional Universidad de Padres, dirigida por José Antonio Marina; su objetivo es asesorar a padres de familia en el desarrollo humano de sus hijos, a potenciar los talentos de los niños y jóvenes para que tengan una vida digna, saludable y plena. Se han desarrollado modelos para trabajar el desarrollo de habilidades emocionales, con diferentes enfoques, como el organizacional, laboral, educativo y familiar. Por mencionar entre los que se consideran adecuados para trabajar con los padres de familia se encuentran los siguientes: El modelo mejorado de Salovey y Mayer, propone las siguientes habilidades:

- Percepción emocional. Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás.
- Facilitación emocional. Capacidad de usar la emoción para facilitar el razonamiento.
- Compresión emocional. Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.

-Dirección emocional. Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.

-Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal. Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos. (García Fernández y Giménez Mas, 2010)

Goleman (1995) establece los componentes que constituyen la IE:

- Conciencia de uno mismo, la conciencia que se tiene de los propios estados internos.
- Autorregulación, el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Motivación, tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- Empatía, conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales, capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

Rafael Bisquerra (2005) presenta un modelo de competencias emocionales, entendiendo como competencias emocionales el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los estados emocionales, de tal forma que se promueva el bienestar personal y social. Dicho modelo trabaja:

Tabla 1. Competencia Intrapersonal

<b>Competencia Intrapersonal</b>	<b>Competencia específica</b>
Regulación Emocional	Conciencia de la relación entre pensamiento, cognición y comportamiento. Expresión emocional Regulación Afrontamiento Autogenerar emociones positivas
Autonomía Emocional	Autoestima Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Autoeficiencia emocional Análisis crítico de las normas sociales Resiliencia
<b>Competencia Interpersonal</b>	<b>Competencia específica</b>
Competencia social	Dominar habilidades sociales básicas Respeto por los demás Comunicación receptiva Comunicación expresiva Asertividad Compartir emociones Comportamiento pro social y cooperativo Prevención y resolución de conflictos
Competencias para la vida la vida y el bienestar	Fijar objetivos



---

Tomar decisiones  
Buscar ayuda y recursos  
Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida  
Bienestar subjetivo  
Fluir

---

Este modelo, adquirido y aplicado por los padres en el seno familiar, encaminaría no solo un desarrollo saludable de los hijos, sino que también fomentaría las relaciones sanas, gratificantes evitando caer en situaciones de riesgo, y potenciando el desarrollo humano de los miembros de la familia; es decir, el desarrollo integral de las personas, lo cual significa generar una educación para la vida.

Existen muchos otros modelos para desarrollar inteligencia emocional, tales como el desarrollado por Bar-On (1998) donde maneja componentes intrapersonal e interpersonal, componente de manejo de estrés, de adaptabilidad y del estado de ánimo en general. El modelo de Coope y Sawaf (1997) basado en 4 pilares: alfabetización emocional (responsabilidad emocional); flexibilidad emocional (escucha activa, solución de conflictos); profundidad emocional (armonía entre la vida diaria con la vida laboral); y alquimia emocional (habilidad de innovación, *fluir*). El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) señala: a) Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás. b) Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás. c) Hacer frente a los impulsos emocionales. d) Plantearse objetivo positivo y planes para alcanzarlos. e) Utilizar habilidades sociales. Vallés y Vallés (1999) propone habilidades componentes de la inteligencia emocional: conocerse a sí mismo, auto motivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros, identificar situaciones que provoquen emociones positivas y negativas, autorreforzarse, contener la ira, etc. Existen otros modelos como el de Bonano (2001) de autorregulación emocional; el modelo dirigido por Higgins (1999) de autorregulatorio de las experiencias emocionales (García Fernández y Giménez Mas, 2010), y algunos otros enfocados a realización de ejercicios prácticos, como el proyecto de educación emocional dirigido por Begoña Ibarrola (2001).

### Conclusiones

En tiempos tan complicados y tan vertiginosos, conseguir que los hijos entiendan que toda acción tiene una consecuencia, y que todas decisiones afectan directa o indirectamente a otros, es una tarea difícil para los padres. Con lo cual, es vital realizar una reflexión profunda sobre las conductas, estilos educativos, hábitos, valores y actitudes que mostramos diariamente en el seno familiar. En algún momento de la vida, consciente o inconscientemente se repite algún comportamiento aprendido o adquirido en la familia. Cabe recordar que la familia es el primer ambiente que brinda lecciones emocionales; si la vida familiar es placentera y nutritiva, los miembros buscarán ambientes similares; si la vida familiar es dolorosa, violenta o poco satisfactoria, sus miembros tendrán mayores dificultades para encontrar un camino que les satisfaga tropezando constantemente en la vida. Importante es evaluar el tipo, la calidad, la regulación y manejo de las emociones que se transmite de generación en generación. Los padres necesitan brindar ayuda a sus hijos mediante una autoridad amorosa, prepararlos para ser adultos maduros y responsables y esto significa que también ellos lo sean; y en principio se debe considerar en serio la tarea de educar y formar evitando delegar dicha responsabilidad a otras instituciones o sistemas tales como la escuela, televisión, redes sociales, etc. Una buena formación obviamente no nace espontáneamente, es necesario una educación, constante, permanente, congruente y coherente con principios y valores; e iniciar desde los estadios más tempranos sería ideal. Si se estimula la colaboración entre los miembros, creando nuevas competencias, como las emocionales, apoyo mutuo y confianza, se fomenta la creación de un clima potenciador que permite vivenciar el producto de sus esfuerzos y recursos. Estimular el respeto, la tolerancia, la serenidad, ofrecer ayuda, apoyo, reconocer y recompensar en forma explícita cualidades y logros, las conductas positivas, la colaboración, alentar la empatía y la simpatía, la creatividad; aprender el uso del humor, el razonamiento, el perdón cuando es necesario, como parte de las costumbres de la vida cotidiana son otros ingredientes importantes que

pueden hacer gran diferencia si los tenemos presentes en forma constante en la interacción con nuestros hijos y con el resto de las personas.

Insistimos en que la tarea de educar y formar no es sencilla, se requiere contar con los recursos (económicos y académicos) y las circunstancias propicias (estructura familiar sólida, valores, ambiente sano y amoroso, etc.), sobre todo se requiere de muchas competencias y habilidades emocionales, que como padres en su mayoría no se es consciente de tenerlas para realizar la tarea educativa. Por lo que, en principio, se debe iniciar por desarrollar las competencias emocionales en los padres, o en aquellas personas que tienen influencia directa en la educación y formación de los hijos.

Actualmente, solo sectores con cierto nivel socioeconómico y académico tienen acceso a esta educación emocional; son pocas las instituciones educativas públicas que a través de las asociaciones de padres de familia han trabajado el tema de educación emocional. Desafortunadamente las familias más vulnerables de la sociedad requieren de competencias y habilidades emocionales para iniciar el cambio en la formación de sus hijos; y son precisamente éstas las que con dificultades logran satisfacer sus necesidades básicas, con lo cual, pensar en invertir tiempo y recursos en desarrollar competencias emocionales por cuenta propia, no es una opción por el momento.

Evidente resulta que los sistemas social, educativo y familiar necesitan hacer cambios, iniciando por reflexionar si el sistema educativo actual está respondiendo a las demandas de las sociedades actuales; si están resolviendo conflictos que las sociedades de hoy presentan: crisis sociales y económicas, violencia extrema, corrupción, desigualdad social exagerada, explotación laboral, inseguridad, incertidumbre, crisis de valores.

Resulta claro que, como padres de familia es importante ser conscientes de la necesidad de desarrollar las propias habilidades emocionales básicas, con el objetivo de influir positivamente en la formación de los hijos. Ideal es iniciar una educación emocional desde el vientre de la madre, sin embargo, en cualquier etapa de la vida se puede comenzar, lo importante es hacerlo; el cómo hacerlo representa el reto actual. Los recursos y en ocasiones las circunstancias no son los mejores para educarnos emocionalmente, sin embargo siempre habrá la posibilidad de hacer consciencia, a través del sistema escolar, asociaciones de padres, organizaciones de apoyo social, realizando charlas, pequeñas sesiones, documentos informativos, etc. Siendo conscientes de los beneficios de la educación emocional, se da una gran oportunidad para dejar una herencia de bienestar y felicidad no solo a los hijos sino también a la sociedad.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). La educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 21, (1), 7-43
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Piados. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales*. Barcelona. Educación XXI. 61-82
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre educación. 25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. Madrid.
- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, Eduardo; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassá, Élia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Esplungues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2005). Ponencia "Orientación y Educación Emocional" "II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad" Zaragoza, España.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). Inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. (332). 97-116

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el Alumnado: evidencias empíricas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en: [servidor-opsu.tach.ula.ve/~m/.../la\\_inteli\\_e\\_mét\\_evalu\\_aula](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/~m/.../la_inteli_e_mét_evalu_aula)

Fernández Berrocal, Pablo; Ruiz Aranda, Dessiré. La Inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN.1696-2095. No. 15, Vol.6 (2) 2008, pp: 421-436

Fernández-Berrocal P. y Extremera N. (2011). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

Fernández-Berrocal P. y Extremera N., Ramos, N. (2003). La Inteligencia Emocional y depresión. *Encuentros en psicología social*. 1. 251-254

Fernández-Berrocal P., Ramos N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal P., Ramos N. (2002). *Corazones Inteligentes*. España. Kairós.

Fernández-Berrocal P., Ramos N. Recondo O. y Enríquez H. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. España. Kairós.

García-Fernández, Mariano; Giménez-Mas, Sara Isabel. La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. ISSN 1988-7701 2010, vol. 3, no 6, pp. 43-52

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Madrid, Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid. Kairós.

Ibarrola, B. (2011). *Como educar las emociones de nuestros hijos*. Trabajo presentado en la Consejalía de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Abril, Alicante, España.

Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con Inteligencia Emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid.

Ibarrola, B. (2009, febrero 27). El 80% de las habilidades para el éxito laboral son emocionales. *elcomercio.es*. Recuperado en [www.elcomercio.es/](http://www.elcomercio.es/)

Informe Innocenti: *Pobreza infantil en perspectiva*. (2007). UNICEF. Recuperado en [www.unicef.org/irc](http://www.unicef.org/irc)

Lantieri, Linda (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar. Madrid.

López Espinoza, Susana (2010). *Inteligencia emocional, manual para padres*. EMU. México, D.F.

Quintero Fernández M.P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Revista Digital de Investigación y Educación*. 21. 7

Ramos, Natalia; Recondo, Olivia; Enriquez, Héctor. (2012). *Práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.

#### **Fuentes electrónicas**

[www.ceapa.es](http://www.ceapa.es) .

[universidaddepadres.es/](http://universidaddepadres.es/)

[www.faroshsjd.net](http://www.faroshsjd.net)

<http://www.casel.org>

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/myd.aspx?tema=P>

## CAPÍTULO 15

### Los arquetipos y la literatura oral en el audiovisual y la generación de pensamiento

Yolanda Cruz López  
*Profesora de Máster (España)*

#### Introducción

Los medios audiovisuales facilitan un recurso didáctico en la enseñanza de la literatura y reportan valiosos resultados por captar de manera rápida y eficaz la atención del alumnado. Sin embargo, ni en el mundo académico ni en la vida cotidiana, la manifiesta y profunda atracción que siente el público por los medios audiovisuales, así como el interés que pueda tener el profesorado a la hora de usarlos, son directamente proporcionales ni a la existencia de un material didáctico audiovisual adecuado, ni a la calidad de éste.

Observado la base de datos del Ministerio de Cultura, desde marzo de 2011 a agosto de 2016, en nuestro país se han estrenado 337 películas españolas de las que, cerca del 12% son adaptaciones o versiones libres de obras literarias o de argumentos inspirados en fuentes de tradición oral. Estas películas y las producciones internacionales estrenadas en las salas de cine españolas podrían servir de instrumento didáctico en las aulas y, fuera de ellas, como herramienta de acercamiento a la tradición literaria oral.

Sin embargo, el uso del cine (películas, documentales, cortometrajes, animación, video-creación, etc.) como instrumento didáctico de la literatura, ha de realizarse correctamente, y para ello se precisa la elaboración de una secuencia didáctica previa y posterior del visionado, así como una estudiada selección de textos cinematográficos a los que acudir en cada caso.

La Literatura Oral podría ser definida como el apéndice de homologías estructurales de Literatura que se transmite esencialmente a través de la palabra, aunque puede tener también algún tipo de transmisión escrita subsidiaria, como la literatura de cordel. Existen estudios relacionados con la literatura y el cine, pero referidos a la literatura de autor o a la literatura culta. Los estudiantes reciben una educación literaria basada, principalmente, en la historia de la literatura: autores, fechas y obras que deben ser memorizadas para considerarles personas formadas literariamente. Sin embargo, se obvia que el origen de la literatura no coincide con la aparición del primer libro escrito, sino que se trata, probablemente, de un acontecimiento prehistórico y preliterario. Por tanto, de la estética de la oralidad bien pudiera haber surgido el primer texto literario y siendo un poco más osados se podría añadir que, si así fue, es muy probable que también surgiera el primer relato filmico.

El extenso corpus de trabajos de investigación literaria y cinematográfica existente sobre las interrelaciones entre ambas a nivel argumental y de lenguaje, se completaba hace unos años, con la publicación de *Biblioteca del cine español* (Herdero y Antonio, 2010) ya un instrumento imprescindible a la hora de estudiar las relaciones de la literatura española y universal con el cine español.

Herdero y Santamarina, catalogan las obras cinematográficas de producción nacional y coproducciones con otros países comprendidas entre 1900, fecha de la primera cinta identificada con raíces literarias y 2005, fecha de finalización de la investigación que realizaron ambos críticos.

Hasta la publicación de esta *Biblioteca* (2010), los catálogos elaborados por Gómez (1978), Quesada (1986) y relaciones precedentes, Alba (1999) para el Ministerio de Asuntos Exteriores, Escudero Cuesta (2005) para la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) ni la base de datos de Camarero (2006) para la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, solo recogían obras literarias y autores considerados de calidad y prestigio. Herdero y Santamarina (2010) dan un paso adelante ya que a la hora de buscar las fuentes de los argumentos de las producciones audiovisuales tiene en cuenta todas las formas literarias posibles,

para ellos; la novela, el teatro, los relatos breves, las canciones y romances, en español o en cualquier otra lengua.

Sin entrar a valorar las dificultades que presenta este tipo de investigación, reconocidas por los autores, tales como la dificultad a la hora de constatar la autoría de algunos guiones u obras, ni en los criterios por los que la *Biblioteca* deja fuera de catálogo las producciones audiovisuales de menos de 60 minutos. Sí que para la investigación de la que forma parte el presente trabajo, parto de la nula atención que ambos prestan en la obra a los cuentos de tradición oral y a las leyendas como fuentes argumentales, así como a la necesidad de reclamar un lugar para ellas, por tratarse de etnotextos de comprobada influencia en la literatura escrita posterior.

De ahí que, en una primera etapa, la investigación partiera de la selección de una serie de cuentos, leyendas y leyendas urbanas recopilados en distintos trabajos científicos de contenido etnográfico (Pedrosa, 2004; Gómez, Martínez, y Pedrosa, 2007; Gómez y Pedrosa, 2002; Morote, 2010; Gómez, 1998), para, a partir de ahí, buscar versiones y adaptaciones cinematográficas de sus argumentos.

A partir de ahí, se realiza un estudio intertextual entre la literatura oral y el cine. El trabajo parte, por un lado, de etno-textos o transcripciones fieles de literatura oral, catalogados como cuentos maravillosos o de hadas, y estudia la presencia de estos y de los arquetipos que los sustentan en el cine. En una segunda fase, estos paralelos se buscan en la filmografía del cineasta estadounidense Tim Burton (Cruz, 2012) y en la tercera, de la que forma parte el presente trabajo, se elabora una base de datos de cortometrajes con los que trabajar de modo académico o terapéutico, utilizando el material recibido por el festival Visualízame que organiza Fundación Inquietarte en sus seis primeras ediciones, como parte de un proyecto UNESCO, coordinado por la directora de la Cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba CEU, Carmen Parra.

La elección del formato cortometraje se deriva de las posibilidades que ofrece a la hora de trabajarlo en sesiones didácticas tanto por la corta duración del texto fílmico, como por el ritmo narratológico empleado por los realizadores, más cercano al ritmo de los productos audiovisuales que consume la franja de población cuya edad oscila entre los 18 y los 28 años, integrada por jóvenes inmersos en la onnipresencia mediática de la Sociedad de la Información, (Trejo, 2001) y que se caracterizan por ser desconocedores del lenguaje audiovisual, fácilmente influenciados a la hora empatizar con los roles con los que se identifican y a través de los que desarrollan sus relaciones con la sociedad, y necesitados de adquirir una competencia audiovisual que les permita mantener su mirada y fomentar su espíritu crítico (Parra y Cruz, 2015)

La presente investigación muestra el desarrollo de una unidad didáctica diseñada en relación con el cortometraje *Una nit* (Bayarri, 2013) con alumnos de 4º de la ESO (Instituto Sierra Magina de Huelma, Jaén) y con mujeres de la asociación Nuevas Formas (Íllar, Almería) quienes, posteriormente, mediante encuesta pudieron valorar tanto los contenidos argumentales analizados durante la lectura del texto fílmico como el uso de este como método y recursos educativo.

#### *Objetivos generales de la presente investigación*

El objetivo principal es el de conocer las posibilidades del audiovisual aplicado a la formación siendo este el principal transmisor de información, conocimiento e ideología en la Sociedad de la Información omnipresente en cuyo seno nos relacionamos y desarrollamos. La capacidad del cine para generar emociones y el uso de estas para facilitar la adquisición de valores y conocimiento.

#### *Objetivos específicos*

El objetivo descrito anteriormente implica una hoja de ruta con los siguientes objetivos específicos:

- Análisis de las consecuencias de la revolución tecnológica en el campo de la comunicación y en el de la formación.
- Analizar el método de creación de audiencias previo al diseño del producto audiovisual que se soportará en un determinado uso del lenguaje cinematográfico, con la finalidad de generar necesidades, expectativas, emociones y /o empatías al público.

- Poner el valor la necesidad de adquirir la competencia audiovisual precisa tanto para emitir mensajes en el código audiovisual como la leerlo de modo correcto, apoyados en el espíritu crítico que permite el conocimiento de tal lenguaje, para distinguir el mensaje en sí de la intención con la que fue creado.
- Identificar los arquetipos en que se basan los personajes de los cuentos maravillosos en el texto fílmico.
- Realizar una lectura guiada del texto fílmico con los asistentes para ayudarles a distinguir la función generadora de empatías e identificaciones de los arquetipos previamente identificados.
- Reflexionar sobre el uso del lenguaje cinematográfico como receptores pasivos de este y como receptores activos

*Una nit, un año en 16 minutos. Caperucita Roja o los comportamientos inadecuados*

Las dos proyecciones del cortometraje catalán *Una nit* (Bayarri, 2014) cuyo desarrollo y conclusiones ocupan esta investigación, tuvieron lugar en el mes de noviembre de 2016, como una actividad educativa y formativa llevada a cabo con motivo de los actos que diferentes instituciones y organismo desarrollan con motivo de la celebración del Día Internacional contra la Violencia de Género. En este caso, la actividad itinerante educativa que Fundación Inquietarte lleva a cabo a través del festival internacional de cortometrajes, Visualízame, que ella organiza, y cuya directora es la coordinadora de dicha actividad:

Yolanda Cruz, profesora de Máster (Uni. Abat Oliba CEU de Barcelona), filóloga y diplomada en cine.

La primera de las proyecciones tuvo lugar en horario de mañana (4 horas) en el IES Sierra Mágina de Huelma (Jaén), con alumnos de 4º de la ESO y Bachiller de entre 14 y 18 años de edad, un total de 50 alumnos. La segunda, en horario de tarde (4 horas), en el local social de la asociación de mujeres Nuevas Formas de la localidad de Illar en la provincia de mujeres, con 12 mujeres de entre 50 y 70 años de edad.

En la unidad didáctica *Una nit, un año en 16 minutos. Caperucita roja* los comportamientos inadecuados se trabajan los siguientes contenidos:

- Breve introducción a la sociedad de la información. Características. Consecuencias de la revolución tecnológica en los procesos comunicativos y educativos. La estructura del conocimiento en la sociedad de la información. Lenguaje cinematográfico. Generador de emociones: Elementos y usos. La necesidad de competencia audiovisual.
- Breve introducción a la literatura de la tradición oral. Los cuentos maravillosos. Arquetipos. Identificación de arquetipos en la obra cinematográfica.
- La mujer en el audiovisual. La imagen de la mujer que los medios trasladan a la sociedad.
- La violencia mediática consciente y el peligro de la normalización.
- El empleo aleccionador de los arquetipos.
- La lectura de la imagen: *Caperucita roja* o los comportamientos inadecuados.

Durante la sesión, tanto los alumnos del instituto como las mujeres de la asociación recibieron unos conocimientos teóricos mínimos e imprescindibles sobre la Sociedad de la información, características y consecuencias en los procesos de comunicación (Pérez, 2000), sobre el lenguaje cinematográfico y sus elementos (Herreros, 1995), nociones básicas de oralidad (Morote, 2010), de los personajes de los cuentos maravillosos (Propp, 1985) y de sus significados arquetípicos (Bettelheim, 2006). Con posterioridad a la lectura del texto fílmico, se reflexionará con ellos sobre las distintas fases en las que se desarrolló un ciclo de maltrato (Madina, 2005).

Tras la sesión teórica tiene lugar la fase práctica, consistente en la proyección del cortometraje *Una nit* (Bayarri, 2014) sin una guía de lectura, invitando al alumno a reconocer por sí mismo los conceptos de lenguaje cinematográfico recién adquiridos y, al mismo tiempo, no ayudarle a salir de la zona de confort en la que se encuentra como espectador pasivo para que, tras una segunda lectura, esté ya guiada

por la profesora, distinga los distintos niveles de percepción a los que accede en base a su competencia audiovisual y las consecuencias de esta carencia.

Tras la identificación de los elementos del lenguaje cinematográfico, y la constatación del valor como herramienta innovadora del audiovisual en la enseñanza (Tynner, 1993), los alumnos analizan el valor arquetípico de los característicos personajes y su valor aleccionador.

*Análisis del cortometraje Una nit (Bayarri, 2014)*

La realizadora catalana resultó finalista en la V edición del festival Visualízame y seleccionada para la actividad educativa itinerante que, entre ediciones, realiza el festival. Una nit formó parte de la selección del trabajo elegido para proyectar en las actividades temáticas organizadas por la lucha contra la Violencia de Género.

*(Sinopsis)*

Dos personajes anónimos, un hombre y una mujer, van a pasar la velada juntos en el apartamento del joven, después de haberse conocido en un bar. La relación que van entablando en los 16 minutos que dura el cortometraje va a ir reproduciendo las diferentes etapas por las que atraviesa una relación de maltrato, de un modo tan sutil que hasta el giro final del guion, cuando el personaje del chico muestra su cara más violenta, el espectador no se da cuenta de que estamos ante un maltrato, y no lo ha percibido porque el guion se sustenta en conversaciones, gestos, situaciones que, la sociedad ha normalizado. Él, así se le identifica en los créditos, demuestra en el modo de tratarla que no le presta atención, que se burla de ella, que no la tiene en cuenta ni a ella ni a sus necesidades y que el hecho de que incumpla las normas que le ha impuesto sin que ella repare justifica un ataque de ira que conlleve una agresión violenta. Desde no recordar cuál es la bebida que ella prefiere, aunque la chica le recuerda que lo habían hablado en el bar, hasta que no le consienta marcharse cuando ella así lo desea, pasando por el intento de imponer una relación sexual en los términos que únicamente él estipula, en este caso, sin usar preservativo, será él hombre quien tenga en su mano el desarrollo de la noche, mientras la joven, sin darse cuenta, cae en la trampa y busca la aprobación del joven constantemente.

Tras el visionado del cortometraje, el alumnado, por una parte, y el colectivo de mujeres reciben la siguiente propuesta de reflexión: Violencia mostrada-Violencia representada.

- Mostrada: Trama.

- Representada: Proceso de maltrato resumido a 16 minutos

Distinguir entre estos dos tipos de violencia cuando hasta apenas el giro final de guion la mayoría de los espectadores no había distinguido ninguna es la primera dificultad con la que se enfrentan.

Trabajando en dos niveles de percepción, el básico, es decir, aquel que procesa aquello que se percibe a través de los sentidos de la vista y el oído, permite asimilar una información como espectador pasivo: la violencia con la que Él rompe el espejo del cuarto de baño tras enfadarse con Ella y la violencia con la que la inmoviliza y le tapa la boca con las manos para impedirle pedir ayuda. Existen otros momentos anteriores a este giro final en el que Él muestra su verdadero rostro, como los desprecios acompañados de despectivos gestos con los brazos que, normalizados, pasan desapercibidos al grupo de jóvenes, no así al de mujeres, si bien, tampoco ellas citan esos ejemplos al ser preguntadas por la violencia "mostrada". Violencia representada:

- Proceso de maltrato reducido a 16 minutos.

- Rechazo = búsqueda.

- + Rechazo = + búsqueda

- Dominio

- De la manipulación al miedo

Las distintas etapas por las que pasa una relación de violencia machista, como indica Madina (2005) son:

- Escalada de la tensión: un paulatino incremento de la tensión por parte del hombre que podría derivar en una violencia física o no. Este crecimiento de la tensión lo mismo se produce a lo largo de varios meses que puede suceder en unos pocos minutos.

- Descarga de la violencia: una vez que el hombre se descarga contra la mujer, física o verbalmente, cesa la tensión y la violencia porque ya se ha desahogado.

- El hombre se muestra conciliador y amable y trata de recuperar la relación. En la mayoría de los casos, la mujer suele creerlo, incluso de modo voluntario y tiene a justificar la violencia y la descarga a las circunstancias.

Este ciclo, con el tiempo, tiene a repetirse cada vez con más frecuencia y cada vez con los arranques de violencia más fuertes. De una mala respuesta, de un desplante gestual, se pasa a una agresión leve (bofetada, empujón) y después está se ira recrudeciendo. Con el tiempo el hombre puede llegar a vivir una habituación a la violencia que acabará por eliminar de la fórmula la fase del arrepentimiento.

En Una nit las etapas se constatan, incluidos los ciclos de repetición: Tensión: Desprecio (desconoce sus gustos) y burla (cerveza). Violencia: mal gesto y elevación de voz. Ella: búsqueda de aprobación. Tensión (preservativo). Violencia: elevación de voz y empujón. Arrepentimiento: petición de perdón. Ella perdona. Tensión: rotura de espejo con martillo. No hay arrepentimiento. Ella está aislada: enmudece y se esconde.

Desde la primera muestra de desprecio hacia ella hasta que inmovilizándola e impidiéndole gritar para pedir ayuda, las tres fases de van sucediendo a lo largo del cortometraje in crescendo. Victoria de él basada en el dominio. La víctima incurre en un comportamiento inadecuado. Arquetipo: Caperucita Roja.

## Método

### Participantes

Grupo estudiantes: Sesión impartida el 22 de noviembre de 2015 a 50 alumnos de entre 14 y 18 de edad, estudiantes de 4º de ESO y Bachiller del IES Sierra Mágina de Huelma (Jaén). De ellos, 32 eran de sexo femenino y 18 de sexo masculino.

Mujeres: Sesión impartida el 28 de noviembre de 2015 a 12 mujeres de entre 50 y 70 años de edad, pertenecientes a la asociación de mujeres Nuevas Formas de la localidad de Illar (Almería)

### Instrumentos

Para evaluar tanto el uso del audiovisual como herramienta de innovación didáctica, la deficiente competencia audiovisual de los espectadores, la normalización consecuencia de dicha incompetencia y el valor aleccionador de los arquetipos se llevó a cabo una encuesta cualitativa (Sellitz y Jahoda, 1980)

Las preguntas en la encuesta se dividían en cuatro bloques con preguntas relacionadas con la valoración del audiovisual como herramienta, con las diferencias en las lecturas del texto fílmico entre el primer pase, sin guía de lectura, y tras las reflexiones propuestas, el reconocimiento de violencias representadas y el reconocimiento del arquetipo respectivamente.

Tabla 1. Bloques con preguntas relacionadas con la valoración del audiovisual como herramienta

Bloque 1	¿Te ha resultado interesante este tipo de clase con proyección de cortometraje?
Bloque 2	¿Habías reconocido la violencia representada?
Bloque 3	¿Qué violencias mostradas has reconocido?
Bloque 4	Si ella fuera una representación de Caperucita roja ¿qué conclusión extraerías de la historia?



### Procedimiento

Realización de la encuesta entre los asistentes para su respuesta de manera individual antes de finalizar la sesión.

### Análisis de datos

A continuación se detalla el resultado de las encuestas en función del grupo con el que se trabajó en cada una de las sesiones:

## Resultados

Tabla 2. Encuestas 22 de noviembre de 2015, alumnos ESO y Bachiller (Huelma, Jaén)

Bloque 1	¿Te ha resultado interesante este tipo de clase con proyección de cortometraje?
50	Sí
Bloque 2	¿Habías reconocido la violencia representada?
7	Sí, al final
34	No sabían qué tipo de violencia es
9	No saben, no contestan
Bloque 3	¿Qué violencias mostradas has reconocido?
38	Rotura de espejo con martillo
4	Rotura de espejo y que le tapa la boca
8	No sabe no contesta
Bloque 4	Si ella fuera una representación de Caperucita roja ¿qué conclusión extraerías de la historia?
39	Que si no hubiera ido a casa de un desconocido no le habría pasado nada
10	No te puedes fiar de nadie
1	No sabe

Tabla 3. Encuesta realizada el 28 de noviembre a mujeres asociadas Illar (Almería)

Bloque 1	¿Te ha resultado interesante este tipo de clase con proyección de cortometraje?
12	Sí
Bloque 2	¿Habías reconocido la violencia representada?
12	No sabían qué tipo de violencia es
Bloque 3	¿Qué violencias mostradas has reconocido?
5	Rotura de espejo con martillo
7	Rotura de espejo y que le tapa la boca
Bloque 4	Si ella fuera una representación de Caperucita roja ¿qué conclusión extraerías de la historia?
9	Que si no hubiera ido a casa de un desconocido no le habría pasado nada
3	No sabe

## Discusión/Conclusiones

La identificación de los dos grupos como receptores pasivos es general con el reconocimiento mayoritario de no haber trabajado el segundo nivel de la percepción, haberse limitado a recibir los mensajes que percibían de modo visual y sonoro sin ir más allá, o lo que es igual, a un segundo grado de percepción que implicaría el análisis de lo percibido.

Además, el escaso reconocimiento de las violencias mostradas, aquellas de las que les llega información a través de un primer nivel perceptivo, refuerza la afirmación del poder normalizador del audiovisual en la comunicación.

En cuanto al papel del arquetipo de Caperucita Roja, este continúa con su función moralizante y refuerza la normalización de que la violencia, en este caso, es consecuencia de un producto imprudente

de la víctima, más que de un ejercicio impune de la violencia por parte del hombre sobre la mujer, por el mero hecho de serlo.

*Conclusiones:*

- La ya reiterada omnipresencia de la Sociedad de información con los nuevos lenguajes en los que se soporta, y la potencia de estos gracias a la revolución tecnológica, hace necesaria e imprescindible la consecución de una competencia audiovisual que permita la subsistencia y el refuerzo de la mirada y el espíritu críticos.

- La normalización que propician los medios de comunicación en la sociedad de la información refuerza situaciones, roles y acontecimientos que lejos de finalizar con la violencia machista, la perpetúan.

- El valor aleccionador diseñado desde la masculinidad del sorden social continúa en la huella cinematográfica arquetípica.

**Referencias**

- Alba, R. (1999). *Literatura español. Una historia de cine*. Madrid: Polifemo.
- Bettelheim, B. (2006). *Psioanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica.
- Camarero Gómez, G. *Base de datos "Adaptaciones de la literatura española en el cine español. Referencias y bibliografía"*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Cruz, Y. (2012). *Literatura Oral y Cine. Intertextualidad y Didáctica. Trabajo de Investigación de Tercer Ciclo, inédito*. Almería: Universidad de Almería.
- Cruz, Y. (2012). *Oralidad y Cine. Narrador y relato: Tim Burton y los cuentos maravillosos. Memoria Diplomatura Inédita*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Escudero, M.A., y Cuesta, E.M. (2005). *Cine y literatura española*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura y Deporte. Dirección General de Promoción Cultural.
- Hereadero, F.C., y Santamarina, C. (2010). *Biblioteca del cine español (Fuentes literarias 1900 – 2005)*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, N. (1998). *Cuentos de transmisión oral del Poniente almeriense*. Almería: Ayuntamiento de Roquetas de Mar.
- Gómez, N., y Pedrosa, J.M. (2002). *El canto de las sirenas*. Almería: Ayuntamiento de Roquetas de Mar.
- Gómez, N., Martínez, A.M., y Pedrosa J.M. (2007). *La literatura de tradición oral del levante almeriense*. Almería: Grupo de Desarrollo Rural del Levante Almeriense.
- Gómez, L. (1978). *La literatura española en el cine nacional, 1907 – 1977:(documentación y crítica)*. Madrid: Filmoteca Nacional.
- Cebrián, M. (1995). *Información audiovisual, concepto, técnica, expresión y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- Madina, J. (2005). Perfil psicológico e intervención de los hombres maltratadores [en línea]. Disponible en: <http://www.psicologo-barcelona.cat/pareja/fases-del-maltrato/> [Consulta 2 de octubre 2016].
- Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia: Departement de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Valencia.
- Parra, C., y Cruz, Y. (2015). El cine como herramienta formativa en el aula: Educar la mirada. En Villca, M., y Varreas, A (Coords.), *Docencia virtual y experiencias de innovación docente: entornos b- learning y e- learning* (pp. 367–278). Tarragona: Huygens.
- Pedrosa, J.M. (2002). *La autopista fantasma*. Madrid: Páginas de espuma.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En Pérez, J.M (Comp), *Comunicación y Educación en la sociedad de la información* (pp. 35-37). Barcelona: Paidós.
- Propp, V. (1985). *La morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Quesada, L. (1986). *La novela española y el cine*. Madrid: Ediciones JC.
- Selltiz, M., Jahoda, M., y Deutsch, S.W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Trejo, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *CTS+I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tynner, K. (1993). Alfabetización audiovisual: el desafío del fin de siglo. En Aparici, R (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: La torre.

## CAPÍTULO 16

### Los documentos audiovisuales y el espíritu crítico en la adolescencia

Aurelia Jiménez Godoy

*Presidenta de Asociación de Mujeres Juristas de Almería (España)*

#### **Introducción**

El objeto de esta ponencia es poner en conocimiento el trabajo que desde la Fundación Inquietarte y la colaboración de la Asociación de Mujeres Juristas de Almería, se viene desarrollando a lo largo de tres años y todo ello a través de la proyección de cortometrajes y audiovisuales. La duración de estos y que los mismos están dirigidos o filmados en su mayoría por mujeres directoras o realizadoras jóvenes, constituye una herramienta muy adecuada para el trabajo con adolescentes en el ámbito educativo y ello encaminado a formar en ciudadanía y comportamiento social.

El hecho de que tengan un minutaje reglado los hace apropiados para que se proyecten durante la unidad didáctica y ello contribuye a que la población más joven reflexione, dado que al ser sus realizadores o directores/as jóvenes empaticen con el mismo.

Nos detendremos en las proyecciones que se hicieron de dos cortos ganadores del Premio de mujeres Juristas en el Festival Visualízame de la Fundación Inquietarte: “Tryouts” y “En Directo”.

El festival Visualízame, a través de la Fundación Inquietarte, tiene entre sus objetivos la promoción de la igualdad a través de todas las manifestaciones artísticas, así mismo tiene entre estos la lucha contra la violencia contra las mujeres, objetivos que comparte con la Asociación De Mujeres Juristas De Almería, es por ello que desde hace tres años colabora con el mencionado festival de audiovisuales, en la entrega de un premio al cortometraje que defienda la igualdad y los derechos humanos.

Son los cortos premiados a lo largo de estos años, los que hemos utilizado para llevar a cabo la labor de investigación con alumnos de secundaria y con colectivos y asociaciones de mujeres, toda vez que la temática de estos provoca la implicación y el debate a través de su proyección.

En el diseño de esta colaboración están implicadas:

- Aurelia Jiménez Godoy, Abogada, Presidenta de la Asociación De Mujeres Juristas De Almería, miembro del Grupo de Violencia de Género del Colegio de Abogados de Almería.
- Yolanda Cruz López, profesora de Master, periodista y guionista.

#### *Objetivos*

Generales: El objetivo general de la colaboración de la Asociación De Mujeres Juristas con la Fundación Inquietarte, es promover a través de la visualización de los cortometrajes y el audiovisual la necesidad de acabar con la normalización de conductas machistas y promover y difundir conductas igualitarias y como mero instrumento para discernir entre la realidad y la realidad manipulada que nos ofrece la obra audiovisual y analizar las posibilidades de generar pensamiento a través de la obra audiovisual.

Específicos: Abrir un foro de debate sobre igualdad y violencia contra las mujeres a los jóvenes y a la ciudadanía en general y dar pie para que participen distintos colectivos. Promover el uso del audiovisual y en concreto el cortometraje como herramienta de difusión de denuncia, de concienciación y de formación a la hora de estudiar la desigualdad y la violencia machista. Estudiar como a través de los audiovisuales se puede generar pensamiento crítico.

*Jornadas violencia machista en el cine. Recuperar la voz con la imagen. "Tryouts"*

Esta jornada se llevó a cabo el 3 de Noviembre de 2.014, en horario de tarde, con asociaciones de mujeres, y jóvenes de distintos IES, previa a la proyección del mencionado cortometraje premiado por la asociación en el Festival Visualízame, se llevó a cabo una introducción por parte de la Directora del Festival Yolanda Cruz López, de una charla denominada "Crisis , canibalismo y sexo" en la que se manifestó el hecho de que el canibalismo y el sexo tanto metafórico como real no solo está presente en los cortos y audiovisuales sino que lo está en la sociedad. Posteriormente se pasó a proyectar el corto Tryouts.

*Análisis del cortometraje Tryouts: (Sinopsis)*

La directora Susana Casares, catalana afincada en EEUU, nos indica que ser adolescente no es fácil, especialmente para la protagonista Nayla, una chica de 11 años de familia musulmana y nacida y criada en EEUU y que no quiere renunciar a su sueño de ser animadora en un instituto de su ciudad.

Se percibe como Nayla es víctima de los prejuicios locales que confunden religión e identidad cultural y nacional. Los modelos de integración social que se han desarrollado en Europa y EEUU para la inmigración que si bien facilitan su incorporación a la sociedad no puede evitar como en el caso de Nayla que se produzcan problemas de encaje fruto de punto de vista alejados o contradictorios sobre ciertos aspectos sociales. La aplicación de determinados preceptos religiosos en la esfera pública, como por ejemplo el uso del velo por parte de mujeres musulmanas, es un caso evidente, como en el caso de este corto. La coexistencia de culturas y la manera en que jóvenes musulmanes afirman su propia identidad chirria.

Tras el visionado se reflexionó sobre lo siguiente: Machismo y religión. Libertad religiosa y normas sociales. Inmigración e integración social. Tradición, cultura y leyes. Mujer y religión.

El conflicto que se visualiza en el corto, en el que Nayla, ciudadana estadounidense pero cuya familia y ella misma es de religión musulmana, surge ante el hecho de la utilización del velo y el problema que constituye, cuando quiere ser animadora en su instituto. Así mismo también aparecen cruzados, los comportamientos de los padres, en lo que "tópicamente" conocemos como el rol del hombre y de la mujer en la cultura y religión musulmanas.

El debate se produjo, en tanto que entendían tanto los alumnos como los adultos, que la libertad religiosa para llevar velo o no, puede ser limitada por las normas y leyes de los distintos países y comunidades.

Expresaban su preocupación por el auge del fundamentalismo y su infiltración en nuestra sociedad.

Manifestaban así mismo el papel que la mujer musulmana tiene respecto al varón del mismo origen y religión y el hecho de que en el corto se hayan invertido los roles en cuanto a los consejos dados por los padres a la hija, en cuanto al uso o no del velo.

*II Jornadas de Violencia Machista en el Cine. "En Directo"*

La jornada se lleva a cabo en Diciembre de 2015 por la Fundación Inquietarte , Festival Visualízame y la Asociación De Mujeres Juristas De Almería, se presenta por parte de la Directora del Festival, Yolanda Cruz López y participa la Presidenta de la Asociación Aurelia Jiménez Godoy, previo a la proyección del corto ganador del premio de la Asociación , se hace un recorrido legislativo sobre la normativa sobre violencia de género, y otras formas de violencia como la económica, social, estructural, etc. en especial sobre desahucios.

*Análisis del cortometraje "En Directo". (Sinopsis)*

Escrita y dirigida por Wenceslao Zyzoyk, el director nos hace partícipes de la vida de una familia sin recursos, el día de su desahucio, permitiendo que un reality show emita su historia en directo. Pero lo que parecía un sueño para salvar el hogar se convierte en una horrible pesadilla y cuando todo está a punto de terminar con un final feliz, se desarrolla la tragedia y todo ello bajo la mirada de miles de televidentes de un reality, cruzando la barrera de la dignidad de las personas y todo ello con diferentes personajes, además de la familia desahuciada, tales como el realizador del programa, la presentadora, los agentes

judiciales, los agentes de policía asignados al desahucio, todos estos protagonistas secundarios deben de hacer su trabajo porque la consecuencia puede ser perderlo todo.

Tras la proyección de mismo los alumnos y adultos que participan, llevan a cabo un acto de reflexión sobre lo siguiente: Movilización social y resultados. Violencia económica y normativa aplicable. Papel de los medios de comunicación en la sociedad de la información e imagen de la mujer. Normalización de la tragedia a través de medios audiovisuales /espectáculo. Espectadores secundarios en las violencias (machista, económicas, estructurales, etc.)

En el debate posterior se produjo una notable distinción entre las opiniones de los adultos asistentes respecto de los jóvenes, obviamente acontecimientos como el 15M han provocado la reacción de los mismos ante hechos que siempre se han venido dando y que reconocían los adultos, como son los desahucios. Los jóvenes manifestaban e incluso apoyaban las medidas de fuerza para evitar los desahucios, como se observa en el mencionado cortometraje, cuando ante el inminente lanzamiento judicial de la familia, integrantes del colectivo “STOP Desahucios” están concentrados ante la puerta, esperando a la autoridad judicial y a los agentes de policía colaboradores. Igualmente se debatió sobre la existencia de una violencia de tipo económico, violencia que no era reconocida por muchos de los jóvenes, que se ceñían a conocer única y exclusivamente la violencia contra las mujeres, en igual sentido se manifestaron los adultos, no reconociendo la existencia de este tipo.

Fue muy notable y casi unánime la crítica a los reality que se pueden ver en nuestras televisiones y que refleja de forma excepcional el cortometraje, el aprovechar los medios audiovisuales para trasladar y comerciar con la desgracia ajena, fue tajantemente rechazada, aunque muchos de los participantes admitieron ser consumidores de tales programas.

También, fue resaltado el papel de la mujer en el mencionado corto, que pasa desapercibido, pero que es quien realmente se expone ante las cámaras de televisión y todo ello con el fin de salvar su casa y evitar ser desahuciada. Desde el punto de vista cinematográfico y de la imagen, se resaltó los elementos empleado por el director, tales como la música, los planos rápidos, como si de un reality se tratara, no dejando al espectador/a tiempo para reaccionar, en tanto que solo desea saber que la situación va a terminar de una forma positiva y favorable. El director logra que empaticemos con la familia desahuciada, con la presentadora e incluso con los policías que van a llevar a cabo el lanzamiento judicial.

## **Método**

### *Participantes*

Alumnos estudiantes de Secundaria, en su mayoría de sexo femenino, así como miembros de Asociaciones de Mujeres.

### *Instrumento*

Se trata de diseñar una unidad didáctica apoyada en los cortometrajes y en particular en el último “En Directo” con el objetivo de analizar el papel de los medios de comunicación en la sociedad de la información y la imagen que ellos trasladan de la mujer en la sociedad y todo ello además y dada la colaboración de una asociación de mujeres juristas, que así mismo se vaya inculcando en nuestros adolescentes y jóvenes la normativa sobre temas que le afectan como son los distintos tipos de violencia y su visibilización.

Para ello y después de las proyecciones y de los debates, se trabaja junto con los profesores /as sobre el tema de los cortometrajes, así se les pregunta a los jóvenes lo siguiente: ¿Qué tipo de violencia identificas en el cortometraje?, ¿Actuación de los medios de comunicación en la situación que se desarrolla?, ¿Observas alguna violación de la legislación?, ¿Es útil el uso de los medios de comunicación para la denuncia de violaciones de derechos?, ¿Es útil el uso de cortometrajes para su desarrollo académico?

## Resultados

En cuanto a la primera de las preguntas, solo el 5% de los participantes, entendía que los desahucios puedan constituir violencia económica, siendo la violencia de género la que conocía el 100% de los participantes, no lo han escuchado ni se les ha informado acerca de este otro tipo de violencias.

Este segundo interrogante tuvo múltiples respuestas, pero la mayoritaria del 60% “deploraba” la actuación de los medios de comunicación en el mencionado corto y en general, aunque cuando se le pregunta si ellos han visto este tipo de programas el 90% manifiesta que sí lo hace habitualmente.

Minoritaria fue la respuesta de los jóvenes, toda vez que no sabían discernir si un desahucio iba contra la ley o no, solo el 20% de los mismos, indicó que se estaba infringiendo la legislación sobre desahucios cuando los ejecutantes son bancos. Fue casi unánime la contestación afirmativa, en relación a que, si son fundamentales los medios de comunicación para la denuncia de violaciones de derechos, el 90%, así lo puso de manifiesto, aunque indicaron que se debería de llevar a cabo por medios que denominaban “serios” no a través de realty's. El 100% indicaron que sí, que el uso de cine o métodos audiovisuales eran positivos para su formación, no solo porque les era más “divertido”, sino porque les ayudaba a la reflexión y el debate. La identificación con las víctimas sociales defendidas en el cortometraje es inmediata y mayoritaria, La identificación del papel de la mujer ser resulta más difícil, lo que demuestra la normalización mediática a la que este público está sometido.

## Discusión/Conclusiones

Los jóvenes consumidores de información masiva y distinta procedencia están expuestos a normalizar conductas contrarias a las leyes. Lo que no sale en los medios de comunicación no existe, todo ello dado que la industria audiovisual se ha convertido en un negocio y es a través de estos y de la forma en que los medios de comunicación transmiten, como los jóvenes son perceptores de esa información. La mercantilización de la información por parte de los medios de comunicación provoca la situación de que lo que no se cuenta en la televisión, internet, etc. no existe. Los jóvenes no conocen los distintos tipos de violencia existentes, que no se ciñen solo a la machista, todo ello porque igualmente los medios de comunicación, que son de los que se nutren, no lo visibilizan.

Es necesario llevar a cabo experiencias didácticas con medios audiovisuales (cortometrajes, cine, documentales, etc.) para que los jóvenes se formen visualmente y se cree en ellos una capacidad de debate y reflexión. Los adolescentes y jóvenes siguen modelos que observan a través de los audiovisuales, por tanto, deben las partes que forman parte de su desarrollo emocional y cognitivo estar formados en el lenguaje que transmiten a los jóvenes.

## Referencias

- Cruz, Y. (2012). *Oralidad y cine. Narrador y relato: Tim Burton y los cuentos maravillosos*. Memoria diplomatura inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cruz, Y. (2014). Taller Visualízame en Villa del Río (Córdoba). <http://www.inquietarte.es/ampliab.php?id=645>
- Escribano, P., Cordero, I. y Martínez, L: Derecho y cine: un nuevo enfoque metodológico para la realización de prácticas, en la V Jornada sobre docencia del Derecho y tecnologías de la información y comunicación. Barcelona: UOC
- Núñez, T. (2011). *Cine y violencia contra las mujeres reflexiones y materiales para la intervención social*. Madrid: Centro de Estudios, Investigación e Historia de Mujeres "8 de Marzo", Observatorio "Mujer Trabajo y Sociedad".
- Núñez, T., y Troyano, Y. (2011). *La Violencia machista en el cine: materiales para la intervención psico-social*. Collado Villalba, Madrid: Delta Publicaciones.
- Presno, M.A., y Rivaia, B. (2006). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Edit. Tirant lo Blanch.
- Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones Epistemológicas y metodológicas. *Revista Educación y Derecho*, 2.

## CAPÍTULO 17

### **Burnout y desarrollo de competencias específicas en la formación de docentes de Educación Primaria**

Irene Dios, Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, y Juan Calmaestra  
*Universidad de Córdoba (España)*

#### **Introducción**

La presente investigación pretende contribuir al estudio sobre el malestar psicológico del estudiante como obstaculizador en su proceso de aprendizaje en la universidad. Concretamente, surge ante la necesidad de detectar aspectos que interfieran en el estado psicológico del mismo que, a su vez, dificulten la adquisición y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado. El estudio se centra en la percepción de los estudiantes sobre las creencias de su propio desarrollo y sentimientos, considerando los estados psicológicos como parte esencial a abordar en el análisis de las creencias de eficacia académica. En este sentido, realizar tareas considerando que no se tiene la capacidad suficiente para llevarlas a cabo, hace que los alumnos muestren signos de estrés, provocando a su vez la disminución de dicha capacidad (Sevari, y Kandy, 2012). Bresó, Schaufeli y Salanova (2011) apoyan esta idea añadiendo que cuando un estudiante vivencia estados o creencias negativas respecto a su capacidad se puede originar una percepción inferior sobre de la misma, reforzando de esta forma la probabilidad de aparición de un rendimiento insuficiente ante la actividad a realizar. Contrariamente ocurre en estudiantes con creencias de eficacia positiva que presentan mayor rendimiento académico, autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con sus estudios, encontrándose con menor probabilidad de abandono de los mismos (Cazan, 2015; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005).

Uno de los temas investigados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que influye negativamente en el aprendizaje del alumnado es el estudio del estrés académico y una de sus consecuencias: el “burnout académico” (González, y Landero, 2007). La literatura describe el síndrome de burnout como fenómeno que perjudica el rendimiento académico del estudiante, así como un factor de riesgo para el abandono de los estudios (Caballero, Hederich, y Palacio, 2010). El burnout académico se concibe como un fenómeno que provoca sentimientos de agotamiento debido a las exigencias de estudio, hace que el estudiante posea una actitud crítica e indiferente hacia el estudio y lo hace sentirse incompetente como alumno (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romà, y Bakker, 2002).

Queda patente que para el estudio del desarrollo competencial en el alumnado es necesario abordar el estudio de sus estados psicológicos. Además, es prioritario neutralizar sus niveles de malestar pues, según varios autores, fenómenos como el burnout estudiantil se relacionan con niveles más bajos de percepción de competencia (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, y Dios, 2014), pueden crecer a medida que avanza en cursos académicos (Salanova, et al., 2005) o incluso acompañar al estudiante en su posterior incorporación al mercado de trabajo (Salmela-Aro, Tolvanen, y Nurmi, 2009). Esta perspectiva también ha sido estudiada con profesores incorporados en el mundo laboral (Hultell, Melin, y Gustavsson, 2013) detectándose que los docentes con conocimientos y habilidades deficientes en la etapa formativa resultaron más propensos a tener menor confianza en sus capacidades, volviéndolos más vulnerables a sufrir burnout.

Contemplando la revisión de la literatura científica sobre el burnout académico como fenómeno que incide negativamente en el bienestar psicológico del estudiante universitario, y teniendo en cuenta la



actual ordenación de la Educación Superior caracterizada por la formación en competencias específicas (ANECA, 2005), el objetivo principal del presente estudio consiste en analizar el perfil competencial de los estudiantes y evaluar sus niveles de burnout para, de esta forma, determinar la relación entre ambos aspectos y corroborar si los niveles de este fenómeno varían a lo largo de su recorrido académico en función de la percepción de su desarrollo competencial.

## Metodología

### Participantes

En el estudio participaron estudiantes matriculados en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (ver tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y frecuencias de la muestra

Curso	Curso académico	n	Género		Edad	
			% mujeres	% hombres	M	D. T
segundo	2011/12	76	60,5	39,5	20,70	3,607
Tercero	2012/13	86	67,4	32,6	21,23	3,148
Cuarto	2013/14	75	82,7	17,3	22,24	3,160

Tabla 2. Competencia docentes extraídas del Libro Blanco del Grado de Magisterio

Categoría	Ítem	Competencia
Saber	C1	Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
	C2	Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
	C3	Formación científico-cultural y tecnológica
Saber hacer	C4	Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	C5	Analizar y cuestionar propuestas curriculares de la Administración Educativa
	C6	Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto
	C7	Promover el aprendizaje autónomo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y discriminación
	C8	Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo
	C9	Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
	C10	Utilizar e incorporar en las actividades de enseñanza aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
	C11	Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo
	C12	Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza- aprendizaje y su formación
	C13	Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
Saber estar	C14	Desempeñar la función tutorial (orientando a alumnos y padres) y coordinar la acción educativa del grupo de alumnos
	C15	Participar en proyectos de investigación relacionados con enseñanza-aprendizaje
	C16	Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones
	C17	Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias
	C18	Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de toma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
Saber ser	C19	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
	C20	Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
	C21	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	C22	Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	C23	Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

### Instrumentos

Para la evaluación del burnout académico, se empleó la escala Maslach Burnout Inventory-Students Survey (MBI-SS) de Schaufeli, Martínez, et al. (2002) que evalúa en qué medida un estudiante se siente “quemado” a consecuencia de su actividad académica. Este instrumento formado por 15 ítems está compuesto por tres dimensiones: agotamiento (5 ítems. Ej.: “Me encuentro consumido al final de un día en la Universidad”), cinismo (4 ítems. Ej.: “Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios”) y eficacia académica (6 ítems. Ej. “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Cada una de las

dimensiones presentaron buena fiabilidad para la totalidad de la muestra: agotamiento ( $\alpha=.865$ ), cinismo ( $\alpha=.804$ ) y eficacia ( $\alpha=.713$ ).

El conjunto de ítems que conforman las dimensiones se presentaron en una escala tipo likert con puntuaciones que oscilaban desde “0” (Ninguna vez/Nunca) a “6” (Todos los días/Siempre). Este instrumento tiene constatada la validez trasnacional del concepto de burnout académico y la estabilidad de sus componentes: agotamiento, cinismo y eficacia académica (Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Lopes, 2002). Para el análisis del perfil competencial, se elaboró un cuestionario compuesto por un conjunto de competencias específicas docentes extraídas del Libro Blanco del Grado de Magisterio (ANECA, 2005). En total estaba formado por 23 transversales (ver tabla 2) pertenecientes a cuatro categorías: tres competencias de “saber”, doce de “saber hacer”, cuatro de “saber estar” y cuatro de “saber ser”. Cada una de las competencias se valoraban mediante una escala tipo likert de “0” (no se desarrolla) a “6” (se desarrolla mucho), donde el estudiante respondió en función del grado de desarrollo que estiman poseer.

### *Procedimiento*

Los cuestionarios cumplimentaron en horario lectivo y con el consentimiento del profesorado. Los participantes, todos mayores de 18 años, fueron informados sobre el tratamiento confidencial de los datos, respondiendo de forma individual y voluntaria. La duración de la realización del cuestionario fue de 10 minutos.

### *Análisis de datos*

Se realiza un estudio longitudinal de carácter cuantitativo en base a autoinformes. Sobre una misma muestra se tomaron medidas en tres cursos académicos consecutivos, para estudiar la evolución respecto a las distintas variables contempladas en un mismo grupo de sujetos. Se utilizó el SPSS 20.0 para realizar análisis estadísticos de corte descriptivo y comparativo. En principio, se realizó un análisis de cluster para distribuir la muestra en grupos en función del desarrollo de competencias específicas docentes: un grupo con alta percepción y otro grupo con baja percepción de desarrollo. Se empleó la prueba t de Students para detectar las posibles diferencias entre el grupo con alta y baja percepción de desarrollo y las dimensiones de burnout en cada curso en particular. Se utilizó la prueba de Levene como criterio para asumir si las varianzas eran iguales o no. A continuación, se estudió el perfil competencial de cada grupo por separado (alto vs bajo) para determinar si existían diferencias su percepción de desarrollo y niveles de burnout a lo largo de tres cursos académicos, utilizándose para ello la prueba estadística ANOVA. Las pruebas post hoc determinaron entre que cursos se hallaban las diferencias. El nivel de significación ha sido de 95 % ( $p < .05$ ) y del 99% ( $p < .01$ ), dependiendo de los casos.

### **Resultados**

En relación al estudio del burnout en cada curso en particular (ver tabla 3), en segundo curso no se detectan diferencias significativas entre grupos con alto y bajo desarrollo, en tercer curso se detectan diferencias entre grupos en la dimensión de eficacia académica, y en cuarto curso las diferencias significativas entre grupos se detectan en todas las dimensiones: agotamiento, cinismo y eficacia académica.

Respecto a la evolución del burnout, como se puede observar en la gráfica 1, los alumnos con alto y bajo nivel de desarrollo que se encuentran en cursos iniciales (segundo curso) presentan unos niveles de agotamiento, cinismo y eficacia académica muy similares. Sin embargo, a medida que avanzan a cursos superiores estas diferencias se van agudizando. Los alumnos con alto nivel de percepción sobre su desarrollo competencial muestran, a medida que superan cursos, un nivel significativamente superior de eficacia académica [ $F(2,110)=7,309, p < .05$ ], disminuyendo significativamente sus niveles de cinismo

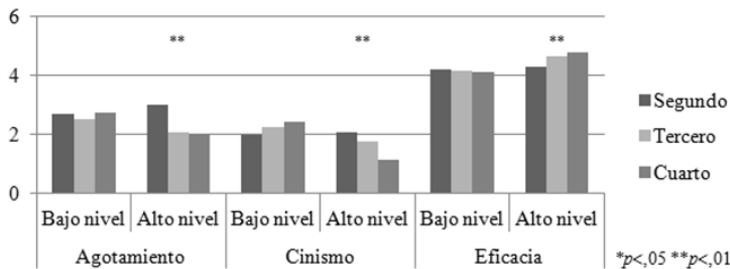
[F(2,110)=5,288,  $p<.01$ ] y agotamiento [F(2,110)=4,312,  $p<.01$ ]. Las pruebas post hoc determinaron que en agotamiento las mayores diferencias se encontraban entre segundo-tercero y segundo-cuarto, y en la dimensión de cinismo y eficacia entre segundo-cuarto curso. Al contrario ocurre con los alumnos cuya percepción de desarrollo competencial es baja, a medida que avanzan en su recorrido académico, sus niveles de burnout se mantienen estables. El ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en este grupo.

Tabla 3. Diferencias de medias en los niveles de burnout en función del perfil competencial de cada curso en particular.

Cursos	Dimensiones de burnout	Perfil competencial	N	M	D.T	t	p
Segundo	Agotamiento	Alto nivel	31	2,99	1,319	,977	,332
		Bajo nivel	41	2,68	1,318		
	Cinismo	Alto nivel	31	2,08	1,429	,367	,715
		Bajo nivel	41	1,96	1,413		
	Eficacia	Alto nivel	31	4,28	0,829	,414	,68
		Bajo nivel	41	4,20	0,757		
Tercero	Agotamiento	Alto nivel	39	2,08	1,229	-1,578	,118
		Bajo nivel	47	2,52	1,341		
	Cinismo	Alto nivel	39	1,78	1,452	-1,359	,167
		Bajo nivel	47	2,22	1,506		
	Eficacia	Alto nivel	39	4,61	0,737	2,528	,013*
		Bajo nivel	47	4,15	0,906		
Cuarto	Agotamiento	Alto nivel	43	1,99	1,051	-2,733	,008**
		Bajo nivel	31	2,74	1,328		
	Cinismo	Alto nivel	43	1,16	0,893	-4,863	,000**
		Bajo nivel	31	2,43	1,245		
	Eficacia	Alto nivel	43	4,77	0,621	4,697	,000**
		Bajo nivel	31	4,08	0,626		

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$

Gráfica 1. Evolución del burnout académico en función del perfil competencial a lo largo de los cursos

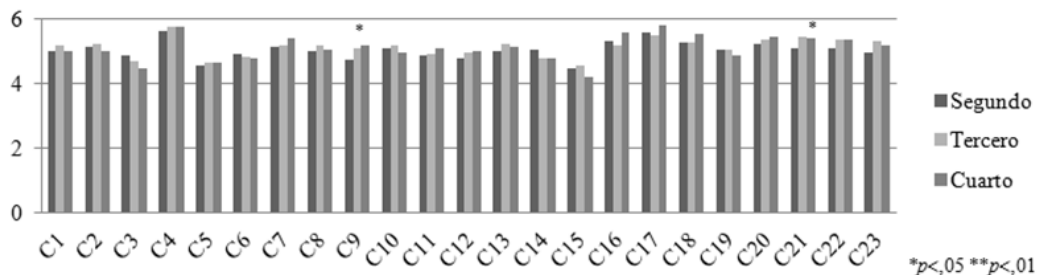


En relación a la evolución del desarrollo competencial, el grupo con alta percepción (ver gráfica 2) mostró un incremento gradual en el desarrollo competencial a medida que supera cursos académicos en ocho competencias (C4, C5, C7, C11, C12, C20, C22), la prueba ANOVA mostró un aumento significativo entre segundo y cuarto curso en la C9 [F (2,110)=3,026,  $p<.05$ ]. Ocho competencias se presentan más elevadas en tercer curso respecto a segundo y cuarto (C1, C2, C8, C10, C13, C15, C23) detectando en una de ellas (C21) un crecimiento significativo de segundo a cuarto [F (2,110)=3,086,  $p<.01$ ]. Las C16, C17, C18 aumentaron de segundo a cuarto curso y las C3, C6, C14, C19 presentaron decrecimiento a medida que avanzan los cursos.

El grupo con menor nivel presenta un desarrollo menos progresivo a lo largo de los cursos (ver gráfica 3). Las competencias C2, C6, C9, C11, C13, C18 y C19 presentan un aumento en últimos cursos respecto a los primeros. Por el contrario, se detecta un decrecimiento en 12 competencias (C1, C3, C4, C8, C10, C12, C14, C16, C17, C20, C21 y C22). También se detectaron varias (C5, C7, C15, C23) que se

desarrollan más en tercer curso respecto a segundo y cuarto. La prueba ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los cursos.

Gráfica 2. Evolución de la percepción de desarrollo de competencias en estudiantes con alto nivel competencial



### Discusión/Conclusiones

La presente investigación detecta estudiantes con unos perfiles competenciales muy desiguales, lo que permite estudiar cómo evolucionan los niveles de burnout en estudiantes con un desarrollo de competencias específicas docentes superior e inferior. A través del presente estudio, al igual que en otras investigaciones, se observa relación entre el síndrome de burnout y la percepción de desarrollo de competencias (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014), y se concluye que este fenómeno afecta de forma diferente a los alumnos con alta y baja percepción de desarrollo de competencias a lo largo de los cursos.

Cuando los alumnos se encuentran en cursos iniciales, el grupo con alto y bajo desarrollo prácticamente obtiene los mismos niveles en relación al burnout académico. En tercer curso comienzan a diferenciarse considerablemente en los niveles de eficacia, a favor de mayor eficacia por parte del grupo con mayor percepción de desarrollo. En el último año de sus estudios las diferencias comienzan a hacerse más evidentes, el grupo con percepción superior en su desarrollo se caracteriza por obtener menores niveles de agotamiento, cinismo y mayores de eficacia académica, contrariamente al grupo con desarrollo inferior que manifiesta altos niveles de agotamiento, cinismo e inferiores en eficacia. Estos resultados apoyan la idea de Sevari y Kandy (2012) sobre la importancia que tiene la percepción de la capacidad de uno mismo para evitar sentimientos de estrés que a su vez, provoquen la disminución de esa capacidad.

En relación a la evolución del burnout, los resultados concuerdan con el estudio de Salanova et al., (2005) detectando que el burnout estudiantil recorre toda la etapa de estudiante incrementándose en cursos superiores. El aspecto más llamativo de este estudio se centra en el grupo con perfil competencial alto. Se concluye que, a medida que avanzan los cursos, los estudiantes que se perciben como más capaces o competentes se encuentran menos expuestos a desarrollar el síndrome al desplomarse los niveles de este fenómeno con el paso de los años. Los alumnos que se perciben como más incompetentes, por el contrario, mantienen estables los niveles de burnout a lo largo de los cursos. El descenso de los niveles de burnout en los que se perciben como competentes es un cambio considerablemente superior que el aumento de niveles de burnout en los estudiantes que se autoperciben como incompetentes. Por lo que se concluye que todos los estudiantes se exponen a sufrir este síndrome, sin embargo, el perfil competencial determina su evolución a lo largo de los cursos, siendo los alumnos que se autoperciben como más competentes los que se encuentran más protegidos. De acuerdo con Bresó et al. (2011), la falta de confianza en las competencias de uno mismo podría ser un factor decisivo en el desarrollo de burnout académico. Sin embargo, los resultados de esta investigación apoyan más la idea de que la confianza en las competencias de uno mismo protege al estudiante frente a este fenómeno.

Respecto a la evolución del desarrollo competencial con el paso de los cursos existen discrepancias entre ambos grupos, resulta interesante que mientras el grupo con alto desarrollo aumenta la percepción

sobre la adquisición de una serie de competencias, el grupo con bajo desarrollo la disminuye. Éstas se relacionan con el respeto de las diferencias culturales y personales del alumnado y miembros de la comunidad educativa; asumir la dimensión ética del maestro; utilización de la evaluación como promotor de la mejora de la de su formación; tener una imagen realista de sí mismo asumiendo responsabilidades y relativizando las frustraciones; y potenciar el rendimiento y progreso del alumnado, enmarcado en la educación integral. Al mismo tiempo ambos grupos coinciden que aumenta su percepción sobre la importancia de favorecer la calidad en el aula y centro educativo, y que disminuyen respecto a cursos iniciales las competencias relacionadas con la formación científico-cultural y el desempeño de labores relacionadas con la función tutorial.

Resulta interesante realizar investigaciones que examinen aspectos que pueden afectar o impulsar la adquisición de competencias en el proceso de aprendizaje. Conocer la existencia de este fenómeno obstaculizador de aprendizaje entre el alumnado y detectarlo en cursos iniciales es importante para prevenir, en la medida de lo posible, el avance a cursos posteriores.

## Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339–355.
- Caballero, C. C., Hederich, C., y Palacio, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Cazan, A.M. (2015). Learning Motivation, Engagement and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- González, M. T y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología*, 23(2), 253-257.
- Hultell, D., Melin, B., y Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Lopes, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1) 13-23.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., y Dios, I. (2014). Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(34), 649-670.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., y Nurmi, J.E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172.
- Schaufeli, W. B, Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Sevari, K. y Kandy, M. (2012). Relationship between academic performance, self-efficacy y stress with academic burnout. *Journal of American Science*, 8(10), 409-412.

## CAPÍTULO 18

### Propuesta curricular para el desarrollo de competencias emocionales intrapersonales en alumnado del Grado de maestro en Primaria

Luis Alberto Mateos Hernández y, M<sup>a</sup> Cruz Pérez Lancho  
*Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

#### Introducción

Formar en competencias permite al profesorado universitario poder educar a su alumnado de manera equilibrada en los cuatro pilares propuestos como referencia para la educación en el siglo XXI (Delors, 1996): saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. Esto, a su vez, facilita el desarrollo integral de cada persona. Y, en definitiva, es un bien que contribuye al desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad. El desarrollo e implementación del concepto de "competencias profesionales" probablemente ha estado ligado en los últimos años a los intentos de entrelazar más y mejor las relaciones entre el sistema educativo universitario y el tejido productivo social. Y dicho concepto ha sido muy utilizado precisamente en la década que ha precedido a la implantación del EEES.

Los planes de formación en competencias y nuevas metodologías docentes ha sido una constante en las universidades españolas, y especialmente en las Facultades de Educación, como agentes activos en la formación al profesorado universitario de otros grados. Pero entre esas competencias, apenas aparecen incluidas las competencias del saber ser, tan esenciales para el rol de los maestros u otros roles relacionados con el trato humano (Castejón, Cantero, y Pérez, 2008).

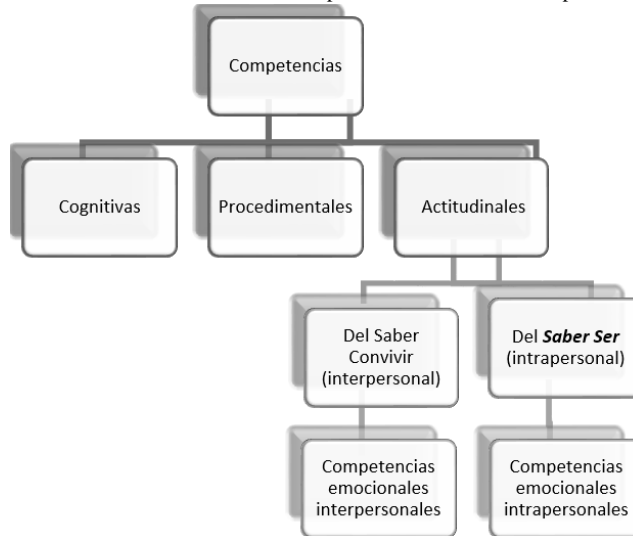
En concreto, nos vamos a referir a las competencias emocionales intrapersonales. Es posible que el entrenamiento en estas competencias sea más difícil que el resto, entre otros motivos, porque sus metodologías son bastante diferentes y además implica de forma directa y profunda la afectividad del docente. Pero los cambios acaecidos con la puesta en marcha del EEES ofrecen un amplio abanico de posibilidades para que puedan afrontarse estas dificultades y puedan entrenarse dichas competencias. Un estudio de Souto (2012) muestra la correlación entre la adquisición de estas competencias emocionales en universitarios y su empleabilidad. En sus conclusiones insiste en "la necesidad de incluir en el marco competencial universitario las competencias emocionales, como meta-competencia que garantice la inserción laboral de las tituladas y titulados universitarios y su empleabilidad presente y futura" (p.230).

Por otra parte, también existen evidencias de la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase (Jennings, y Greenberg, 2009).

Dentro de las competencias emocionales que necesita entrenar el alumnado de magisterio en educación primaria para aplicar en su ejercicio profesional podemos constatar que unas son intrapersonales y otras interpersonales, aunque ciertamente unas y otras se influyen y retroalimentan permanentemente. Coincidimos con Siegel (2013) cuando afirma que "en tanto que profesores, nos encontramos en una posición privilegiada para ofrecer a nuestros alumnos no sólo nuestra capacidad de transmitir conocimientos y habilidades, sino también nuestra esencia como personas" (p. 260). En este sentido, por ejemplo, entendemos que la autorregulación del docente es clave no solamente para regular sus propias emociones sino para ser capaz de ayudar a otras personas a hacerlo, especialmente a los alumnos, padres y profesionales, al tiempo que se previene el propio estrés docente (Stallman, 2010; Bernal Guerrero, y Donoso González, 2013).

Asimismo Palomera et al. (2008) valoran la inclusión de las competencias básicas en el currículo universitario constatando la importante carencia que supone ignorar dentro de estas a las competencias emocionales. Vamos, por ello, a tratar de ubicar en su conjunto a estas competencias:

Figura 1. Gráfico del encuadre de las competencias emocionales intrapersonales



Pero no es menos cierto que el profesorado de primaria en España no ha recibido de forma generalizada una formación específica para llevar a cabo esta tarea. Es posible que en muchos casos la buena voluntad no sea suficiente, pues estamos ante una tarea ardua, compleja y de largo recorrido, cuyas metodologías de trabajo difieren en gran medida de las empleadas tradicionalmente en las aulas para desarrollar el resto del currículo. No es lo mismo enseñar un contenido de hechos y conceptos que un contenido procedimental y actitudinal referido al manejo emocional. El profesor de primaria, ante este hecho, se va a encontrar con la necesidad de saber manejar el estrés que producen muchas situaciones incidentales con intensa implicación emocional de los niños... y también propia. Impartir clases en la etapa de primaria no es una tarea exenta de dificultades. Por ejemplo, en el estudio de Belandía et al. (2012) sobre la salud emocional de los maestros de educación primaria en Cataluña se hace constar que estos "sienten más difícil el mantenimiento de la disciplina y más fácil explicar la asignatura, sienten difícil enseñar a demasiados alumnos a la vez y más interferidores los padres y el entorno social" (p. 21). En definitiva, los factores socioemocionales acaparan una parte muy importante de la atención del maestro de primaria (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010) y los factores estresantes inherentes a su tarea requieren de una capacitación adecuada para su gestión.

Por su parte, el estudiante de educación primaria suele ir planteándose este tipo de cuestiones a medida que va profundizando en el rol docente que le va a tocar desempeñar cuando acceda al mundo laboral. El propio periodo de prácticas es un buen momento para tomar conciencia de la necesidad de desarrollar competencias emocionales, intra e interpersonales, para abordar satisfactoriamente estos retos, y para asumir la responsabilidad del profesor al convertirse en modelo emocional para los niños (Guil, y Gil-Olarte, 2012). Zabalza (2012) también destaca la relación profesor/alumno en el aula, cuando afirma que "más que los contenidos disciplinares que les explicamos con afán, lo que les queda es lo que nos ven hacer, la forma en que pensamos, la forma en que les tratamos y resolvemos los

conflictos, la forma en que vivimos nuestra experiencia profesional con ellos y con nuestros colegas" (p. 64). En definitiva, transmitimos lo que somos. Y es por ello que se puede considerar que las competencias emocionales intrapersonales del docente han de ser abordadas antes que las interpersonales, pues son la base sobre la que estas últimas se sustentan. Coincidimos, en este sentido, con De la Barrera et al. (2012) cuando afirman que "para manifestar ciertas habilidades interpersonales, primero deben alcanzarse parámetros de autodominio para que, en su desarrollo, las personas adquieran habilidades de autogobierno y empatía que posibiliten la capacidad de relación con los demás de una manera más madura" (p. 76).

Según Sabucedo y Morales (2015) la autorregulación es "el proceso por el que el yo ejerce el control sobre sí mismo. Se trata de un esfuerzo deliberado por el que el sí mismo inicia, cambia y controla su conducta con vistas a un objetivo determinado". Y añaden que "dado que muchos objetivos trascienden el presente, con frecuencia la autorregulación incluye la capacidad para retrasar la gratificación y resistir la tentación de objetivos placenteros inmediatos" (p. 112). En este sentido se puede comprender que la autorregulación emocional es un concepto referido a los procesos intencionales de autorregulación en los que están involucradas las emociones.

Victoria Camps (2012), por su parte, defiende que gobernar las emociones es adquirir madurez moral. Y es que madurar la propia autorregulación lleva paulatinamente a la maduración de la conciencia de los otros y al compromiso con su bienestar y desarrollo. Y este proceso humano, que se inicia evolutivamente en los primeros años de la vida, se hace especialmente acuciante en el periodo universitario de un maestro y posterior, ya que laboralmente éste se encuentra obligado a atender múltiples demandas de los niños, de sus familias y del resto de profesionales con los que comparte la tarea educativa.

Recientemente, Ramos, Enríquez y Recondo (2012) han desarrollado un programa en el que se tratan de integrar en el trabajo de la Inteligencia Emocional Intrapersonal la aportación teórico-práctica de la Atención Plena o Mindfulness. Se denomina Programa de Inteligencia Emocional Plena: PINEP. Entre los beneficios del programa destaca el incremento de la capacidad de los estudiantes universitarios para regular sus estados emocionales, la mejora en el bienestar personal, la capacidad de apreciar lo positivo, reducción de la sobreimplicación emocional, aumento de los niveles de empatía, mayor responsabilidad ante sí mismos, reduciendo la culpa a otros de sus propios problemas, aprendiendo a conocer los propios esquemas mentales desde los que habitualmente perciben la realidad para aumentar la flexibilidad cognitiva, sintiéndose más satisfechos con su profesión y teniendo más claros sus objetivos profesionales (Ramos et al., 2012).

Otro aspecto que queremos considerar a la hora de trabajar las competencias emocionales intrapersonales es la importancia que tiene la atención consciente al cuerpo como laboratorio de trabajo de estas competencias (Macazaga, Vaquero, y Gómez, 2013). Esta idea de dedicar tiempo a escuchar al cuerpo, a respirar conscientemente, la consideramos esencial para que el trabajo competencial no se convierta en algo abstracto y solamente mental, tal y como se plantea en el Mindfulness (Kabat-Zinn, 2003; 2014; Hill, y Updegraff, 2012; García-Campayo, y Demarzo, 2015). En este sentido, coincidimos con Lagardera y Masciano (2011) cuando sentencian de este modo: "Nuestro cuerpo es nuestra casa madre, la primera y la última, y hay que aprender a comunicarse con él, a conocerlo de un modo sensitivo y global" (p. 2).

También queremos tener en cuenta las aportaciones de algunos de los más destacados enfoques actuales en el abordaje terapéutico de los desbordamientos emocionales o vivencias traumáticas. Nos referimos a metodologías psicoterapéuticas como el EMDR (Shapiro, 2004, 2014; González, Mosquera, Knipe, y Leeds, 2012) o el Brainspotting (BSP) (Grand, 2014) que pueden llegar a ser recursos muy útiles para la comprensión y manejo de las vivencias emocionales de los maestros de primaria. También es muy valiosa la aportación de Greenberg (2014) en relación a la terapia centrada en las emociones.



Por último, consideramos que estas propuestas, aunque están planteadas como actividades formativas curriculares, también se pueden ofrecer como actividades extracurriculares, o de formación complementaria al grado. También la tutoría puede ser un buen marco para el trabajo de las competencias emocionales intrapersonales, así como los servicios de orientación al alumnado.

### **Metodología**

#### *Bases de datos*

Tras examinar la bibliografía más relevante en esta temática existente en SCOPUS, WOS, realizamos una primera selección de aquellos trabajos que aportaban algo relevante en relación con los descriptores que habíamos seleccionado. Puntualmente buscamos documentos en redes académicas, principalmente en ResearchGate.net y Academia.edu

#### *Descriptores*

Los descriptores empleados han sido 4: “Competencias emocionales intrapersonales” “Propuesta curricular”, “Desarrollo socioemocional”, y “Grado de Magisterio en Primaria”, tanto en español como en inglés.

#### *Fórmulas de búsqueda*

Se han realizado búsquedas por pares de descriptores empleando el operador booleano AND.

### **Resultados**

Una vez analizados los documentos encontrados en las búsquedas que incluían bloques de contenido relativos a las “competencias emocionales intrapersonales” seleccionamos aquellos que consideramos más necesarios para entrenar como factores protectores para el alumnado. Se ofrece a continuación una Propuesta curricular orientada a la implementación de estas competencias en el currículo del alumnado de Magisterio en Primaria.

Para elaborar la distribución de competencias generales, bloques de contenido y sus competencias específicas hemos tenido en mayor consideración las aportaciones de Bisquerra (2003; 2005; 2007; 2009) especialmente los tres primeros bloques de los cinco que propone; de De la Fuente, Franco y Mañas (2010), de Enríquez-Anchondo (2011), de Pertegal et al. (2011), de Guil y Gil-Olarte (2012), Marín, et al. (2006) y Ramos et al. (2009) y Fernández, et al. (2009), además de nuestra experiencia previa al respecto. También hemos contado con los datos obtenidos con la técnica DAFO en los diferentes grupos de alumnado, así como con un cuestionario “ad hoc” sobre las carencias personales detectadas en este descriptor en particular. De este cuestionario, solamente incorporamos algunas formulaciones de carencias personales de los alumnos que enriquecían o matizaban lo ya elaborado hasta ese momento.

Con todas estas fuentes de información, y desde nuestra experiencia previa al respecto, pudimos concluir que existían ocho bloques de contenidos principales donde podrían sintetizarse y quedar agrupadas las principales demandas competenciales en ese sentido, tanto por parte de otros académicos en estudios previos, como por parte de los alumnos y de nosotros mismos.

La adquisición de competencias emocionales intrapersonales tiene un desarrollo lento y distribuido en el tiempo. Por ello, consideramos que la mayor parte de las competencias han de estar presente a lo largo de todo el tiempo que dura la formación universitaria del maestro.

A continuación, puede apreciarse este diseño de competencias generales y específicas por bloques de contenido en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Competencias generales de la propuesta

<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	
	- Adquirir una disposición positiva ante el proceso didáctico-terapéutico personal de entrenamiento en competencia emocional intrapersonal como parte esencial del autocuidado personal.
	- Asumir la responsabilidad ante las propias emociones y la disciplina emocional requerida para adquirir competencias emocionales intrapersonales que potencien la capacidad de afrontamiento, desde los niveles de gestión de impulsos biológicos hasta la gestión de los propios interrogantes vitales y existenciales.
	- Desarrollar un alto nivel de sensibilidad y flexibilidad emocional.
	- Ser capaz de adquirir las habilidades, destrezas y actitudes que orientan hacia el dominio de sí mismo/a, ejerciendo la actividad intencional desde los propios valores y proyectándolos hacia la conducta prosocial.
	- Aprender a diferenciar subjetivamente las emociones y necesidades afectivas de los otros de las propias, activando la empatía como competencia emocional interpersonal sobre la que situar los propios descubrimientos intrapersonales.
	- Ser capaz de aceptar las responsabilidades que se van descubriendo al asumir el rol docente

Tabla 2a. Competencias específicas por bloques de contenido

<b>BLOQUES DE CONTENIDO</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
<b>Conciencia sensorial y corporal</b>	- Conocer, comprender y explicar el propio funcionamiento psicofisiológico a nivel sensorial y corporal. - Comprender la relación entre cuerpo, sensorialidad, emoción, conciencia y vínculo afectivo. - Ser capaz de activar la relajación consciente, corporal y mental, con diferentes métodos.
<b>Conciencia emocional</b>	- Conocer, comprender y explicar el propio funcionamiento psicofisiológico a nivel emocional. - Conocer fenomenológicamente e identificar cada una de las emociones y sentimientos y su función adaptativa. - Expresión emocional: Ser capaz de expresar adecuadamente las propias emociones. - Ser capaz de activar la atención y autopercepción emocional - Dar nombre a las emociones empleando el vocabulario emocional adecuado dentro del contexto cultural en el que se esté. - Identificar las propias emociones, distinguiendo entre evocadas y sentidas, y entre agradables y desagradables, y discriminando unas emociones de otras. - Valorar la importancia del autoconocimiento emocional - Aceptar las propias limitaciones emocionales - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y conducta.
<b>Autorregulación y disciplina emocional</b>	- Comprender la importancia de la autorregulación de las emociones como manejo de las vivencias de desbordamiento del yo. - Conocer y autoaplicar el método de Autocontrol (McGonigal, K., 2012) para la autorregulación de la impulsividad, activando la voluntad o inteligencia instintiva. - Ser capaz de adquirir las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para aprender a autorregular cada emoción sentida: miedo, ansiedad, tristeza, etc. - Independencia emocional: Ser capaz de analizar y reconocer los apegos innecesarios que generan sufrimiento emocional, renunciando a ellos. - Conocer qué es el mindfulness para realizar adecuadamente los ejercicios básicos - Ser capaz de emplear la facilitación emocional del pensamiento. - Ser capaz de expresar las emociones desagradables con asertividad. - Adquirir una mayor tolerancia a la frustración, aceptando mayor intensidad y duración de las emociones desagradables. - Activar emociones saludables: Ser capaz de experimentar de forma voluntaria y consciente emociones saludables (alegría, amor, humor, fluir) - Gestionar las vivencias traumáticas: pensamientos recurrentes, conductas de evitación, duelo, etc. (EMDR, Brainspotting, etc.).
<b>Automotivación y actitud positiva ante la vida</b>	- Automotivarse de forma intrínseca: por la curiosidad, la aceptación, etc. - Ser capaz de optar por una actitud positiva ante la vida de manera continuada, más allá de las posibles oscilaciones del estado de ánimo y de las circunstancias coyunturales. - Ser capaz de automotivarse desde la bondad, verdad, justicia, fraternidad, compasión y otros valores personales constructivos.
<b>Identidad y Autovaloraciones Esenciales (Autoestima, Autoeficacia, expectativa de control y estabilidad emocional)</b>	- Autoconcepto y Autoestima: Ser capaz de potenciar una imagen y valoración positiva de sí mismo/a. Autoeficacia emocional: Ser capaz de aceptar la propia experiencia emocional y de gestionar las disonancias que puedan presentarse en relación con los propios valores morales. - Expectativa de control: Ser capaz de redirigir la actividad intencional desde el "locus de control interno". - Estabilidad emocional: Ser capaz de diferenciar el funcionamiento emocional ajustado y neurótico, siendo capaz de orientarse hacia el ajuste emocional. - Identificación de las vivencias que más han marcado la propia identidad personal - Tomar conciencia de las propias tendencias de personalidad

Tabla 2b. Competencias específicas por bloques de contenido

BLOQUES DE CONTENIDO	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<b>Autonomía Personal (Autogestión)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Responsabilidad: Ser capaz de tomar decisiones con implicación emocional asumiendo sus consecuencias, y de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.</i></li> <li>- <i>Gestión del tiempo: Desarrollar habilidades de gestión del tiempo, de planificación de tareas, etc</i></li> <li>- <i>Crecimiento personal: Ser capaz de planificar los retos personales de crecimiento emocional</i></li> <li>- <i>Disciplina emocional: Adquirir los hábitos diarios de entrenamiento y autoevaluación emocional.</i></li> </ul>
<b>Conciencia biográfica y existencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ser capaz de identificar las vivencias que más han marcado la propia identidad personal</i></li> <li>- <i>Ser capaz de conocer, comprender e identificar en la propia historia personal las necesidades socioafectivas que han ido emergiendo psicogenéticamente y que han ido configurando la identidad social del yo.</i></li> <li>- <i>Comprender la conexión entre las propias emociones y las necesidades socioafectivas que pueden estar en el trasfondo en un momento vital determinado.</i></li> <li>- <i>Ser capaz de detectar, analizar y revisar las emociones recurrentes y su relación con las propias tendencias de personalidad</i></li> <li>- <i>Comprender las relaciones existentes entre las propias emociones, el contexto en el que se producen, la edad actual, las necesidades socio-afectivas propias de cada edad, etc.</i></li> <li>- <i>Ser capaz de relacionar fenomenológicamente el análisis personal actual con el análisis de otros momentos previos.</i></li> <li>- <i>Ser capaz de elaborar y revisar el propio proyecto de vida.</i></li> <li>- <i>Ser capaz de dar sentido a la propia vida</i></li> <li>- <i>Ser capaz de orientar la competencia emocional intrapersonal hacia el desarrollo ético/moral. (Compromiso personal hacia lo educativo y social).</i></li> </ul>
<b>Habilidades emocionales intrapersonales en el rol docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Desarrollar habilidades emocionales para la autorregulación emocional en medio de las relaciones institucionales</i></li> <li>- <i>Compartir las dificultades en el desarrollo profesional mediante los casos prácticos.</i></li> <li>- <i>Desarrollar estrategias emocionales intrapersonales propias como futuro docente</i></li> <li>- <i>Aprender a manejarse emocionalmente desde el rol docente dentro de una institución educativa (practicum)</i></li> <li>- <i>Tener la humildad necesaria para pedir ayuda y recursos.</i></li> </ul>

Tabla 3. Propuesta de competencias específicas con prioridad por cursos

**1º DE MAGISTERIO:**

- Conocer fenomenológicamente e identificar cada una de las emociones y sentimientos y su función adaptativa.
- Conocer y autoaplicar el método de Autocontrol (Kelly McGonigal) para la autorregulación de la impulsividad, activando la voluntad.
- Identificar las propias emociones, distinguiendo entre evocadas y sentidas, y entre agradables y desagradables, y discriminando unas emociones de otras.
- Ser capaz de activar la relajación consciente, corporal y mental, con diferentes métodos.
- Conocer qué es el mindfulness para realizar adecuadamente los ejercicios básicos de At. Plena

**2º DE MAGISTERIO:**

- Ser capaz de adquirir las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para aprender a autorregular cada emoción sentida: miedo, ansiedad, tristeza, etc.
- Autoeficacia emocional: Ser capaz de aceptar la propia experiencia emocional y de gestionar las disonancias que puedan presentarse en relación con los propios valores morales.
- Responsabilidad: Ser capaz de tomar decisiones con implicación emocional asumiendo sus consecuencias, y de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
  - Gestión del tiempo: Desarrollar habilidades de gestión del tiempo, de planificación de tareas, etc.

**3º DE MAGISTERIO:**

- Disciplina emocional: Adquirir los hábitos diarios de entrenamiento y autoevaluación emocional.
- Ser capaz de conocer, comprender e identificar en la propia historia personal las necesidades socioafectivas que han ido emergiendo psicogenéticamente y que han ido configurando la identidad social del yo.
- Comprender la conexión entre las propias emociones y las necesidades socioafectivas que pueden estar en el trasfondo en un momento vital determinado.
- Ser capaz de detectar, analizar y revisar las emociones recurrentes y su relación con las propias tendencias de personalidad
- Gestionar las vivencias traumáticas: pensamientos recurrentes, conductas de evitación, duelo, etc. (EMDR, Brainspotting, etc.).

**4º DE MAGISTERIO:**

- Ser capaz de elaborar y revisar el propio proyecto de vida.
- Ser capaz de orientar la competencia emocional intrapersonal hacia el desarrollo ético/moral. (Compromiso personal hacia lo educativo y social).
- Compartir las dificultades en el desarrollo profesional mediante los casos prácticos.
- Desarrollar habilidades emocionales para la autorregulación emocional en medio de las relaciones institucionales

Algunas de las competencias específicas descritas consideramos que pueden ser trabajadas prioritariamente más en unos cursos que en otros. Entendemos que hay competencias emocionales intrapersonales que evolutivamente han de aparecer antes que otras y, por ende, hay competencias que requieren para su entrenamiento de la adquisición previa de otras. También asumimos que hay competencias que se pueden adquirir en menos tiempo que otras. Por ello, vamos a proponer esa asignación prioritaria sin que por ello suponga ni exclusividad de las competencias ni rigidez en su asignación en la secuencia formativa del docente (ver tabla 3).

### Discusión/Conclusiones

De acuerdo con el estudio de Pertegal et al. (2011) los estudiantes de magisterio no presentan las competencias socioemocionales para una integración laboral exitosa: no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios, o en controlar sus emociones entre otras. Este es, sin duda, un reto tan complejo como apasionante para la innovación y mejora de las facultades de educación en los próximos años.

Basándonos en Bisquerra (2003; 2005; 2007; 2009); de De la Fuente, Franco y Mañas (2010), de Enríquez-Anchondo (2011), de Pertegal et al. (2011), de Guil y Gil-Olarte (2012), Marín, et al. (2006) y Ramos et al. (2009) y Fernández, et al. (2009), hemos diseñado una propuesta para formar al alumnado del Grado de magisterio de Primaria desglosada en competencias generales, específicas por bloques de contenidos, temporalizadas a lo largo de todo el grado y priorizadas por cursos.

Una vez expuesta la propuesta, consideramos que es posible plantear la pertinencia de su implementación en otras titulaciones en las que también el trato humano es esencial para el adecuado desarrollo profesional.

### Referencias

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8415/8279>
- Belandia, R. et al. (2012). *La salud física y emocional del profesorado: reflexiones y recursos*. Barcelona: Graó.
- Bernal Guerrero, A., y Donoso González, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://stel.uib.edu/grop/files/RIE-EE-Texto.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 41-49. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615555.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf)
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362.
- De la Barrera, M.L., Donolo, D.S., Acosta, L.S., y González, M.M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81. Recuperado de <http://www.cneip.org/documentos/5.pdf>
- De la Fuente, J., Franco, C., y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional en universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 19, 31-52.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Enríquez Anchondo, H.A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Tesis doctoral inédita. Málaga: Universidad de Málaga.

- Fernández, M.R., Palomero Pescador, J.E., y Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. Recuperado de [http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/15/english/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/15/english/Art_15_256.pdf)
- García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness. Curiosidad y aceptación*. Zaragoza: Siglanta.
- González, A., Mosquera, D., Knipe, J., y Leeds, A. M. (2012). Introduciendo patrones de autocuidado sanos. En Anabel González y Dolores Mosquera (Eds.), *EMDR y disociación. El abordaje progresivo* (pp. 107-148). Madrid: Pléyades.
- Grand, D. (2014). *Brainspotting*. Málaga: Sirio.
- Greenberg, L. S. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 51 (3), 350-357. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037336>
- Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2012). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias emocionales. En J. M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal, (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Hill, C.L.M., y Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12, 81-90.
- Jennings, P.A., y Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2014/2009). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas ahí estás*. Barcelona: Paidós.
- Lagardera, F., y Masciano, A. (2011). Aprendiendo a desanudarse: una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional. Recuperado de <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar>
- Macazaga, A.M., Vaquero, A., y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Marín, M., Teruel, M.P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- McGonigal, K. (2012). *Autocontrol*. Barcelona: Urano.
- Pertegal, M.L., Castejón-Costa, J.L., y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Revista Educación XXI*, 14, 237-260.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., y Martín, R. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Ramos, N., Hernández, S., y Blanca, M.J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Sabucedo, J. M., y Morales, J.F. (2015). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- Shapiro, F. (2004). *EMDR. Eye movement Desensitization and reprocessing*. México: Pax.
- Shapiro, F. (2014). *Supera tu pasado. Tomar el control de la vida con el EMDR*. Barcelona: Kairós.
- Siegel, D. J. (2013). *Cerebro y mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la Educación Superior*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/10803/101525/1/Tesis.pdf>
- Stallman, H.M. (2010). Psychological Distress in University Students: Comparison with General Population Data. *Australian Psychologist*, 45, 249-257.
- Zabalza, M.A., y Zabalza, A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Madrid: Narce

## CAPÍTULO 19

### Revisión de publicaciones sobre coaching educativo y profesional

Juan Carlos Morales Rodríguez\* y Francisco Manuel Morales Rodríguez\*\*  
\*Directivo/Coach/Gestor empresarial (España), \*\*Universidad de Granada (España)

#### Introducción

En los tiempos que nos toca vivir se pueden encontrar muchos trabajos y publicaciones relacionados con esta línea temática de “coaching” (puede verse Bécart, 2016; Cuellar, 2009; Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza, y Torres-Escobar, 2014; Launer, 2016; López-Pérez y Valls-Ballesteros, 2015; Rodríguez-Pascual y Martínez-Rosillo, 2015; Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2014; Schwarz y Schewpe, 2009) y de la llamada Programación Neurolingüística (PNL) (Pelegrín y Jara, 2009); evidenciando el interés que suscitan las mismas.

En el presente trabajo, aunque desde una perspectiva formativa y desde el sistema empresarial, mostramos afinidad con la definición y las consideraciones propuestas por Bécart (2015): “El coaching educativo es un proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por coachees que son agentes del sistema educativo”.

Bécart (2016, p. 2) establece siete elementos que pueden ser considerados como *constitutivos del coaching como disciplina por derecho propio*:

- a) Hacer coaching es acompañar o entrenar a personas,
- b) El coaching cuenta con métodos, técnicas y herramientas profesionales,
- c) Se enfoca a la mejora de “coachees” en vistas al alcance de los objetivos que se han marcado (que en la experiencia que se presenta se persigue sobre todo el entrenamiento eficaz de competencias comunicativas),
- d) Es la persona beneficiaria la que decide o define en qué consiste dicha mejora,
- e) El coaching implica un proceso de cambio,
- f) El coaching permite el desarrollo de competencias y apunta hacia la eficacia,
- g) Se trata de una disciplina integral

Otros estudios (López-Pérez y Valls-Ballesteros, 2015) también señalan que *el coaching es una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada.. El coaching proporciona un espacio donde poder observar, pensar y profundizar en los retos de las personas, para generar un aprendizaje, un cambio que les permita alcanzarlos. Y en ese camino de aprendizaje conecta a las personas o a los grupos con su parte emocional o relacional, que potencia o limita el cambio* (p.38).

Otras investigaciones previas (Ramírez-Echeverri, 2014) plantean el coaching constituye una técnica de asesoría para la transformación y el cambio que fomenta el desarrollo de competencias laborales, personales y emocionales de los equipos de trabajo.

En esta misma línea, otros trabajos de la literatura definen el coaching como *“un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan”* (Bou, 2009, p. 11).

Se trata de un término que usando las palabras de Sánchez-Teruel (2013) ha ido emergiendo poco a poco en lo que se conoce como la literatura especializada. Se considera relevante continuar con los estudios relacionados con este ámbito (coaching) y para ello puede ser útil realizar un análisis reciente de las publicaciones en las que figura dicho término de un modo u otro, lo que constituye el objetivo de este

trabajo además de mostrar evidencias de una exitosa experiencia ilustrativa del manejo de diferentes tipos de habilidades (interpersonales, de liderazgo, gestión/autocontrol emocional, afrontamiento del estrés cotidiano, operacionalización y consecución de objetivos/metast de trabajo, etc) para fomentar y/o desarrollar con la metodología del coaching dado que ayudan a optimizar el rendimiento de una persona o de un equipo de personas en el ámbito empresarial.

### Metodología

#### *Bases de datos*

Con respecto a la base de datos utilizadas en la revisión, puede señalarse que se ha llevado a cabo una búsqueda en Dialnet que permite el acceso a artículos de revistas científicas; tesis doctorales, libros y capítulos de libros.

#### *Descriptores y fórmulas de búsqueda*

El descriptor usado en la búsqueda de las bases de datos es el de “coaching”.

Asimismo se ha entrevistado (entrevista cualitativa abierta) al directivo/coach/gestor empresarial de la empresa Novahogar, S.L.

### Resultados

Se han localizado 791 documentos de los cuales 693 son artículos de revistas científicas; 47 se denominan artículos de libro; 47 referencias de libros y un total de 4 tesis doctorales. A muchos de estos trabajos se puede acceder al texto completo y son los que a modo introductorio se han analizado para el trabajo que aquí se presenta. Los trabajos localizados versan sobre cuestiones o títulos que se relacionan o encuadran dentro del llamado coaching educativo (por ejemplo, efectividad del coaching grupal para los procesos de enseñanza/aprendizaje), coaching deportivo, coaching laboral, coaching empresarial, etc.

Se presenta en la Tabla 1 el porcentaje de artículos, artículo de libros/capítulos de libro y tesis/tesinas que se han localizado sin especificar una fecha determinada. La mayoría de las publicaciones recientes se corresponden con artículos (87.61%).

Tabla 1. % de documentos publicados sin señalar periodo temporal

Tipo de documento	
Artículos (%)	87.61%
Libros/artículo de libro (%)	11.88%
Tesis (%)	0.50%

En la búsqueda que se ha realizado han aparecido un total de 791 resultados para el término señalado anteriormente donde la mayoría de dichos resultados que se han encontrado se corresponde con artículos empíricos (693 se corresponde al tipo de fuente: Revistas Científicas).

Es importante señalar que nos hemos centrado sobre todo en el análisis de los artículos de los que se puede acceder al texto completo.

A continuación, se muestra a modo de ejemplo el contenido principalmente de algunos de los artículos que se han localizado en esta búsqueda y de algún otro de interés para el tema que nos ocupa.

Un estudio reciente Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina (2014) plantea que “En la actual sociedad del conocimiento, en constante cambio y vertiginosa evolución, se necesitan hombres y mujeres con iniciativa para tomar decisiones y ser capaces de adaptarse a un mundo incierto e imprevisible” (p.1). Para ello las autoras de este trabajo, al igual que aquí se defiende, señalan la importancia del coaching como metodología favorecedora del “desarrollo del potencial humano”. En ese interesante trabajo realizan una revisión de los posibles modelos de coaching y se identifican una serie de competencias que se consideran convenientes que un coach posea para un desarrollo exitoso de su trabajo y que plantean que giran en torno a cuatro dimensiones, las cuales se indican a continuación: 1) aptitudinales que están

referidas a conocimientos, procedimientos y habilidades; 2) intrapersonales tales como proactividad, entusiasmo, optimismo, paciencia, sensibilidad, intuición, etc; 3) técnicas como, por ejemplo, el manejo de diversos instrumentos, saber preguntar, etc; y 4) las llamadas competencias “de relación con los demás” o “interpersonales” tales como la empatía, receptividad, la capacidad de escucha activa y de adaptación, asertividad, compromiso e inteligencia emocional, entre otras.

Otro de los interesantes artículos recientes sobre el que se dispone del texto completo en dialnet es el de Rodríguez-Pascual y Martínez-Rosillo (2015), en el que se exhibe la importancia de fomentar la competencia de autorregulación en el alumnado para afrontar la actualización constante que requiere su vida profesional. En dicha investigación participaron 25 estudiantes de Ingeniería Farmacéutica en un programa de intervención del tipo coaching con 12 sesiones a través del *desarrollo de los componentes de la autorregulación del aprendizaje*. Estos autores realizaron una evaluación cualitativa y cuantitativa de la eficacia de la aplicación del programa, evidenciando los resultados que la aplicación del programa de coaching contribuyó al desarrollo de la competencia de autorregulación, que, por tanto, se demuestra como una importante competencia susceptible de aprendizaje y desarrollo.

Tras la consulta de los artículos anteriores se desarrolló una experiencia ilustrativa que trata de considerar algunos de los aspectos señalados en los párrafos anteriores con el objetivo de fomentar la competencia comunicativa y las habilidades de venta en los trabajadores y trabajadoras, tal y como se desprende de la entrevista realizada a la persona que de algún modo realiza la función de coach/gestor empresarial de Novahogar, S.L. Una de las referencias que también nos ha servido principalmente para este objetivo ha sido los apuntes de la Escuela de Formación de TECNOCASA (Técnicas de Venta) y del libro Martínez-Selva, J.M. (2004). *Donde las grandes ideas encuentran expresión. Estrés laboral. Guía para directivos y empleados*. Madrid: Pearson Education.

Para el desarrollo de este curso se han seguido y adaptado las pautas, contenidos e indicaciones de la Escuela de Formación de TECNOCASA (Técnicas de Venta) y del libro Martínez-Selva, J.M. (2004). *Donde las grandes ideas encuentran expresión. Estrés laboral. Guía para directivos y empleados*. Madrid: Pearson Education. También han resultado de mucha utilidad algunos de las características, elementos y/o aspectos indicados anteriormente con respecto al proceso de “coaching”.

Las sesiones de coaching han contribuido a la adquisición y/o desarrollo de competencias como las competencias interpersonales, para el fomento de la capacidad de trabajo autónomo y otras relacionadas con el conocimiento de las propias emociones y de los demás, es decir, inteligencia emocional; todas ellas muy relevantes para un desempeño óptimo de las tareas y funciones que se derivan del trabajo que realiza en la empresa. Con estas sesiones se mejoró la motivación, los sentimientos de competencia autopercebida, la comunicación interna y, en términos generales, las relaciones interpersonales.

#### OBJETIVOS GENERALES:

Los objetivos generales del presente curso para el fomento de la competencia comunicativa y las habilidades de venta fueron:

- Fomentar la comunicación en el trabajo.
- Enseñar habilidades para afrontar con éxito la fase operativa de las posibles citas de adquisición.
- Incrementar la capacidad de respuesta del asesor comercial ante posibles objeciones durante la negociación a través del análisis transaccional.
- Potenciar los aspectos positivos, fortalezas/puntos fuertes y oportunidades del propio estilo de vendedor del asistente y sus habilidades sociales.

#### ESTRUCTURA:

##### 1.LA COMUNICACIÓN EN EL TRABAJO

##### 1.1.COMUNICACIÓN

##### 1.2.PLANES DE COMUNICACIÓN



- 1.2.1.COMUNICACIÓN ASCENDENTE
  - 1.2.2.COMUNICACIÓN DESCENDENTE
  - 1.2.3.INSTRUMENTOS DE COMUNICACIÓN INTERNA ASCENDENTE Y DESCENDENTE
  - 1.2.4.INTRANET Y PORTAL DEL EMPLEADO
  - 1.2.5.DIFICULTADES DE IMPLANTACIÓN DE LOS PLANES DE COMUNICACIÓN
  - 1.3.COMUNICACIÓN DIRECTA
  - 1.3.1.MANEJO Y DESARROLLO DE LA RELACIÓN ENTRE JEFE Y SUBORDINADOS
  - 1.4.ESCUCHAR
  - 1.4.1.INTELIGENCIA EMOCIONAL, HABILIDADES SOCIALES, EMPATÍA, ESCUCHA ACTIVA Y ASERTIVIDAD
  - 1.4.2.MEDIDAS Y ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA ESCUCHAR BIEN
  - 1.4.3.CONSEJOS PROACTIVOS PARA UNA BUENA ESCUCHA
  - 1.4.4.COMUNICACIÓN NO VERBAL AL ESCUCHAR
  - 1.4.5.BARRERAS A LA COMUNICACIÓN DIRECTA
  - 1.4.6.LOS RUMORES
  - 1.5.GESTIÓN DE CONFLICTOS
  - 1.5.1.CONFLICTOS ENTRE PERSONAS
  - 1.5.2.CRÍTICAS AL TRABAJO DE OTROS
  - 1.5.3.CONTROL DEL ENFADO
  - 1.5.4.DAR MALAS NOTICIAS
  - 1.5.5.TRATAR CON PERSONAS CONFLICTIVAS
  - 1.6.ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES EN EL TRABAJO Y FOMENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
- 
- 2.ENSEÑANZA DE HABILIDADES Y TÉCNICAS DE VENTA PARA TRABAJADORES
  - 2.1.INTRODUCCIÓN
  - 2.1.1.ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PRINCIPALES CAMBIOS EN EL MUNDO DE LA VENTA.
  - 2.2.ESTILOS DE VENTA
  - 2.2.1. ESTILO AGRESIVO
  - 2.2.2. ESTILO COOPERATIVO
  - 2.2.3. ESTILO ADAPTATIVO
  - 2.2.4. ESTILO ORGANIZADO
  - 2.2.5. ESTILO ESTRATEGIA
  - 2.3.PUNTOS DÉBILES Y LIMITACIONES A NUESTRA EFICIENCIA Y EFICACIA.
  - 2.3.1.COMPRENSIÓN DE NUESTRA PERSONALIDAD DE VENDEDOR.
  - 2.3.2.ESTADOS DEL YO.
  - 2.3.3.EL CAMBIO.
  - 2.3.4.UNA PERSONALIDAD COMPLETA.
  - 2.3.5.RETOS, FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA.
  - 2.4.EGOGRAMA Y ACTIVACIÓN DE LOS ESTADOS DEL YO.
  - 2.5.TRANSACCIONES Y TIPOS DE TRANSACCIONES.
  - 2.6.EJERCICIOS PRÁCTICOS
  - 2.7. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL
  - 2.8.ENTRENAMIENTO DE TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE VENTA. SATISFACCIÓN LABORAL, CLIMA LABORAL Y MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO.

## Discusión/Conclusiones

El trabajo que se presenta puede considerarse de interés tanto teórico sobre el estado de la cuestión como desde un punto de vista aplicado y práctico mostrando una exitosa experiencia ilustrativa del manejo de la metodología del coaching para el desarrollo de diferentes tipos de habilidades (interpersonales, de liderazgo, gestión/autocontrol emocional, afrontamiento del estrés cotidiano, operacionalización y consecución de objetivos/metast de trabajo, etc) que ayudan a optimizar el rendimiento de una persona o de un equipo de personas en el ámbito empresarial y educativo. Se dispone de exitosas evidencias de cómo distribuir el liderazgo, afrontar restos y desafíos en los que la labor de “coach”, entrenador, guía, tutor resulta primordial para la verdadera implicación y eficacia en la producción de los equipos de trabajo de la empresa atendiendo a aspectos como la mejora de las competencias sociopersonales e inteligencia emocional en términos generales, mejora del clima de los centros de trabajo y de la gestión del tiempo; así como otros de los aspectos señalados anteriormente en este ámbito.

Como ponen de manifiesto Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza, y Torres-Escobar (2014) en sus experiencias positivas educativas y asesoramiento, al igual que en la experiencia formativa y de entrenamiento de competencias comunicativas que aquí se señala, resulta importante considerar variables como el clima y el ambiente de trabajo. En ese sentido, existen ya muchos trabajos que coinciden en la importancia de dichas variables para la mejora de la convivencia y del desarrollo de competencias interpersonales (Trianes, 1996; Trianes, Muñoz, y Jiménez, 1997).

Existen investigaciones previas recientes como la realizada por Rodríguez-Pascual y Martínez-Rosillo (2015) que son congruentes con las percepciones y sentimientos que tienen los protagonistas de esta experiencia, de que la metodología del coaching puede contribuir al fomento de la competencia de autorregulación, que se considera muy relevante poseer en el ámbito profesional y académico.

De algún modo las sesiones de coaching llevadas a cabo han mejorado la inteligencia emocional, en lo que a percepciones, actitudes, sentimientos y emociones positivas de los trabajadores se refiere. En ese sentido, cada vez cobran mayor importancia los trabajos (por ejemplo, puede consultarse Boehm y Lyubomirsky, 2008; citado en Moccia, 2016) en los que se enfatiza la importancia de las emociones positivas ya que señalan que contribuyen a potenciar la alegría, la exploración y la creatividad; predisponen a la ayuda a los demás; sirven de refuerzo de las relaciones individuales; y afectan positivamente al nivel de optimismo disposicional y a las negociaciones. En esta misma línea, López-Pérez y Valls-Ballesteros (2015) ponen de manifiesto el importante papel de las emociones en el proceso de aprendizaje.

Una de las principales limitaciones de este trabajo, ha sido la de no emplear aquí los resultados de instrumentos psicométricos estandarizados para la evaluación del clima, el autorregistro para la utilidad de las sesiones de coaching y para el entrenamiento de la competencia comunicativa. No obstante, según indican los protagonistas de esta experiencia la sola toma de conciencia y consideración de los aspectos aquí señalados por parte de las personas implicadas en este contexto parece generar percepciones de mejora; al sentirse los trabajadores y trabajadoras más apoyados y escuchados por el personal de recursos humanos y directivos de la empresa.

Es necesario ampliar el número de investigaciones en este ámbito del coaching profesional ya que se considera necesario desarrollar más publicaciones que se centren de forma específica y precisa en la línea temática que aquí se aborda de forma somera. De hecho, resulta de utilidad para el diseño de futuros programas de coaching profesional y entrenamiento de la competencia comunicativa en nuestro contexto.

## Referencias

Apuntes del curso de la Escuela de Formación de TECNOCASA (Técnicas de Venta, 2005). Málaga: Tecnocasa.

- Bécart, A. (2015). *Impacto del coaching en el desarrollo de competencias para la vida. Un estudio de caso en el caribe colombiano* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Bécart, A. (2016, Febrero). Coaching educativo: Una herramienta clave para el desarrollo de competencias genéricas. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa, UMET*, San Juan, Puerto Rico.
- Boehm, J., y Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116.
- Bou, J.F. (2009). *Coaching para docente: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Gorrochotegui-Martell, A., Vicente-Mendoza, I., y Torres-Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- Cuellar, A. (2009). *La magia de la PNL. Comunicación, transformación y poder personal*. Madrid: Editorial Edaf.
- Launer, V. (2016). *Coaching. Un camino hacia nuestros éxitos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López-Pérez, C., y Valls-Ballesteros, C. (2015). *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. España, Madrid: Ediciones SM.
- Martínez-Selva, J.M. (2004). *Donde las grandes ideas encuentran expresión. Estrés laboral. Guía para directivos y empleados*. Madrid: Pearson Education.
- Moccia, S. (2016). Felicidad en el trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 37, 143-151.
- Pelegrín, A., y Jara, P. (2009). Manipulación de submodalidades de la representación mental en el trabajo psicológico con Taekwondistas: Una intervención en el marco de la P.N.L. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 39-51.
- Ramírez-Echeverri, L.A. (2014). *El coaching desafío para orientar equipos de trabajo* (Trabajo fin de grado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez-Pascual, L., y Martínez-Rosillo, V. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1), 71-88.
- Sánchez-Mirón, B., y Boronat-Mundina, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. Doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15, 171-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80228344010.pdf>
- Schwarz, A.A., y Schweppe, R.P. (2009). *PNL. Técnicas básicas para comprender y practicar la programación neurolingüística en la vida diaria*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

**Educación para la salud en el ámbito educativo**



## CAPÍTULO 20

### Enfermería comunitaria y niño con síndrome de Down

José Abad del Pino, Isabel María Sáez Ruíz, y Begoña Aranda Hernández  
*Universidad de Almería (España)*

#### Introducción

El Síndrome de Down (SD) es un problema de salud importante. Es el trastorno cromosómico más frecuente, el síndrome polimalformativo más común, suele conllevar la cardiopatía congénita, que se presenta en el 40-50% de los afectados, aumenta el riesgo de mortalidad precoz, y es la primera causa de retraso mental. (Villegas Portero, 2006)

Existen actualmente en España unas 35.000 personas con síndrome de Down. En nuestro país nacen menos de 300 niños con síndrome de Down cada año (Huete, 2016).

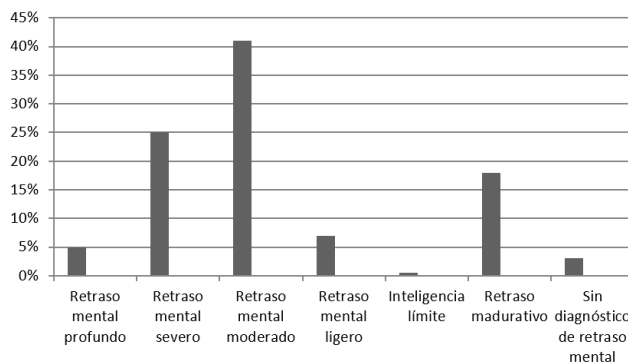
Esta tasa ha ido decreciendo en los últimos años (ver tabla 1), gracias en gran parte a las pruebas realizadas durante el embarazo para detectar anomalías en el feto. (Borrel-Martínez, Garza-Morales, y Moreno-Vivot, 2015)

Tabla 1. Número de recién nacidos con síndrome de Down en España (tasas por cada 10.000 nacidos. 1980-2012) (Huete-García, 2013).

Período	Por 10.000
1980-1985	14,78
1986-2006	10,5
2007	8,09
2011-2012	5,51

Según el Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas fueron durante el período 1980-2007 aproximadamente 11 de cada 10000 nacidos los diagnosticados con síndrome de Down. Es importante destacar durante este periodo el descenso de casos de síndrome de Down, en el 1980-1985 de 14,78 y en el 2007 de 8,09. (Bermejo, Cuevas, y Mendioroz, 2008)

Figura 1. Distribución de las personas con síndrome de Down según el grado de retraso mental (Lirio-Casero y García-Pérez, 2014)



En la actualidad, España es uno de los países donde nacen menos personas con síndrome de Down (un niño cada 1600 nacimientos). Existe una tendencia crecientemente fuerte hacia la reducción de la

población, relacionada con las medidas de detección precoz y el aborto voluntario (Huete-García, 2013). La incidencia está condicionada por la edad de la madre, y se eleva progresivamente a partir de los 35 años (Madrigal-Muñoz, 2004).

El SD es la primera causa genética de retraso mental (ver figura 1). Aunque su incidencia ha ido disminuyendo progresivamente, su esperanza y calidad de vida han mejorado gracias a los programas específicos de salud (Lirio-Casero, y García-Pérez, 2014).

Las personas que padecen síndrome de Down son más vulnerables que el resto de población, ya que son más propensos a sufrir ciertos problemas de salud como son: problemas en la columna vertebral y el cuello (inestabilidad de la articulación atlanto-axoidea), defectos cardíacos, hipertensión pulmonar, hipotiroidismo, sobrepeso, problemas dentales, cáncer testicular y esterilidad en los varones, envejecimiento acelerado, apnea del sueño, osteoporosis, demencia, depresión, trastorno obsesivo-compulsivo, enfermedad celíaca, problemas dermatológicos (hiperqueratosis, alopecia areata, vitíligo, foliculitis e infecciones cutáneas recurrentes) (Dixon, y Mansell, 2007).

### **Objetivo**

El objetivo de esta investigación es analizar el papel de la enfermería en el cuidado de niños con síndrome de Down en Atención Primaria y contrastar las estrategias de promoción de la salud y cuidados de enfermería más actualizados.

### **Método/Metodología**

Este trabajo es un trabajo de investigación teórica. Se ha realizado una revisión sistemática durante 2 meses, para la cual se ha recurrido a las siguientes bases de datos: Cinahl, Medline /PubMed/ MedLinePlus, CUIDEN, Dialnet/DialnetPlus, AHRQ. Y también se ha buscado información en los siguientes repositorios de tesis: Teseo y OCLC World Cat.

A través de estas bases de datos se recopilaron unos 50 documentos, en su mayoría artículos de revista, de los cuales solamente se emplearon 37 para la realización de este trabajo.

Se optó por una estrategia de búsqueda específica adaptada a cada una de las bases de datos citadas, utilizando los descriptores de la salud DeSC: “síndrome de Down”, “cuidados de enfermería”, “enfermería”, “atención primaria”, “trisomía 21”; y descriptores MeSH: “Down syndrome” and “nursery”, “Down syndrome” and “health cares”.

Además, se revisaron diversas guías de práctica clínica.

Se limitó la búsqueda a artículos en español e inglés y sólo aquellos publicados en los 10 últimos años; exceptuando algunos un poco más antiguos que eran necesarios para contrastar datos con la actualidad. El periodo de búsqueda para cada base de datos ha sido desde 2006 hasta febrero de 2016.

### **Resultados**

El papel de la enfermera de atención primaria tendrá una importancia relevante en las distintas etapas de la vida del niño con síndrome de Down y sus familiares: desde la primera noticia de que el bebé tendrá síndrome de Down hasta la adolescencia del mismo.

#### *Información inicial y apoyo postnatal*

Dirigida a ambos padres, tan pronto como se sospeche del diagnóstico y en los controles iniciales de salud que se llevan a cabo en atención primaria. Comunicar adecuadamente la noticia es un acto terapéutico fundamental y prioritario (Barón, 2008). Normalmente, la noticia de una nueva vida es sinónimo de alegría; pero cuando esa nueva vida viene con algún defecto o alguna tara, la noticia es desalentadora. Los padres pasan por diferentes etapas (González-Jiménez, Aguilar-Cordero, y Álvarez-Ferre, 2012):

Etapa de impacto: Esta primera etapa se corresponde con el período de embarazo, el cual suele venir mediado por un clima de ansiedad, aunque con expectativas positivas derivadas del cariño y afecto elaborado durante los nueve meses. Durante este período, la familia tiende a idealizar al bebé. Se produce una instancia de “enamoramiento” de la imagen del bebé ideal. Por lo general, la familia adoptará una actitud de rechazo, negándose a comprender lo sucedido. Etapa de negación: Esta etapa se inicia inmediatamente después del parto. Durante este período los padres permanecerán colmados de expectativas positivas y reconfortantes, estableciendo contacto directo con su hijo por primera vez. No obstante, a medida que avanza el tiempo, la familia mostrará una actitud tendente a la negación de la realidad con especial énfasis en los prejuicios y la opinión de terceras personas. Finalmente, los padres adoptarán una actitud de incomunicación con un importante déficit de vínculo afectivo. Etapa de tristeza y dolor: El período comprendido por esta etapa es más largo. En él tiene lugar un refuerzo de los lazos afectivos primariamente iniciados a través del apego. Tendrá lugar la asimilación parcial de la realidad de su hijo. Los padres permanecerán angustiados y temerosos del futuro. Etapa de adaptación: Una vez los padres han superado la etapa anterior, éstos entrarán en un proceso de adaptación donde lograrán aceptar sus propios sentimientos y la condición de su hijo, y se mostrarán interesados en aprender y conocer con más detalle las peculiaridades del proceso que experimenta su hijo. Durante este período, es de suma importancia aceptar que el medio familiar ha expresado a este nuevo integrante, y el apoyo que la pareja exprese a su cónyuge. En esta etapa el proceso de vinculación sigue un rumbo instintivo, donde el medio ambiente ejerce un poderoso efecto en los padres, que, de ser nocivo, expone al niño a riesgos de abandono, maltrato y desvinculación definitiva. Etapa de reorganización: En este último período, el dolor, la ansiedad y la impotencia forman parte del pasado. Los padres y los familiares directos han asumido ya una postura diferente y el bebé ha sido integrado en la familia. Ésta ha aprendido a tolerar sus discapacidades y se ha comprometido a ayudar en su rehabilitación e inserción como un nuevo miembro. La vinculación afectiva como proceso se consolida y fortalece día a día, a través de los avances emocionales y neurológicos del bebé, los cuales facilitan la interacción con los padres, transformando este proceso en un circuito de retroalimentación positiva. Cada nuevo avance en el desarrollo psicofísico alcanzado por su hijo constituirá un nuevo elemento de refuerzo y vinculación, y por ende una nueva emoción (González-Jiménez, Aguilar-Cordero, y Álvarez-Ferre, 2012).

#### *Cómo dar la noticia*

Durante la gestación: La noticia debe ser comunicada por profesionales experimentados que previamente conozcan a la familia. Se dará lo antes posible para que la pareja pueda asumir la situación progresivamente. Se comunicará sin prisa, en un ambiente tranquilo, al padre y a la madre, pero sin la interferencia de otros familiares (Bastidas, y Alcaraz, 2011). Se dará de forma directa a la vez que comprensiva. Se informará de las políticas activas de apoyo a la mujer embarazada y a la maternidad, así como de la legislación vigente sobre la interrupción voluntaria del embarazo. Se informará de diferentes profesionales y asociaciones que puedan servir de ayuda (González-Jiménez, Aguilar-Cordero, y Álvarez-Ferre, 2012).

Después del nacimiento: Esta es una situación más compleja que el personal sanitario debe saber manejar. La noticia la darán profesionales expertos en Síndrome de Down. La información se centrará en el niño o la niña, no en el “síndrome”, para evitar presentarlo como un catálogo de posibles patologías (Torres y Maia, 2009). Se dedicará todo el tiempo que sea necesario y se dejará un espacio privado después de la entrevista. El personal sanitario debe aceptar cualquier tipo de reacción a la noticia, sin juzgar. En la primera entrevista no conviene dar demasiada información, solo comentar aspectos generales (Huiracocha, Huiracocha, y Almeida, 2013). Se responderán todas las dudas que se presenten. Se informará de los apoyos disponibles en su comunidad autónoma, como pueden ser: los controles de salud y las exploraciones por edades (que de forma continuada realiza el Sistema de Salud), el Programa de Detección Precoz de Hipoacusia, los Servicios de Atención Temprana de Servicios Sociales,



asociaciones del Síndrome de Down, y se informará de recursos disponibles en internet para ampliar información sobre el Síndrome de Down (Bastidas, y Alcaraz, 2011).

#### *Seguimiento de la salud infantil*

El niño con síndrome de Down va a tener un desarrollo psicomotor diferente al resto de niños, por lo que es fundamental conocerlo para realizar un correcto seguimiento y proporcionar una buena información a los padres (Esteba-Castillo, Ribas, y Baró, 2006) (Dixon, y Mansell, 2007) (Smith, Buchanan, y Aftimos, 2001).

Prestaremos atención especial a los problemas de salud más habituales en el niño con síndrome de Down cuando realicemos su seguimiento: crecimiento, peso y perímetro craneal, estado nutricional, órganos genitales y fertilidad, vigilancia osteoarticular y de la columna cervical, estudio cardiológico, exploración oftalmológica, exploración auditiva, hormonas tiroideas, control odontológico y diagnóstico de celiaquía (Claret-Torrents, Goday-Arno, y Cerdà-Esteve, 2009) (Lázaro, Garayzabal, y Moraleda, 2014) (Vázquez-Castilla, Rodríguez-Martínez, y Arroyo-Rodríguez-Navas, 2012). También son frecuentes alteraciones cutáneas como la xerosis, foliculitis, dermatitis atópica y micosis superficiales (Borrel, Garza, y Moreno, 2015) (Pozo-Cano, González-Jiménez, y Álvarez-Ferre, 2011), por lo que estaremos atentos a su aparición.

El programa de actividades de promoción y seguimiento de la salud incluye revisiones de salud a los niños con edades comprendidas entre los 0 y 14 años.

#### *Periodo neonatal*

Se recomienda realizar el estudio del cariotipo en todo recién nacido en el que haya sospechas de patología congénita. Además, el recién nacido con síndrome de Down corre el riesgo de tener patologías asociadas. Se recomiendan las siguientes evaluaciones (Lirio-Casero, y García-Pérez, 2014) (Tirador-Barroso, 2015) (Rodríguez-Caldero, 2013):

*Anamnesis:* Realizar una completa historia clínica, incluyendo antecedentes gestacionales, parto y periodo perinatal.

*Exploración:* Valoración de los rasgos fenotípicos característicos. Exploración neurológica (reflejo de succión, hipotonía), cardíaca, del aparato locomotor (caderas) y oftalmológica (para descartar cataratas congénitas).

Estudios complementarios: Ecografía abdominal y valoración de la función digestiva y ritmo intestinal, regurgitaciones, etc.; ecografía cerebral (para realizar un control evolutivo del recién nacido de riesgo); ecografía de caderas (como prueba de la luxación de cadera); pruebas metabólicas del recién nacido (para valorar metabolopatías como el hipotiroidismo).

Controles de especialistas: Revisión por el cardiólogo, con electrocardiograma y ecocardiograma, para detectar posibles cardiopatías. Repetir durante las primeras 6 semanas si el diagnóstico fuese normal; cribado neonatal de hipoacusia; exploración oftalmológica (para descartar cataratas, glaucomas y otras alteraciones) y repetirla a las 6 semanas.

#### *Vacunas: Hepatitis B*

Al calendario vigente que se aplica a la población infantil hay que añadir las vacunas que se señalan a continuación por considerar que este colectivo constituye un grupo de riesgo (Barón, 2008):

- La gripe: personas adultas, así como niños y niñas a partir de los 6 meses de edad.
- La varicela: a partir de los 12 meses. Se aplicarán dos dosis siendo el intervalo recomendado de 3 meses en menores de 12 años y de 1 mes a partir de esa edad.
- Neumococo: se aplicarán varias dosis que se especifican en la figura 4. La VNC13 no sustituye la vacunación con VNP23 en el grupo de 2 años o más. Se aconseja que primero se administre la VNC13 y después, con un intervalo mínimo de 8 semanas, se administre la VNP23. En aquellos casos en los que

ya se haya administrado la VNP23, se recomienda administrar la VNC13 transcurridas al menos 8 semanas.

*Consejos sanitarios:* Recomendar lactancia materna; seguir su evolución, estado nutricional, desarrollo y calendario de vacunas; en caso de cardiopatía, seguir los consejos para prevenir la endocarditis infecciosa.

#### *Primer año de vida*

Es recomendable que el niño sea incorporado a un programa de intervención temprana para evaluar el desarrollo psicomotor del niño (Candel-Gil, Perpiñán-Guerras, y Bonilla-Ariza, 2004) (Bull, 2011) (Dixon y Mansell, 2007) (Huiracocha, Huiracocha, y Almeida, 2013) (Lázaro, Garayzabal, y Moraleda, 2014), y en caso de encontrar errores en ciertas áreas del desarrollo, poder ser evaluado neurológicamente por especialistas. Se recomiendan las siguientes evaluaciones (Barón, 2008) (Goday-Arno, y Claret-Torrents, 2011) (Lirio-Casero, y García-Pérez, 2014) (Rodríguez-Caldero, 2013):

*Anamnesis:* Se irán tratando todos los aparatos y sistemas: digestivo (regurgitación, estreñimiento), respiratorio (infecciones, broncoespasmos) (Salgueirinho, Venâncio, y Martín-Nogueras, 2015), circulatorio (soplos), locomotor (pie plano, alteraciones de rodilla o cadera), urogenital (fimosis, criptorquidia, sinequia vulvar), otorrino (otitis, infecciones recurrentes, apneas del sueño), sistema nervioso (tono y desarrollo muscular, evolución de la estimulación temprana, convulsiones).

*Exploración:* Se realizará en el centro de salud; en caso de detectarse alteraciones se remitirá al especialista. Se pondrá especial atención a la evolución del sistema locomotor (cadera, alteraciones de la marcha), urogenital (criptorquidia, fimosis), piel (xerosis, atopías), sistema nervioso (desarrollo psicomotor, tono muscular, reflejos), aparato cardiaco (soplos, T.A.)

Estudios complementarios: analítica de sangre completa (hemograma y bioquímica, incluyendo el estudio de la función tiroidea -con detección de anticuerpos antitiroideos-) (Claret-Torrents, Goday-Arno, y Cerdà-Esteve, 2009) (Regueras, Prieto, y Muñoz-Calvo, 2011). Descartar anemias, leucosis y vigilar estado inmunitario. Se recomienda estudio de intolerancia al gluten (anticuerpos antiendomiso y antiglandina) por la alta frecuencia de casos (Muñoz-López, 2011).

*Controles de especialistas:* Otorrino (exploración completa entre los 6 y 12 meses de edad, incluyendo audiometría, timpanometría y potenciales evocados, para descartar ototubaritis, adenoditis, apneas del sueño e hipoacusias que puedan interferir en el desarrollo del niño), oftalmológico (conjuntivitis, estrabismo, cataratas, nistagmos...) y cardiológico.

*Calendario de vacunas:* Seguirá el vigente en su CCAA, y adecuándolo según los cambios correspondientes.

*Recomendaciones de salud:* Evaluación del crecimiento y desarrollo, recomendaciones sobre la alimentación, uso del chupete para evitar la protrusión lingual.

#### *Preescolar (2 a 5 años)*

Se realizarán los controles habituales de salud al niño, prestando atención a su desarrollo psicomotor. Se recomiendan las siguientes evaluaciones (Barón, 2008) (Lirio-Casero, y García-Pérez, 2014) (Rodríguez-Caldero, 2013) (Bull, 2011) (Smith, Buchanan, y Aftimos, 2001):

*Anamnesis:* Amplia y cuidadosa de todos los aparatos. Prestar atención a la estimulación temprana y al desarrollo del lenguaje.

*Exploración:* Valorar el crecimiento y nutrición según las tablas específicas del síndrome de Down, el aparato urogenital (fimosis y criptorquidia), aparato locomotor y orofaringe (maloclusiones dentarias).

*Estudios complementarios:* Analítica de sangre con estudio de la función tiroidea y screening de intolerancia al gluten (Muñoz-López, 2011), prueba de la tuberculina, radiografía de cuello (a los 3 ó 4 años) para detectar alteraciones en la articulación atlanto-axoidea, vigilar alteraciones de la marcha (Vázquez-Castilla, Rodríguez-Martínez, y Arroyo-Rodríguez-Navas, 2012).

*Control de especialistas:* otorrino (detectar hipoacusias, apneas obstructivas), oftalmólogo (detectar defectos de la refracción), odontoestomatólogo (higiene dental, “maloclusión”) (Borrel, Garza, y Moreno, 2015), neurólogo (evolución psicomotriz, convulsiones, riesgo de padecer síndrome de Moya-Moya (estenosis progresiva y oclusión de las arterias intracerebrales basales)), cardiólogo.

*Calendario de vacunas:* Seguir recomendaciones según CCAA

Recomendaciones de salud: Pautas nutricionales, actividades deportivas, higiene dental y personal, preparación para el inicio escolar según evolución psicomotriz (Riquelme-Agulló, y Manzanal-González, 2006). La función tiroidea debe estudiarse cada 2 años (Claret-Torrents, Goday-Arno, y Cerdà-Esteve, 2009), o ante cualquier alteración en el peso, crecimiento, desordenes cognitivos o afectivos... Hemos de prestar atención a la aparición de trastornos conductuales enmascarados, como puede ser el autismo (Borrel, Garza, y Moreno, 2015), para poder tratarlo adecuadamente.

### *Escolares y adolescentes*

En esta etapa de la vida, los diagnósticos principales ya han sido realizados, y tan sólo se hará el seguimiento con los controles de salud recomendados en los niños de su edad. Hay algunos puntos en los que se recomienda que la vigilancia sea mayor, así como el tema de la educación sexual, fertilidad y control de la natalidad (Pineda-Pérez, y Gutiérrez-Baró, 2009). Se recomiendan las siguientes evaluaciones (Barón, 2008) (Heavey, y Peterson-Sweeney, 2010) (Lirio-Casero, y García-Pérez, 2014) (Rodríguez-Caldero, 2013):

*Anamnesis:* Completa y cuidadosa del niño y los padres (adaptación a la vida escolar, familiar y social), hábitos alimentarios e intestinal, sueño, actividad física, deportes, calendario de vacunas.

*Exploración:* Control de peso y talla según las tablas específicas para niños con síndrome de Down, T.A., desarrollo puberal (criptorquidia y sinequia vulvar), aparato locomotor (escoliosis, cifosis, alteraciones de la marcha) (Lázaro, Garayzabal, y Moraleda, 2014) (Riquelme-Agulló, y Manzanal-González, 2006) (Vázquez-Castilla, Rodríguez-Martínez, y Arroyo-Rodríguez-Navas, 2012), otorrino (otitis serosas, hipertrofia amigdalal, estudiar la audición de manera especial en casos de depresión), odontólogo (profilaxis, higiene dental, mal-oclusión) (Borrel, Garza, y Moreno, 2015), oftalmológico.

*Estudios complementarios:* Análisis de sangre (hemograma completo y control de la función tiroidea, descartar intolerancia al gluten, estudio inmunitario, perfil lipídico), prueba de la tuberculina (si no hay controles anteriores o existe riesgo epidemiológico) (Muñoz-López, 2011), estudio radiológico de la columna cervical (si no se realizó anteriormente).

*Controles de especialistas:* En caso de presentar alguna patología (neurológica, cardíaca), seguirá las indicaciones de su especialista. En caso de que la evolución sea favorable, se recomiendan controles cada año o cada 2 años de oftalmología, otorrino, odontoestomatólogo, traumatólogo (descartar inestabilidad atlantoaxoidea; en caso de presentarse, limitar la actividad física y deportiva o realizar corrección quirúrgica, según el caso) (Riquelme-Agulló, y Manzanal-González, 2006).

*Calendario de vacunas:* Vigilar su cumplimiento. Recomendaciones de salud: Las correspondientes a su edad sobre alimentación, actividades deportivas, higiene bucodental, ... La función tiroidea debe estudiarse cada dos años, o ante cualquier alteración en el peso, crecimiento, desórdenes cognitivos o afectivos, depresión (Hernández-Martínez, Pastor-Duran, y Navarro-Navarro, 2011), etc.

### **Discusión/Conclusiones**

Las actividades de educación y promoción de la salud deben realizarse, tanto en los padres y madres como en las personas con Síndrome de Down, desde el diagnóstico de la trisomía 21 y se irán desarrollando y completando a lo largo de toda la vida (Esteba-Castillo, Ribas, y Baró, 2006).

El objetivo de la educación es mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de los individuos y sus familias en el contexto social donde desarrollan su vida (Borrel, Garza, y Moreno, 2015). Para ello, el personal sanitario debe satisfacer las necesidades de las personas con Síndrome de Down a la vez que

transmitir que cada día que pasa supone una mejora que se puede lograr mediante el conocimiento, el estudio, el cuidado y el entrenamiento tanto del cuerpo como de la mente.

El especialista en salud juega un papel fundamental en la aceptación de los problemas por parte de los miembros de la familia y su trabajo debe encaminarse a dar pautas claras y sencillas sobre una alimentación saludable, variada y equilibrada. Desde muy temprano niños y niñas deben adquirir el hábito de realizar ejercicio físico de forma regular y seguir pautas generales de higiene corporal y de higiene bucal rigurosa. Todo ello será en beneficio del desarrollo integral de la persona.

No obstante, el sistema sanitario ha de asumir que su influencia sobre la dimensión colectiva de la salud en las personas con Síndrome de Down, aun siendo relevante, es parcial y menor que la de otros sectores que afectan directamente a los aspectos sociales, económicos y de condiciones de vida, como la cultura, prejuicios, urbanismo, educación, servicios sociales, etc. La contribución del sistema sanitario a la efectiva promoción de la salud requiere una alianza entre la Atención Primaria, la Atención Hospitalaria, la Salud Pública y la ciudadanía que se denomina salud comunitaria.

### Referencias

- Barón, M. (2008). *Guía de salud para personas con síndrome de Down*. Madrid: Fundación síndrome de Down de Madrid.
- Bastidas, M., y Alcaraz, G. M. (2011). Comunicación de la noticia del nacimiento de un niño o niña con Síndrome de Down: el efecto de una predicción desalentadora. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 29 (1), 18-24.
- Bermejo, E., Cuevas, L., y Mendioroz, J. (2008). Frecuencia de anomalías congénitas en España: Vigilancia epidemiológica en el ECEMC en el período 1980-2007. *Revista de Dismorfología y Epidemiología*, 5 (7), 59-88.
- Borrel, J., Garza, M., y Moreno, E. (2015). *Programa iberoamericano de salud para personas con síndrome de Down*. Madrid: Federación Iberoamericana del Síndrome de Down.
- Borrel-Martínez, J. M., Garza-Morales, M. A., y Moreno-Vivot, E. M. (2015). *Síndrome de Down, pruebas de cribado, presunción o sospecha*. Madrid: Fundación Down 21.
- Bull, M. J. (2011). Clinical Report: Health Supervision for Children With Down syndrome. *Pediatrics*, 128 (2), 393-406.
- Candel-Gil, I., Perpiñán-Guerras, S., y Bonilla-Ariza, C. (2004). *Atención temprana: niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: Federación española del síndrome de Down.
- Claret-Torrents, C., Goday-Arno, A., y Cerdà-Esteve, M. (2009). Hipertiroidismo en el síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 13 (1), 2-8.
- Dixon, S., y Mansell, I. (2007). Chris's story: continuing life's journey. *Learn Disabil Pract.*, 10 (10), 17-21.
- Esteba-Castillo, S., Ribas, N., y Baró, M. (2006). Envejecimiento saludable en personas con síndrome de Down y demencia: necesidad de promover programas de formación y soporte a los usuarios, familias y entidades. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 10 (2), 25-29.
- Goday-Arno, A., y Claret-Torrents, C. (2011). Síndrome de Down: un reto médico en el siglo XXI. *Medicina Clínica*, 136 (9), 388-389.
- González-Jiménez, E., Aguilar-Cordero, M., y Álvarez-Ferre, J. (2012). Protocolo de intervención de enfermería para favorecer el vínculo afectivo entre el bebé recién nacido con síndrome de Down y su familia. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 16 (1), 11-16.
- Heavey, E., y Peterson-Sweeney, K. (2010). Cuidar del paciente adulto con síndrome de Down. *Nursing*, 28 (9), 29-32.
- Hernández-Martínez, M., Pastor-Duran, X., y Navarro-Navarro, J. (2011). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad en los niños con síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 15 (2), 18-22.
- Huete, A. (2016). *Datos estadísticos en el síndrome de Down. Perfil demográfico del síndrome de Down en España*. Salamanca: Fundación Down-21.
- Huete-García, A. (2013). *Demografía de la población con S.D. Apuntes para una reflexión sobre eugenesia y derechos*. México: III Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down.

- Huiracocha, L., Huiracocha, K., y Almeida, C. A. (2013). Explorando los sentimientos de los padres, la familia y la sociedad a las personas con Síndrome de Down: Estudio observacional. *Revista semestral de la DIUC.*, 4 (2), 47-57.
- Lázaro, M., Garayzabal, E., y Moraleda, E. (2014). Habilidades morfológicas de los niños con desarrollo típico y síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (34), 157-162.
- Lirio-Casero, J., y García-Pérez, J. (2014). Protocolo de seguimiento del síndrome de Down. *Pediatría Integral*, 18 (8), 539-549.
- Madrigal-Muñoz, A. (2004). *El síndrome de Down*. Salamanca: Servicio de información sobre discapacidad.
- McGuire, D., y Chicoine, B. (2009). Relación entre salud física y mental en adultos con síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 1 (2), 45-54.
- Muñoz-López, F. (2011). Pediatría, síndrome de Down y patología alérgica. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 15 (1), 8-13.
- Pineda-Pérez, E. J., y Gutiérrez-Baró, E. (2009). Estrategia de intervención educativa sobre la sexualidad en niños con el síndrome de Down. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25 (3), 95-104.
- Pozo-Cano, M., González-Jiménez, E., y Álvarez-Ferre, J. (2011). La piel y su expresión en la clínica del niño con síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 15 (2), 23-25.
- Regueras, L., Prieto, P., y Muñoz-Calvo, M. T. (2011). Alteraciones endocrinológicas en 1.105 niños y adolescentes con síndrome de Down. *Medicina Clínica*, 136 (9), 376-381.
- Riquelme-Agulló, I., y Manzanal-González, B. (2006). Desarrollo motor del niño con síndrome de Down y patología osteoarticular asociada. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 10 (3), 34-40.
- Rodrigues-Nunes, M. D., y Dupas, G. (2011). Independencia del niño con síndrome de Down: la experiencia de la familia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19 (4).
- Rodríguez-Caldero, M. C. (2013). *Guía en atención primaria para personas con síndrome de Down*. Gerencia Regional de Salud. Junta de Castilla y León.
- Salgueirinho, C., Venâncio, J., y Martín-Nogueras, A. (2015). Función pulmonar en adultos jóvenes con síndrome de Down: estudio transversal. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 11 (3), 15-25.
- Skotkol, B., y Canal, R. (2004). Apoyo postnatal para madres de niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 21, 21, 54-71.
- Smith, W., Buchanan, L., y Aftimos, S. (2001). *The Clinical Assessment and Management of Children, Young People and adults with down syndrome*. Ministry of Health, Wellington, New Zealand.
- Tirador-Barroso, N. (2015). *El papel de la enfermería en el síndrome de Down*. TFG, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Torres, L., y Maia, E. (2009). Percepción de las madres acerca del contenido de la información del diagnóstico de Síndrome de Down. *Revista Chilena de Pediatría*, 80 (1), 39-47.
- Uribe-Posada, A. M., Restrepo-Palacio, T. F., y Yajaira-Berbesi, D. (2012). ¿Cómo beneficia la Equinoterapia a las personas con síndrome de Down? *Revista CES Salud Pública*, 3 (1), 4-10.
- Van Cleve, S., y Cannon, S. (2006). Clinical Practice Guidelines for Adolescents and Young Adults With Down Syndrome. *Journal Pediatric Health Care*, 20 (3), 198-205.
- Vázquez-Castilla, M., Rodríguez-Martínez, A., y Arroyo-Rodríguez-Navas, A. (2012). Desalineaciones de los miembros inferiores en niños con síndrome de Down. *Fisioterapia*, 34 (4), 140-145.
- Villegas Portero, R. (2006). *Síndrome de Down: ¿programas de cribado poblacional o decisiones individuales?* Sevilla: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.

## CAPÍTULO 21

### **Crerios clínicos acerca de la madurez psicológica: estudio empírico en una muestra de psicólogos clínicos**

M. Paz Quevedo-Aguado, y María H. Benavente Cuesta  
*Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

#### **Introducción**

La historia de la psicología ha estado marcada por múltiples autores que han ido justificando y explicando el relevante papel de la madurez psicológica en la vida de las personas; tal es así, que ésta puede ser considerada como uno de los factores principales responsables de favorecer el equilibrio personal, familiar y profesional de los individuos (Quevedo-Aguado, 2013; Benavente, y Quevedo-Aguado, 2014a). Por este motivo, nos parece importante retomar el interés que desde siempre han tenido los modelos clínicos en el tema de la madurez psicológica y sugerir a todas aquellas personas que trabajan en el campo de la psicoterapia (individual, grupal, conyugal o familiar) una especial atención y consideración hacia la misma, reconociéndola como evidente protagonista del bienestar psicológico (Fierro, 2000; Beitman, y Yue, 2004; Pipes, y Davenport, 2004).

Nos encontramos ante un concepto marcado por múltiples acepciones que provienen tanto de expertos como de no expertos de la ciencia, que van a aportar una visión caleidoscópica y en muchas ocasiones con falta de consenso dentro de la propia ciencia. Sin embargo, sin pretender entrar a analizar las diferencias que se pueden encontrar desde los distintos enfoques que se han ido dando en el campo de la psicología, como reflejo de los diferentes modelos teóricos sobre los que se han ido fundamentando las diversas líneas de intervención (Benavente, 2008), resaltamos los aspectos probablemente compartidos por todos ellos, tomados como consideraciones previas de interés o supuestos básicos para iniciar este ámbito de estudio.

1. Concepto de amplio espectro en él se recoge el “ser, sentir, pensar y hacer” de la persona en su totalidad à Convirtiéndose en un concepto difuso por falta de claridad en sus límites solapándose con otros constructos psicológicos.

2. Concepto dinámico que cambia y se modifica según el transcurrir de la vida no sólo personal sino de la propia humanidad.

3. Concepto que se define y es entendido mejor desde lo que no es que desde lo que es.

Expuestas estas consideraciones en las que se basan nuestras hipótesis y objetivos en el trabajo que se presenta, avanzamos en el tiempo, y para ello es necesario, echar la vista atrás y reconocer en las huellas de la historia el camino que ha ido trazando el constructor de la madurez dentro del saber psicológico. No podemos olvidar, que desde el inicio ha sido especialmente estudiado por perspectivas de corte dinámico, fenomenológico y clínico. Sin dudar de la excelente aportación que han hecho estos modelos al concepto de la madurez, hemos de reconocer que su falta de evidencia empírica y rigor metodológico han puesto en entredicho algunas de sus aportaciones, dando lugar a un término con más debilidades que fortalezas. En estas fases pioneras, entre los diferentes autores, destaca especialmente la contribución de Gordon Allport (1986) en su libro “La personalidad: su configuración y desarrollo” dedicando exclusivamente un capítulo a la “Personalidad Madura”, después de haber desarrollado en profundidad un estudio extenso y profundo sobre la personalidad y su desarrollo. Por este motivo, consideramos que, a pesar de ser criticado por su falta de evidencia empírica, su aportación fue todo un hito en este campo y merece un lugar especial en este documento en el que sería extraordinariamente prolijo citar todos los antecedentes, por lo que remitimos a los trabajos de revisión publicados por Hampson (1986), Zacarés, y Serra (1998) y Fierro (2000, 2002).

A pesar de las diferentes perspectivas desde las que ha sido estudiado e investigado dicho constructo, es importante tener en cuenta la siguiente consideración de Fierro “(...) Las caracterizaciones de la salud mental y de la madurez personal, pese a su sello dispar -conductista, humanista, evolutivo, clínico-, presentan no pocos contenidos comunes” (Fierro, 2000, p.176). Esto supone un gran avance en el intento de definir en qué consiste la Personalidad Madura, puesto que la presencia de contenidos comunes defendidos por las distintas teorías de la personalidad consigue convertirlo en un constructo con mayor fuerza y solidez.

Teniendo en cuenta las aportaciones conceptuales vertidas a lo largo del siglo XX (Pervin, 1998; Zacarés y Serra, 1998; Bermúdez, 2011; Benavente, y Quevedo-Aguado, 2014a), podemos resaltar los siguientes supuestos respecto al concepto y su evolución:

a. En primer lugar, se evidencia la fuerte relación que existe entre el concepto de madurez y los modelos de corte clínico (psicodinámico /fenomenológico /existencialista) y evolutivo. Esto explicaría (sobre todo en lo que se refiere a la perspectiva clínica), que la Madurez Psicológica no cuente con un fuerte apoyo a nivel empírico por ser reconocidos estos modelos como débiles metodológicamente.

b. En segundo lugar, se puede comprobar cómo en las primeras décadas y hasta aproximadamente los años 50, la Madurez Psicológica se igualaba a la madurez emocional; es decir, se valoraba de forma prioritaria y única la dimensión afectiva para etiquetar a un sujeto como maduro, obviando otras dimensiones como la cognitiva y social, que irán adquiriendo una mayor relevancia a media que nos aproximamos al momento actual.

c. En último lugar, la Madurez Psicológica guarda una estrecha relación con el desarrollo madurativo del sujeto, pero parece evidente que la edad no puede ser considerada como el único factor que explique la Madurez Psicológica.

En el trabajo que se presenta, se persiguen los siguientes objetivos:

1. Analizar la fiabilidad de las dos Escalas como Instrumentos válidos para medir los Rasgos Prototípicos de la Personalidad Madura.
2. Examinar la configuración conceptual que se deriva de la aplicación de ambas escalas, con el objeto de valorar los aspectos de la Madurez personal sobre los que se focalizan cada una de ellas.
3. Analizar las posibles diferencias que pueden existir entre las creencias de los clínicos de diferentes modelos de intervención psicológica (Dinámico, Sistémico y Cognitivo-Conductual) en relación a los rasgos que definen una personalidad madura, así como su comparación con psicólogos no pertenecientes al ámbito clínico.
4. Examinar la forma de entender los rasgos de la Madurez Psicológica y su relación con el Sexo y la Edad de los Clínicos.

## **Método/ Metodología**

### *Participantes*

Los participantes del estudio fueron 200 sujetos, todos ellos profesionales en activo de la psicología Clínica (128), o académicos (72), cuya intervención profesional se encontraba bajo la influencia de Modelos teóricos concretos. Estos sujetos, ejercían su labor profesional tanto en instituciones públicas como privadas (Asociaciones, Colegios profesionales, Centros Clínicos, Organismos de Servicios Sociales, Personal Docente de Universidad, Etc.).

La muestra se distribuyó, según la variable Profesión con mayor participación de profesionales de modelos Conductuales y Sistémicos, y en menor medida Dinámicos; además se complementó el trabajo con una representación de psicólogos no clínicos (Tabla 1)

Respecto a la variable Edad, como puede observarse en la Tabla 2, el mayor porcentaje de participantes están en edades comprendidas entre los 36 y 55 años, por lo que representarían los años laborales de mayor actividad y experiencia profesional.

Tabla 1. Distribución de los sujetos de la muestra en la variable profesión

PROFESIÓN	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
		Psic. CLÍNICO CONDUCTUAL	54
	Psic. CLÍNICO SISTÉMICO	53	26,5
	Psic. CLÍNICO DINAMICO	21	10,5
	Psic. NO CLÍNICO	72	36,0
	TOTAL	200	100

Tabla 2. Distribución de los sujetos de la muestra en la variable edad

EDAD	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
		Entre 20 y 35 años	7
	Entre 36 y 45 años	70	35
	Entre 46 y 55 años	67	33,5
	Entre 56 y 65 años	56	28,0
	TOTAL	200	100

En la presentación de la variable Sexo, comprobamos que es mayoritaria la presencia femenina, lo que se corresponde con la realidad laboral en la profesión de psicólogo, tanto si nos referimos al ejercicio clínico, como al docente.

Tabla 3. Distribución de los sujetos de la muestra en la variable sexo

SEXO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
		HOMBRE	73
	MUJER	127	63,5
	TOTAL	200	100

### Instrumentos

Fueron utilizadas dos Escalas aplicadas conjuntamente:

A. Taxonomía de los cinco grandes en español (5G) (Iraegui, y Quevedo-Aguado, 2002; Iraegui, 1998). Instrumento que representa la Taxonomía Léxica Española en su formato breve de 150 Mini-marcoadores, descriptores de personalidad, según el estudio realizado por Iraegui y Quevedo-Aguado (2002). Los sujetos de la muestra tenían que evaluar estos 150 descriptores de acuerdo al grado en que los consideraban o no adecuados para definir los rasgos de la personalidad madura. El formato de respuesta fue de escala tipo Likert con cinco alternativas de puntuación (de máxima adecuación a nula adecuación):

-La fiabilidad global del instrumento es de 0.884, encontrándose cada una de las cinco dimensiones en índices que oscilan entre 0.79 y 0.89.

-Se factorizan los datos mediante método de Componentes principales con criterio varimax y rotación ortogonal.

-La solución final de la factorización, son 5 factores que han necesitado 9 iteraciones para su convergencia, explicando el 36,970% de la Varianza total.

B. Cuestionario de rasgos prototípicos de la personalidad madura. (CRPM) (Zacarés, y Serra, 1995)

-Instrumento diseñado por Zacarés y Serra (1995) con el fin de evaluar con 100 descriptores el grado en que esos atributos resultan más o menos característicos de una personalidad madura según la consideración de los legos. El formato de respuesta fue de escala tipo Likert con cinco alternativas de puntuación (de máxima adecuación a nula adecuación).

- La fiabilidad global del instrumento es de 0.854, encontrándose cada una de las cinco dimensiones en índices que oscilan entre 0.76 y 0.88.



- Se factorizan los datos mediante mtodo de Componentes principales con criterio Varimax y rotacin ortogonal
- La solucin final de la factorizacin, fueron 7 factores, explicando el 40,6% de la Varianza total de las puntuaciones.

#### Procedimiento

La recogida de datos se realiz durante el curso 2015/2016, y el tiempo de aplicacin de la prueba era de aproximadamente 30 minutos. Se seleccionaron diferentes instituciones pblicas y privadas con las que se contactó previamente para obtener la autorizacin, donde ejercían los profesionales su labor como psiclogos clnicos o docentes. Se enviaron por correo a una persona de contacto en cada centro un nmero de ejemplares adecuado a la plantilla de psiclogos. Cada cuestionario se entregaba en un sobre en blanco, acompaado de una carta de presentacin y la informacin sobre el planteamiento y objetivos de la investigacin, y se les peda que lo rellenaran quienes voluntariamente quisieran participar. Una vez cumplimentadas las escalas, debían meterlas en el sobre y cerrarlo para ser entregado a la persona responsable del centro quien, posteriormente nos hacfa llegar por correo los sobres recogidos. A medida que se iban recibiendo los cuestionarios, se iban introduciendo en una plantilla del programa estadístico Spss, versin 20 para su posterior tratamiento

#### Análisis de datos

El estudio que se presenta parte de un muestreo incidental no probabilístico, al que se ha aplicado tcnicas cuantitativas y mtodo trasversal. El tratamiento estadístico ha consistido en (Delgado Álvarez, 2014):

1. Índices de Fiabilidad (Alpha de Crombach) de ambas escalas
2. Correlaciones (Pearson)
3. Pruebas de medidas repetidas (Epsilon de Greenhouse-Geisser)
4. Prueba de análisis de clúster o conglomerados

#### Resultados

1. Ambas Escalas (Cinco grandes en Espaol y Cuestionario de Rasgos de la Personalidad Madura) presentan **ÍNDICES DE FIABILIDAD** elevados (Tabla 4)

Tabla 4. Índices de Fiabilidad de las Escalas

ESCALA	ALFA DE CROMBACH	Nº ELEMENTOS
5G	.937	150
CRPM	.901	100

Como puede observarse, los Índices de **FIABILIDAD** son adecuados y apoyan la capacidad de las Escalas para evaluar las caractersticas de la Personalidad Madura, por lo que se continuó con el estudio para analizar las interrelaciones arrojadas desde las diferentes dimensiones de ambas pruebas.

2. Bajas **CORRELACIONES DE PEARSON** entre ambas Escalas (rxy entre .15 y .20), y Elevadas y Significativas Correlaciones entre los diferentes Factores de cada Escala:

- FACTORES DE LOS 5G**: rxy entre .61 y .83
- SUBESCALAS DEL CRPM**: rxy entre .20 y .63

Las Bajas **CORRELACIONES** Entre-Escalas indicarán que, probablemente, ambos instrumentos evalúan distintos aspectos relacionados con la Madurez Personal, por lo que podrían ser consideradas tcnicas complementarias de cara a la valoracin más global y holística del constructo de Madurez Personal; mientras las elevadas Correlaciones aparecidas entre los diferentes Factores de cada Escala en

ambas pruebas, avalan la coherencia interna de cada instrumento (Delgado Álvarez, 2014), apreciándose además que esa consistencia es superior en la Escala 5G.

3. En las Pruebas de MEDIDAS REPETIDAS, los resultados han sido:

-Diferencias significativas en la ESCALA 5GE (Epsilon de Greenhouse-Geisser) Intra-Sujetos explicando un 8% del efecto (4% explicado desde la Escala de los 5GE, y 4,2% explicado por la Interacción entre 5GE\*Modelo clínico\*Sexo)

-Parecería que existe la tendencia que demuestra diferencias entre los Psicólogos Clínicos de Modelo Dinámico, para quienes las puntuaciones en las cinco dimensiones son más intensas y relevantes que para el resto de clínicos que ejercen su actividad desde otros modelos.

-Además, para los Sistémicos la dimensión Responsabilidad tendría menor relevancia que para el resto, para describir la personalidad Madura.

-Los datos apoyan que, en todos los modelos de intervención clínica, para los Varones son más relevantes que para las Mujeres las dimensiones Emocional y de Sociabilidad en la personalidad Madura (Factores I y V).

-Diferencias significativas en la ESCALA CRPM (Epsilon de Greenhouse-Geisser) Intra-Sujetos explicando un 90% del efecto explicado desde la Escala, y 8% explicado por la Interacción entre CRPM\*Modelo clínico\*Edad\*Sexo.

-Parecería que existe la tendencia que demuestra diferencias entre los Psicólogos Clínicos de Modelo Dinámico, para quienes las puntuaciones en las siete dimensiones son más intensas y relevantes que para el resto de clínicos como ocurría en la escala de los 5G, lo que implicaría que consideran estas dimensiones como indicadores más potentes de Madurez Psicológica que el resto de la muestra de clínicos.

-Los resultados relacionando la variable sexo y el modelo clínico, como puede observarse en la *tabla 5*, apoyan la diferente percepción que los clínicos de ambos sexos tienen frente al resto de colegas respecto a la dimensión Sociabilidad: para hombres y mujeres psicoterapeutas, las conductas reservadas desde el punto de vista social, reflejan en mejor medida la madurez personal, mientras para los no clínicos sería el polo opuesto de la dimensión.

*Tabla 5. Interacción sexo\*modelo clínico (items 7, 13, 23, 25, 88)*

Dimensión SOCIAL	Puntuaciones Significativamente MÁS ELEVADAS
-Reservado	Mujeres y Hombres CLÍNICOS frente a No Clínicos
-Sociable	Mujeres No Clínicas

-Respecto a la relación entre la edad y el modelo clínico en el que se ejerce (*tabla 6*), parecería que la dimensión social cobra relevancia entre los sujetos más jóvenes y que se adscriben a modelos sistémicos y conductuales frente al resto. En el caso de la dimensión de Autonomía, tan sólo los participantes de modelos dinámicos de menor edad consideran que es importante para describir el grado de madurez de las personas.

*Tabla 6. Interacción edad\*modelo clínico (items 13, 15, 20, 23, 24, 28)*

Dimensión	Puntuaciones Significativamente MÁS ELEVADAS
Dimensión SOCIAL	Sistémicos y Conductuales entre 35/55 años
-Sociable	
Dimensión AUTONOMÍA	Dinámicos a partir de 35 años
-Autónomo	

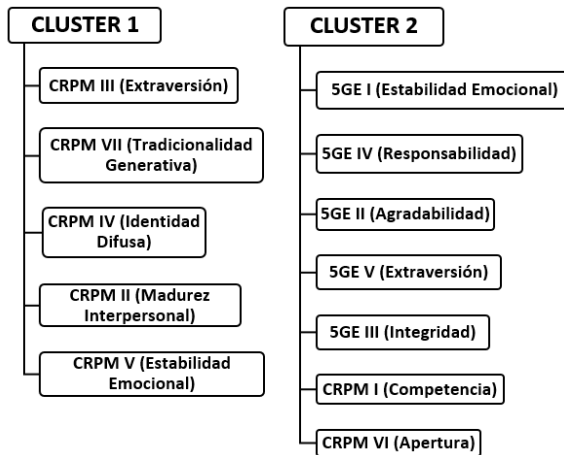
-Finalmente, al relacionar las tres variables (*tabla 7*), vuelve a surgir la dimensión de sociabilidad, relevante para mujeres clínicas de entre 35-55 años para definir la madurez; y la actividad para la submuestra de no clínicos.

Tabla 7. Interacción modelo clínico\*edad\*sexo (ítems 25, 55, 89)

Dimensión	Puntuaciones Significativamente MÁS ELEVADAS
Dimensión SOCIAL	Mujeres Conductuales entre 35/55 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Sociable</li> </ul>	
Dimensión ACTIVIDAD	Varones No Clínicos entre 35/55 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Activo</li> </ul>	

-En la prueba de ANÁLISIS DE CLUSTER O CONGLOMERADOS (Método de Promedio entre Grupos), realizada para conocer la estructura latente de los datos a partir de las distancias, se obtienen DOS Clúster (Tabla 8)

Tabla 8. Resultados del Clúster Análisis



La primera observación relevante al analizar la configuración aparecida nos lleva a interpretar que, al posicionarse en el caso de los 5G todos en un clúster, y en el caso del CRPM cinco de las siete sub-escalas, parecería que ambos instrumentos valoran dimensiones diferentes del mismo constructo.

Por otro lado, las dos dimensiones de la CRPM que se aproximan al conjunto de variables de personalidad de la escala de los 5G, son las que conceptualmente definen componentes individuales e internos de personalidad, lo que justificaría que se comportasen desde el punto de vista descriptivo como variables estructurales de personalidad inherentes a los sujetos, más que como respuestas habituales de conducta relacionadas con las situaciones concretas que se le presentan en los ítems de la prueba.

### Discusión/Conclusiones

Tras la presentación de resultados y, a modo de conclusiones generales del estudio, planteamos las siguientes consideraciones y discusión:

1. Ambas Escalas parecen ser suficientemente Fiables y Válidas para evaluar diferentes Componentes de la Madurez Psicológica; sin embargo, la 5GE parecería mostrar mayor Consistencia Interna, probablemente debido a su formato y la amplia investigación que le sustenta durante los últimos 20 años (Quevedo Aguado; Iraegui; Anivarro, y Ross, 1996).

2. Los datos apoyarían la hipótesis de que ambas Escalas evalúan aspectos distintos de la Madurez: en unos casos más centrados en las respuestas situacionales, relacionadas con supuestos de consistencia y vinculadas a contextos determinados y, por tanto determinantes de la Conducta, en el caso de la Escala CRPM; y en otros describiendo más características Internas de carácter más estables y globales respecto

a los componentes estructurales de la personalidad de los individuos, éste es el caso de la Escala 5GE (Benavente, y Quevedo-Aguado, 2014b).

3. En la mayoría de los tratamientos aplicados se observan tendencias diferenciales sobre todo en la variable Modelo de Intervención, y más escasas y relacionadas con Factores concretos, en las variables Sexo y Edad, aunque no pueden considerarse suficientemente amplias como para considerar que verifican la hipótesis inicial.

4. Se observan algunas diferencias establecidas a través de distintas pruebas estadísticas que, aun teniendo una presencia reducida, manifestarían la tendencia de los Modelos Clínicos en general a marcar distancia en su consideración de la Madurez con los No clínicos. Además, en particular los Modelos Dinámicos parecen manifestar interesantes diferencias respecto a los demás Clínicos, demostrado especialmente por puntuaciones más intensas en todos los factores de ambas Escalas, lo que nos lleva a interpretar que es posible que el constructo global de Madurez Personal sea más relevante para este tipo de Intervención que para el resto, dato que se correspondería con los supuestos conceptuales propios del Modelo. (Willoughby, 1930, 1932; King, 1951; Boelen, 1962; Saul, y Pulver, 1962; Heath, 1977a, 1977b, 1980, 1991; Wijngaarden, 1968; Griffin, 1976; Cullari, 2001; Rosa Alcázar, Olivares Rodríguez, y Méndez Carrillo, 2004; Neimeyer, 2013).

5. Parece obvio que, al plantear el estudio un trabajo piloto sobre las hipótesis reseñadas, la mayor limitación está relacionada con el tamaño de la muestra ( $N=200$ ) que, si bien aporta indicios para explorar en futuros trabajos, al subdividirse en los cuatro grupos clínicos, reduce extraordinariamente la representatividad y, por tanto, quizás constriñe la aparición de diferencias más marcadas y relevantes.

6. Los resultados del Análisis de Clúster nuevamente apoyan la hipótesis de que ambas pruebas evalúan aspectos diferentes de la Madurez Psicológica, centrándose la Escala CRPM más en los aspectos denominados desde la Psicología de la Personalidad ESTADOS (Pervin, 1998; Fierro, 2002, y Bermúdez, 2011), mientras la Escala 5GE se centraría en formas más permanentes de conducta, denominadas RASGOS (Pervin, 1998; Hampson, 1986). Además, analizando los contenidos de los Clúster, podemos observar cómo el primer Conglomerado se focaliza especialmente en ámbitos sociales relacionados con los comportamientos Maduros, por lo que se ha denominado Actitud Social, mientras el segundo enfatiza los componentes personales de la Madurez descritos por los cinco factores de la Escala 5GE y reforzados por los Factores de Competencia y Apertura de la Escala CRPM, por lo que se ha nombrado como ACTITUD PERSONAL. (Benavente, y Quevedo-Aguado, 2014b).

7. Finalmente, insistimos en el carácter exploratorio del trabajo que se presenta, así como en la necesidad de ampliar la muestra con el fin de dar solidez empírica a las hipótesis teóricas de las que se parte en esta línea de trabajo que, sin duda aportaría criterios relevantes para la Intervención Clínica, además de posibilitar el uso de un Instrumento de Evaluación adecuado para la medida de una variable tan compleja como la Madurez Personal.

## Referencias

- Allport, G.W. (1986). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. (8ª Ed.) Barcelona: Herder.
- Beitman, B.D y Yue, D. (2004). *Psicoterapia. Programa de formación*. Barcelona: Ed. Masson
- Benavente Cuesta, M.H. y Quevedo Aguado, M.P. (2014b). Análisis Factorial de madurez psicológica según la Taxonomía de los Cinco Grandes en Español. *Psicología.com*. 12 -18. Disponible en Internet en: <http://hdl.handle.net/10401/6612>.
- Benavente, MH. (2008). *Teorías implícitas sobre la personalidad madura*. (Tesis Doctoral no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Pontificia, Salamanca.
- Benavente, MH. y Quevedo-Aguado, M. P. (2014a). *Sobre la personalidad madura*. Madrid: CCS.
- Bermúdez, J. et al (2011). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED
- Boelen, B.J. (1962). The maturity concept in contemporary philosophy, nontechnical. *Actas del Simposium de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia*. Filadelfia
- Cullari, S. (2001). *Fundamentos de la Psicología Clínica*. Mexico: Ed. Pearson Educación

- Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca: ed. Amarú.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Griffin, S. E. (1976). *Psychological maturity in adults: A factorial analysis and a theoretical model*. (Disertación doctoral no publicada). The Pennsylvania State University, Philadelphia, Estados Unidos.
- Hampson, S.E. (1986). *La construcción de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Heath, D.H. (1977a). *Maturity and competence: A transcultural view*. N.Y. Gardner Press.
- Heath, D.H. (1977b). Academic predictors of adult maturity and competence. *Journal of Higher Education*, 48, 613-632
- Heath, D.H. (1980). Wanted: A comprehensive model of healthy development. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 391-399.
- Heath, D.H. (1991). *Fulfilling lives: paths to maturity and success*. San Francisco: Jossey- Bass
- Iraegui, A. (1998). *La aproximación psicolingüística al estudio de la personalidad en español*. (Tesis Doctoral no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Pontificia, Salamanca
- Iraegui, A. y Quevedo-Aguado, M.P. (2002). Aproximación psicolingüística al estudio de la personalidad en español: Una propuesta taxonómica. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 7, Nº. 1. <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi7-1/iraegui/iraegui.htm>
- Neimeyer, R.A. (2013). *Psicoterapia Constructivista*. Bilbao: Ed Descleé de Brouwer
- Pervin, L.A. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw-Hill
- Pipes, R.B. y Davenport, D.S. (2004). *Introducción a la Psicoterapia. El saber clínico compartido*. Bilbao: Ed. Descleé de Brouwer
- Quevedo Aguado, M.P; Iraegui, A; Anivarro, E.M. y Ross, P. (1996) Taxonomic Study of linguistic descriptors of personality in the Spanish language: first Phase. *European Journal of Personality*, vol.10, 25-34
- Quevedo-Aguado, M.P. (2013). *Apuntes introductorios a la psicología de la personalidad*. Salamanca: ediciones de la UPSA
- Rosa Alcázar, A.I., Olivares Rodriguez, J. y Méndez Carrillo, F.X. (2004). *Introducción a las Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Madrid: Ed. Pirámide
- Saul, L.J. y Pulver, S. (1962). The concept of emocional maturity as seen by a psychiatrist. *Actas del symposium de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia*. Philadelphia.
- Wijnngaarden, H.R. (1968). What is psychological maturity? *Proceedings of the Christian Association for Psychological Studies*, April, 45-50
- Willoughby, R. R. (1930). The emotional maturity of some religious attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1, 532-536.
- Willoughby, R. R. (1932). A scale of emotional maturity. *Journal of Social Psychology*, 3, 3-35.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*

## CAPÍTULO 22

### Resiliencia y discapacidad: análisis diferencial en dimensiones del bienestar subjetivo

Raquel Suriá Martínez  
*Universidad de Alicante (España)*

#### Introducción

Desde hace algunos años, la preocupación por fomentar el Bienestar Subjetivo en las personas que viven con discapacidad se ha incrementado notablemente (Gómez, Verdugo y Arias, 2010; Velasco, Botero y Londoño, 2011). En este sentido, el término de bienestar subjetivo se refiere a la valoración que las personas realizan sobre sus vidas, conformándose esta estimación por dos facetas básicas: una centrada en los aspectos afectivos-emocionales (referida a los estados de ánimo del sujeto) y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (referido a la evaluación de satisfacción que hace el sujeto de su propia vida) (Antonovsky, 1979; Burgos, y Urquijo, 2012; Ryff, 2013; Springer, Pudrovskaya, y Hauser, 2011).

En relación a este constructo y a la influencia en su desarrollo, diferentes autores centran su atención en el estudio de las variables que promueven el bienestar subjetivo en personas con discapacidad, destacando la resiliencia como uno de los constructos más determinantes (Gil-Llario, Molero Mañes, Ballester-Arnal, y Sabater-Pavía, 2012; Grotberg, 1995; Saavedra, y Villalta, 2008). La Resiliencia ha sido definida por diferentes autores (Grotberg, 1995; Hildon, et al., 2010; Manciaux, Vanistendael, Lecomte, y Cyrulnik, 2005; Rutter, 1993) como la capacidad de las personas para sobreponerse a la adversidad, recuperarse y salir fortalecidos de ella, pese a estar expuesto a situaciones de estrés y dificultad grave.

En este sentido, existe acuerdo en definir este constructo como un conjunto de procesos sociales e intra-psíquicos de la persona y su ambiente, social y cultural, en el que interactúan diferentes dimensiones (ej., Aceptación de la vida y de uno mismo y la Competencia Social), (Kotliarenko, 2000; Saavedra y Villalta, 2008; Uriarte, 2013).

Si se examina la literatura citada en este estudio sobre la resiliencia, diferentes autores han analizado la relación entre este constructo y el buen funcionamiento de las personas en distintas áreas del ámbito personal, como, por ejemplo, el optimismo (Bisquerra-Alzina, y Pérez-Escoda, 2012) o el bienestar subjetivo (Diener, 2000).

Tras una revisión de la literatura publicada sobre resiliencia y bienestar subjetivo en personas con discapacidad, en la actualidad no se han encontrado trabajos previos que examinen la relación entre el grado de resiliencia y bienestar subjetivo en personas con diferentes tipos y grados de severidad de la discapacidad. A su vez, se desconocen estudios que analicen la existencia de combinaciones entre las dimensiones de Resiliencia que definan diferentes perfiles de Resiliencia. Finalmente, para nuestro conocimiento, actualmente no existen trabajos publicados sobre diferentes niveles de bienestar subjetivo entre distintos perfiles de Resiliencia de personas con discapacidad que atiendan al bienestar subjetivo.

A partir de estas consideraciones, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer el grado de bienestar subjetivo y Resiliencia de las personas con discapacidad.
2. Identificar, si entre los participantes existen combinaciones entre las dimensiones de resiliencia que den lugar a diferentes perfiles de resiliencia.
3. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de esta fortaleza definidos y las diferentes puntuaciones en el bienestar subjetivo.

## Metodología

### Participantes

Participaron 98 personas con diferentes tipos de discapacidad, todos ellos procedentes de diversas asociaciones dedicadas a personas con discapacidad.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Perfil sociodemográfico		N	%
Sexo	Varón	48	49.0
	Mujer	50	51.0
Edad	21-30	21	21.4
	31-40	23	23.5
	41-50	29	29.6
	>50	25	25.5
Tipo de discapacidad	Intelectual	21	21.4
	Auditiva	20	20.4
	Motora	36	36.7
	Visual	21	21.4
Grado de discapacidad	Menos del 33%	36	36.7
	Del 33% al 65%	25	25.5
	Más del 65%	37	37.8
Total		98	100.0

### Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico; se utilizó un cuestionario ad hoc para la recogida de los datos sociodemográficos: género, edad, tipología de la discapacidad y grado de severidad de ésta.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989, adaptada al español por Díaz, et al., 2006). Es una medida de un dominio multifacético que envuelve una visión positiva de sí mismo, control del entorno, calidad de las relaciones con otros, un continuo crecimiento y desarrollo, una vida con significado y la capacidad de autodeterminación. Está compuesta por 29 ítems, en una escala de respuesta tipo Likert que va del 1 al 6 (1 = Fuertemente en desacuerdo; 6 = Fuertemente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor bienestar subjetivo, encontrándose el rango de puntuación de la escala total entre 29 y 174 puntos.

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). En su versión adaptada al castellano (Heilemann, Lee, y Kury 2003), el instrumento está formado por 25 ítems, que puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, y un máximo de 7 = totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor resiliencia, encontrándose el rango de puntaje de la escala total entre 25 y 175 puntos.

Para determinar el nivel de Resiliencia prevalente entre los participantes, se siguió el mismo procedimiento realizado por Heilemann et al. (2003). Éste consistió en dividir las puntuaciones de la escala total en 3 rangos. Los valores mayores de 147 indicarían una alta capacidad de resiliencia; entre 121-146, resiliencia moderada; y valores menores a 121, escasa resiliencia.

### Procedimiento

Para recoger los datos se aplicaron las escalas a los participantes. La muestra procedía de diversas asociaciones. Así, para solicitar la colaboración de las personas con discapacidad motora se acudió a la federación de ASPAYM (Asociación de Paraplégicos y Personas con Gran Discapacidad Física). Para los participantes con discapacidad intelectual se acudió a APSA (Asociación pro-discapacitados psíquicos de Alicante). Con objeto de recopilar datos de personas con discapacidad auditiva se acudió a APANAH (Asociación de Padres y Deficientes Auditivos de Alicante). Finalmente, se acudió a la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), para solicitar colaboración a las personas con discapacidad visual.

### Análisis estadísticos

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para identificar los perfiles de Resiliencia en un principio y dado el número de participantes, se optó por elegir el análisis de clases latentes (ACL), sin embargo, al comprobar que se cumplían los supuestos de normalidad, independencia y homocedasticidad de varianzas se utilizó al análisis de conglomerados (método quick cluster analysis).

Una vez establecidos los diferentes grupos a través del clúster análisis, se realizaron ANOVAs con el objetivo de analizar la significación estadística de las diferencias existentes entre los grupos en la escala de bienestar subjetivo. Para analizar la magnitud o tamaño del efecto de estas diferencias, se atendió al índice  $\eta^2$ .

Finalmente, en aquellos análisis en los que las comparaciones intergrupos resultaron estadísticamente significativas, se llevaron a cabo pruebas post hoc para identificar entre qué grupos se encontraban las diferencias. Se eligió el método de Scheffé puesto que cada grupo no estuvo formado por el mismo número de participantes y la utilización de esta prueba no exige que los tamaños muestrales sean iguales. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto (diferencia media tipificada o índice  $d$ ; Cohen, 1988) para calcular la magnitud de las diferencias observadas. Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 19.0.

## Resultados

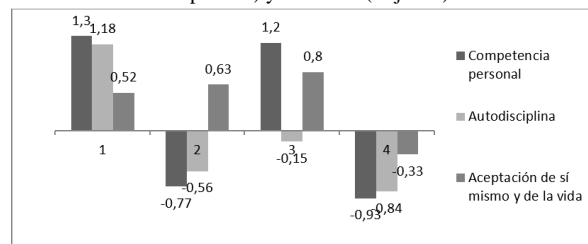
### Bienestar subjetivo y Resiliencia

Al examinar las puntuaciones medias de bienestar subjetivo entre los grupos, se observa que los participantes puntúan de forma moderada en la escala ( $M= 83.91$ ,  $DT= 21.08$ ). En lo que respecta a la resiliencia, los resultados indican un nivel elevado de esta fortaleza entre los participantes ( $M= 137.90$ ,  $DT= 32.55$ ).

### Identificación de perfiles de resiliencia

Se eligió la solución de cuatro clústeres por permitir el número de combinaciones de los componentes de Resiliencia. Esta queda integrada por un grupo (clúster 1) formado por 32 personas con discapacidad (32.65% de los participantes), que se caracteriza por un predominio de altas puntuaciones en todas las dimensiones de la escala de Resiliencia (perfil con alta Resiliencia, Grupo 1). El segundo cluster (Grupo 2), integrado por 20 participantes (20.41%), se caracteriza por baja Competencia Social y baja Autodisciplina y alta Aceptación de uno mismo y de la vida. El tercer clúster (Grupo 3), se compone de 24 participantes (24.49%), compuesto por puntuaciones altas en Competencia personal y Aceptación de uno mismo y bajas en Autodisciplina. Finalmente, el último clúster (Grupo 4) queda conformado por 22 participantes (22.45%) y está caracterizado por un predominio de puntuaciones bajas en las 3 dimensiones.

Figura 1. Representación gráfica del modelo de cuatro clusters: Cluster 1 (Alta RS). Cluster 2 (Baja Competencia personal. Baja Autodisciplina y Alta Aceptación. Cluster 3 (Alta Competencia. Alta Autodisciplina y Baja Aceptación) y Cluster 4 (Baja RS).





*Diferencias inter-grupo de los perfiles de resiliencia en bienestar subjetivo*

Al atender a las puntuaciones medias de la escala global de bienestar subjetivo se observan diferencias estadísticamente significativas en los cuatro clusters ( $F_{(3,94)} = 4.06, p < .001, \eta^2 = .23$ ), encontrándose tras analizar las pruebas inter-grupos entre los clusters, que el Grupo 1 indica medias superiores al compararlo con el Grupo 2 ( $d = 0.24$ ) y con el Grupo 4 ( $d = 1.02$ ).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los cuatro grupos y valores de “eta<sup>2</sup> ( $\eta^2$ ) para cada dimensión de los factores de bienestar subjetivo

Factores	Grupo1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Sig. estadística	
	Alta RS		Alta Accept.	Baja Compet. y Baja Autodisc.	Alta Compet.	Alta Accept	Baja RS			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> ( <i>d</i> , <i>94</i> )	$\eta^2$
Escala total	3.38	1.63	2.78	1.85	3.19	1.83	2.14	0.81	4.06**	.23

(\*\*) = Nivel de Significación de .001; (\*) = Nivel de Significación de .05.

**Discusión/Conclusiones**

Este trabajo trata de profundizar en la relación entre la Resiliencia y el bienestar subjetivo en las personas con discapacidad. Así, los resultados reflejan que los participantes tienen niveles moderadamente elevados en ambos constructos.

Estos resultados respaldan la idea de otros autores que resaltan que la experiencia de vivir con una discapacidad, lejos de hundir a la persona, refuerza a la persona para luchar y afrontar con éxito los obstáculos que lleva añadidos (Saavedra y Villalta, 2008; Suriá, 2012).

Con respecto al segundo objetivo, analizar las posibles combinaciones de las dimensiones resilientes de los participantes, con el fin de identificar diferentes perfiles resilientes, los resultados indican la existencia de perfiles con diferentes combinaciones en las dimensiones de resiliencia. Así, mediante el análisis de conglomerados se identifican cuatro perfiles resilientes distintos, confirmando la primera de las hipótesis. Un grupo con un perfil de altas puntuaciones en los tres componentes de resiliencia (Grupo 1), un segundo grupo con puntuaciones bajas en Competencia social y en Autodisciplina y altas en Aceptación de uno mismo y de la vida (Grupo 2), un tercer perfil con altas puntuaciones en Competencia social y en Aceptación de la vida y de uno mismo y bajas en Autodisciplina (Grupo 3), y finalmente, un grupo con puntuaciones bajas en las tres dimensiones, esto es, en Competencia social, en Autodisciplina y en Aceptación de uno mismo y de la vida (Grupo 4). Esto, por tanto, confirma la primera hipótesis planteada del estudio. De estos resultados, se desprende en primer lugar, la existencia de un perfil de personas con discapacidad que poseen altos niveles de resiliencia en las tres dimensiones. Esto sigue la misma dirección que los resultados de otros autores (Saavedra, y Villalta, 2008; Suriá, 2012). Asimismo, los resultados apuntan a patrones diferenciales en los que destaca un alto nivel de Aceptación de uno mismo y de la vida, así como de Competencia social o incluso de ésta última dimensión al compararla con las otras dimensiones. Estos resultados apuntarían a la existencia de perfiles de alta Competencia Social y alta Aceptación de la vida y de uno mismo y de alta Aceptación de la vida y baja Competencia social, y, por tanto, a que no todas las dimensiones de resiliencia cobran el mismo peso en el desarrollo de esta capacidad resiliente. Por último, puntuaciones bajas en las tres dimensiones de Resiliencia estarían relacionadas con déficits en el ajuste psicológico y en la calidad de vida en general y, por tanto, con el hecho de que no todas las personas con discapacidad tengan ese buen ajuste y adaptación a la experiencia de vivir con discapacidad (Suriá, García-Fernández, y Ortigosa, 2015). Esto daría coherencia a la existencia de un perfil de baja Resiliencia.

Con respecto al tercer objetivo, los resultados dan respaldo a la tercera hipótesis planteada, es decir, las puntuaciones medias del clúster hallados revelan diferencias estadísticamente significativas en la

escala de bienestar subjetivo. Estos datos, ofrecen consistencia a la validez de la existencia de diferentes perfiles resiliente y ayudan a profundizar en la relación entre resiliencia y bienestar subjetivo.

En este sentido, si se atiende a cada una de las dimensiones de resiliencia y al constructo de Bienestar subjetivo se puede vislumbrar cierta similitud. Esto sucede especialmente con la dimensión de Competencia personal y social, la cual es definida como un comportamiento emitido por la persona en el contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás (Buss, 2000; Caballo, 2005). Asimismo, ésta englobaría a aspectos relacionados con la capacidad personal, independencia, dominio, perseverancia, habilidad, etc., (Caballo, 2005). En relación a esto, estudios previos vinculan el Bienestar subjetivo con las relaciones interpersonales positivas (Ryff, 2013; Ryff, 1993), con el contacto, participación y funcionamiento social (Diener, 2000) y con el funcionamiento social (Suriá, et al., 2015), aspectos que guardan estrecha relación con la Competencia personal y social.

Asimismo, la Aceptación de uno mismo y de la vida hace referencia a la creencia en uno mismo y al reconocimiento de sus propias fuerzas y limitaciones para afrontar la vida (Saavedra, y Villalta, 2008).

A partir de los resultados obtenidos, se deduce que la resiliencia guarda una estrecha relación con características que conforman el bienestar subjetivo, aunque el peso de cada componente de Resiliencia cobra un peso diferente, observándose que el principal protagonismo en el Bienestar subjetivo es de la Competencia social y de Aceptación de uno mismo y de la vida. Esto sugiere la importancia de seguir profundizando en esta asociación puesto que con ello se va a favorecer una adaptación e integración exitosa al medio.

## Referencias

- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55 (1), 15-23.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R.R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B. M., Gallardo, I..., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Gil-Llario, M. D., Molero-Mañes, R., Ballester-Arnal, R. y Sabater-Pavía, P. (2012). Establecer vínculos afectivos para facilitar la Resiliencia de los niños acogidos. *Revista INFAD de Psicología*, 1, 337-344.
- Gómez, L. E., Verdugo, M. A. y Arias, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(3), 453-472.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. La Haya: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>.
- Heilemann, M., Lee, K. y Kury, F.S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 11(1), 61-72.
- Hildon, Z., Montgomery, S.M., Blane, D., Wiggins, R.D. y Netuveli, G. (2010). Examining resilience of quality of life in the face of health-related and psychosocial adversity at older ages: what is "right" about the way we age? *The Gerontologist*, 50, 36-47. DOI: 10.1093/geront/gnp067
- Kotliarenc, M.A. (2000). *Actualizaciones en Resiliencia*. Buenos Aires: Ediciones UNLA.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2005). *La resiliencia: estado de la cuestión*. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en Resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación, 8*, 81-90.
- Springer, K. W., Pudrovska, T. y Hauser, R. M. (2011). Does psychological well-being change with age? Longitudinal tests of age variations and further exploration of the multidimensionality of Ryff's model of psychological well-being. *Social Science Research, 40*(1), 392-398.
- Suriá, R. (2012). Resiliencia en jóvenes con discapacidad. *Boletín de Psicología, 105*, 75-89.
- Suriá, R., García-Fernández, J.M. y Ortigosa, J. (2015). Perfiles resilientes y su relación con las habilidades sociales en personas con discapacidad motora. *Psicología Conductual, 23*, 35-49.
- Uriarte, J.D. (2013). La perspectiva comunitaria. *Psicología Política, 47*, 7-18.
- Velasco, M., Botero, P. y Londoño, C. (2011). *Calidad de vida y potencial humano. En: C. Londoño (Eds.), Avances y Perspectivas en Psicología de la Salud* (pp. 125-133), Colombia: Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Wagnild, G.M. y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-78.

## CAPÍTULO 23

### Prevalencia de la obesidad y conductas de riesgo en un grupo de escolares

Martina Fernández Leiva, Laura Fuentes Rodríguez, y María del Rocío Tovar Terneró  
*Universidad de Málaga (España)*

#### Introducción

Entre los problemas de salud pública más alarmantes del siglo XXI encontramos la obesidad infantil. La prevalencia mundial de la obesidad se ha multiplicado por más de dos entre 1980 y 2014.

No se trata de un problema aislado en determinados países, sino que afecta a nivel mundial, especialmente en los países desarrollados donde en 2010 la prevalencia de obesidad infantil era de 35 millones, frente a 7 millones de casos en países subdesarrollados o en vías de desarrollo (WHO, 2015).

Actualmente la prevalencia en estos países está aumentando. La obesidad infantil se convierte en un problema de vital importancia, puesto que, quienes la padecen tienden a seguir con sobrepeso en la edad adulta con el consiguiente riesgo de padecer ciertas enfermedades como, por ejemplo: hipertensión arterial (HTA) o diabetes mellitus tipo II (Lobstein, Baur, y Uauy 2004).

Tanto la obesidad y el sobrepeso como las enfermedades asociadas pueden prevenirse, por lo que se convierte en una tarea fundamental de los profesionales desde edades muy tempranas.

La obesidad y el sobrepeso están definidas por la OMS como la "acumulación excesiva o anormal de grasa, la cual conlleva un riesgo para la salud de quien la padece".

La medición de las mismas depende de la edad del niño, no existe un patrón único, debido a los numerosos cambios fisiológicos que sufre su organismo durante el crecimiento.

Existen unos patrones entre los 0 y 5 años (establecidos por la OMS), otro entre los 5 y 19 años y a partir de ahí se utiliza el patrón de adultos.

El patrón entre los 5 y 19 años ha sido elaborado por la OMS a partir de datos de referencia del Centro Nacional de Estadísticas Sanitarias (NCHS) de 1977 junto con los datos de la muestra de menores de cinco años.

En adultos en cambio se utiliza el Índice de Masa Corporal (IMC). El IMC es un parámetro que se define como el peso en kilogramos dividido por el cuadrado de la talla en centímetros ( $\text{kg}/\text{cm}^2$ ).

Este índice permite identificar el sobrepeso tanto a nivel individual como poblacional y además es muy útil porque es la misma para ambos sexos y para adultos de todas las edades, aunque puede no corresponderse con el mismo porcentaje de grasa en distintas personas.

Un  $\text{IMC} > \text{o igual a } 25$  determina sobrepeso

Un  $\text{IMC} > \text{o igual a } 30$  determina obesidad.

En el año 2014, a nivel mundial había 600 millones de personas obesas y 18 millones aproximadamente de personas con sobrepeso, lo que es decir que alrededor del 13% de la población mundial adulta era obesa (15% eran mujeres y un 11% hombres) (WHO, 2015).

Los incrementos del peso se producen cuando hay un desequilibrio entre las calorías que ingerimos y las que gastamos.

Entre las causas de sobrepeso y obesidad hay dos que se consideran fundamentales en el desarrollo y aumento de la prevalencia. Por un lado, el aumento de la ingesta de la llamada "comida basura", además de dulces, bollería industrial... estos son alimentos hipercalóricos, ricos en grasa, azúcares de absorción rápida y sal, acompañado paralelamente de una disminución de la ingesta de alimentos ricos en vitaminas y minerales.

Por otro lado, tenemos el descenso en la actividad física. Este descenso fue muy acusado con la llegada de la "fiebre de los videojuegos", sumado a las horas que pasan delante del televisor, la disminución de los juegos en la calle (Serra, 2001).

Todos estos cambios en la alimentación y actividad física (vida cada vez más sedentaria) son el resultado de los cambios sociales y ambientales, ligados al desarrollo y a la ausencia de políticas de apoyo en el ámbito sanitario, medio ambiente, distribución y comercialización de alimentos, educación (Weis, et al., 2004)

La prevención de la obesidad en niños se convierte en una tarea fundamental tanto a nivel sanitario como educativo. Su presencia se relaciona con un incremento en el riesgo de muerte y discapacidad prematuras en el adulto (Donnelly, et al., 2004).

El padecer obesidad hace a los niños propensos de padecerla también en la edad adulta, al mismo tiempo que se incrementa el riesgo de padecer enfermedades no transmisibles. Este riesgo depende de a qué edad comenzó con la enfermedad y de cuál fue su duración (Taras, 2006).

Las consecuencias de la obesidad y el sobrepeso no siempre se manifiestan en la infancia, suelen ser más frecuentes en la edad adulta.

*De entre estas consecuencias se destacan:*

- Diabetes mellitus tipo II
- Enfermedades Cardiovasculares: HTA, Accidentes Cerebro-Vasculares (ACV), cardiopatías...
- Artrosis.
- Algunos tipos de cáncer ginecológicos como mama y endometrio.
- Cáncer de colon etc.

Según los datos obtenidos en 2005 cada año mueren 2,6 millones de personas a causa del sobrepeso y la obesidad.

La obesidad infantil es considerada la epidemia del Siglo XXI.

Tanto en los niños como en los adultos la obesidad y la diabetes son dos enfermedades que van unidas de forma muy estrecha, tanto que han pasado a denominarse como "diabesidad".

El 85% de los casos de diabetes tipo II se da en obesos. Antes esta relación se consideraba un problema de adultos, pero hoy día la diabetes tipo II se está diagnosticando muy frecuentemente a partir de los ocho años de edad.

Un estudio publicado en el año 2000 afirmaba que a partir de esa fecha un niño nacido en EEUU tenía un 32,8% de probabilidad de ser diabético en el futuro, y en el caso de las niñas en porcentaje era ligeramente superior 38,5%.

Es prioritario aumentar la toma de conciencia sobre la gravedad de estos problemas en la sociedad en general. (Pinhas-Hamiel, y Zeitler, 2005).

También merecen especial mención los trastornos cardiovasculares asociados a la obesidad. La Asociación Americana del Corazón (AHA) en su último congreso sobre hipertensión arterial (HTA) celebrado en EEUU presentó unas cifras alarmantes.

Los niños con obesidad tienen un riesgo cuatro veces mayor de ser hipertensos al llegar a adultos. En los que padecen sobrepeso este riesgo es sensiblemente menor, éstos tienen el doble de posibilidades de padecer HTA en la edad adulta que los niños que mantienen un peso normal.

Aunque con frecuencia la HTA derivada de la obesidad comienza a desarrollarse en la edad adulta, éstos niños no están exentos de padecerla durante la infancia.

Hace unos años tratar el asunto de la HTA era impensable en las consultas de pediatría, pero debido al incremento del número de casos de obesidad y sobrepeso esta es una realidad cada día más patente.

En 2009 se creó la primera guía europea para el correcto tratamiento de la patología.

Se considera que un niño tiene HTA cuando presenta de forma continua una presión sistólica y/o diastólica por encima del percentil 95 en función de su edad, sexo y talla.

La HTA es una repercusión de la obesidad y ésta a su vez también puede tener una serie de repercusiones a nivel cardíaco, renal por lo que en el momento en que se diagnostica está recomendado por las guías europeas realizar los exámenes necesarios para detectar una posible afectación de órganos (electrocardiograma, teste de secreción urinaria de albúmina).

El tratamiento habitual de la HTA se basa en una dieta adaptada a la patología y la actividad física, aunque en algunos casos, para su correcto control se hace necesario acompañarlo también de tratamiento farmacológico, sobre todo en aquellos en los que ya existe afectación de órganos (Warburton, Nicol y Bredin, 2006).

Una vez que la obesidad o el sobrepeso ha sido diagnosticado, es necesario instaurar unas medidas higiénico-dietéticas para intentar disminuir el problema, y en el mejor de los casos corregirlo.

Para ello, hay que realizar una intervención nutricional con el objetivo de disminuir el peso del niño, pero sin que esto repercuta en su desarrollo y crecimiento (Giding, et al., 2006).

En este aspecto resulta muy favorable realizar un menú variado y equilibrado, que incluya los alimentos adecuados en las proporciones necesarias, además de reducir al máximo el sedentarismo, determinando las pautas a seguir para una correcta actividad física.

Para conseguir todo esto es fundamental que los familiares se conciencien e involucren en el cambio de las pautas, realizando las comidas con el niño, facilitándole la realización de ejercicio físico a través de juegos y actividades en familia (Caballero, 2004).

El tratamiento de la obesidad no se realiza a corto plazo, sino que sus acciones van más allá. Además de la pérdida de peso que debe conseguirse despacio y de forma progresiva, se pretende que el niño adquiera unos hábitos de vida saludables tanto en lo referente a la alimentación como a la realización de actividad física.

Vamos a realizar un estudio con el objetivo de evaluar la prevalencia de la obesidad y el sobrepeso y de las conductas de riesgo asociadas.

## **Método**

### *Participantes*

Para nuestro estudio vamos a seleccionar a los estudiantes de educación secundaria del IES Campanillas de Málaga.

El centro cuenta con 3 clases de 1º de ESO con un total de 90 alumnos.

3 de 2º de ESO con un total de 88 alumnos.

3 de 3º de ESO con un total de 86 alumnos.

Y por último 2 de 4º de ESO con 60 alumnos.

En total realizaremos el cuestionario a 384 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años.

### *Instrumentos*

La OMS junto con los centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) en colaboración con UNICEF; UNESCO Y UNAIDS creó la Encuesta Mundial de Salud para escolares (GSHS).

Este proyecto ha sido creado para facilitar a los distintos países la tarea de comprobar y medir los factores de riesgo para la salud derivados de ciertas actitudes y comportamientos de los jóvenes entre 13 y 17 años.

El proyecto está formado por un cuestionario auto-administrado a través del cual se obtienen datos relacionados con las causas fundamentales de morbilidad y mortalidad.

Los temas principales del test son:

- Consumo de alcohol.
- Comportamiento alimentario.
- Consumo de drogas.

- Higiene.
  - Salud mental.
  - Actividad física.
  - Factores de protección.
  - Comportamientos sexuales.
  - Consumo de tabaco.
  - Violencia y lesiones no intencionales.
- además del módulo de información demográfica.

Los módulos que utilizaremos serán los referentes a la información demográfica, las conductas alimentarias y la actividad física.

### *Procedimiento*

Las preguntas referentes a las conductas alimentarias miden la relación existente entre peso y estatura, el consumo de frutas y verduras y la frecuencia del hambre, y, las referentes a la actividad física miden el grado de actividad física, la participación en comportamiento sedentario en el tiempo libre y el desplazamiento hasta el colegio.

A partir de los datos obtenidos sobre el peso y la estatura mediremos el número de niños/as que padecen obesidad y sobrepeso (a partir de las tablas de referencia creadas por la OMS) y a partir de las respuestas obtenidas sobre las conductas alimentarias y de ejercicio físico evaluaremos el número de niños con riesgo de padecerla.

### *Análisis de datos*

Para obtener los resultados hemos realizado un estudio descriptivo prospectivo de corte transversal.

El objetivo principal ha sido evaluar la prevalencia de la obesidad y conductas de riesgo asociadas en los alumnos de educación secundaria del Instituto de Educación Secundaria Campanillas.

El tipo de variables estudiadas han sido:

- Variables de resultado:
  - Puntuaciones obtenidas en el IMC según las tablas de referencia (variable cuantitativa)
  - Respuestas obtenidas acerca de alimentación y actividad física (variable cualitativa politémica)
- Variables sociodemográficas:
  - Edad (variable cuantitativa continua).
  - Sexo (variable cualitativa dicotómica).

### **Resultados**

De los 384 niños estudiados, 216 eran niñas y 168 niños.

El porcentaje de sobrepeso total en los cuatro cursos en niñas era de un 25% (54) frente a un 27,38% (46) en niños. En lo referente a la obesidad el porcentaje en niñas era de un 16,6% (36) y en niños 16,07% (27).

En cuanto a las conductas alimentarias, un 86,97% de los niños/as (334) afirmaron comer frutas y verduras menos de cinco veces al día, un 83,3% (320) tomó bebidas gaseosas al menos una vez al día durante la última semana y un 52,08% (200) habían comido en un restaurante de comida rápida en los últimos siete días.

*En lo referente a la actividad física:*

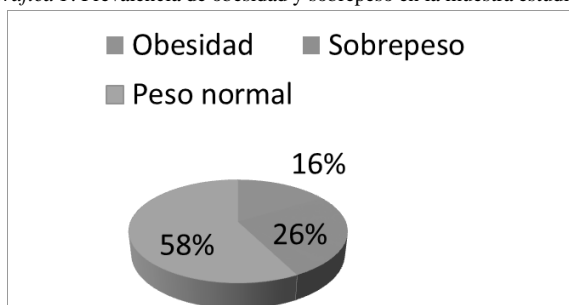
-Un 50,52% de los niños/as (191) realiza actividad física al menos una vez a la semana fuera del colegio.

-El 83,3% (320) de la muestra suele ir al instituto caminando.

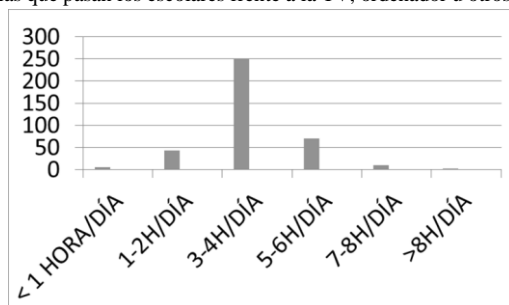
-El 100% va a clases de educación física en el centro dos veces a la semana.

-Y por último el 65,36% (251) pasa de 3-4 horas diarias viendo la televisión o jugando con artículos electrónicos como videoconsolas, ordenado

Gráfica 1. Prevalencia de obesidad y sobrepeso en la muestra estudiada



Gráfica 2. Horas diarias que pasan los escolares frente a la TV, ordenador u otros productos electrónicos



### Discusión/Conclusiones

Los porcentajes de sobrepeso y obesidad tanto en la muestra estudiada como en el mundo en general son alarmantes.

Resulta de vital importancia concienciar a los profesionales sobre el correcto asesoramiento sobre las conductas de riesgo adquiridas durante la infancia, ya que éstas pueden suponer graves consecuencias no solo en la edad adulta, sino también en el desarrollo del niño y su aprendizaje como las producidas por deficiencias de hierro, yodo y vitamina A).

Con la realización de un programa de salud escolar en el que se realizase la educación alimentaria, se ayudaría a los estudiantes a aumentar sus conocimientos sobre una alimentación saludable y se reducirían los comportamientos nocivos (Kwan, Petersen, Pine, y Borutta, 2003).

En lo referente a la actividad física existen varios puntos a tratar. Es muy importante fomentar las conductas hacia el deporte durante la niñez, puesto que si se adoptan en esta edad tienen una mayor probabilidad de mantenerse en el futuro (WHO, 1998).

En la actualidad un 60% de la población adulta no realiza suficiente actividad física.

La actividad física junto con una correcta alimentación ayuda a mantener un peso corporal adecuado, niveles normales de tensión arterial y de otros índices fisiológicos, menor proporción de grasa corporal, huesos y músculos sanos y, además, promueve el bienestar psicológico. (Warburton, Nicol, y Bredin, 2006).

Por último, conviene destacar que el realizar actividad física mejora el rendimiento académico de los escolares haciendo que se mantenga alerta y se concentren mejor.

Para que todo lo mencionado anteriormente se pueda realizar y cumplir es necesario que las personas tengan la posibilidad de adquirir un modo de vida saludable. Para el ello en el ámbito social es necesario



que los hábitos alimentarios saludables y la actividad física sean asequibles económicamente hablando y que se proporcione el apoyo necesario a los individuos para el cumplimiento de las recomendaciones saludables a través de un compromiso político.

No debemos olvidarnos de la industria alimentaria que con frecuencia promueve el consumo de alimentos nocivos porque son económicamente rentables. Sería necesario un compromiso de su parte el que pusiese en marcha una comercialización responsable, se disminuyesen los niveles de grasa, azúcares de absorción rápida y grasas de los productos elaborados, asegurando que las personas tengan acceso físico y económico al alimento sano con frecuencia los alimentos más saludables tienen un mayor costo.

En definitiva, la obesidad es uno de los mayores problemas de salud pública. Es necesaria la concienciación de la sociedad acerca de la importancia de padecerla debido a los numerosos problemas de salud asociados que acarrea. Son necesarias estrategias de prevención de la misma y promoción de la salud desde la infancia a todos los niveles por lo que resulta fundamental instruir correctamente a los profesionales encargados de mantener la salud escolar. (Kwan, Petersen, Pine, y Borulta, 2005).

Al hablar de prevención no podemos dejar de mencionar la importancia de la publicidad, en especial la televisiva. Numerosos estudios datan que este tipo de publicidad influye de forma determinante en las preferencias de los niños por ciertas comidas y en la pauta de consumo de las mismas.

Este tipo de publicidad tiene un gran alcance, y promueve sobre todo productos grasos, con elevado contenido en azúcares o sal.

Se hace necesario utilizar este tipo de publicidad con amplio alcance; además de otras técnicas, para hacer llegar a los niños en los colegios, guarderías, institutos la importancia de una alimentación saludable. Se deben comentar los resultados obtenidos en el estudio respecto a otros estudios previos citados en el apartado de introducción.

## Referencias

- Brener, ND., McManus, T., Galuska, DA., Lowry, R., y Wechsler, H. (2003). Reliability and validity of self-reported height and weight among high school students. *Journal of Adolescent Health* 32(4): 281- 287.
- Caballero, B. (2004). Obesity prevention in children: opportunities and challenges. *Int J. Obes.* 28: 590-595.
- Donnelly, J., Jacobsen, D., Whathy, J., Hill, J., Swift, L et al. (1996). Nutrition and physical activity program to attenuate obesity and promote physical and metabolic fitness in elementary school children. *Obes Res.* 4. 229-243.
- Gidding, SS., Dennison, BA., Birch, L., Daniels, SR., Giman, MW et al. (2006). Dietary recommendations or children and adolescents: *A guide for practitioners.* 117: 554-559.
- Kwan, SYL., Petersen, PE., Pine, CM., y Borutta A. (2005). Health-promoting schools: an opportunity for oral health promotion. *Bulletin of the World Health Organization* 83: 677-685.
- Lobstain, T., Baur, L., y Uauy, R. (2004). Obesity in children and young people. A crisis in public health. *Obes Rev.* 5 (suppl 1): 1-98.
- Pinhas-Hamiel, O., y Zeitler, P., (2005). The Global Spread of Type 2 Diabetes Mellitus in Children and Adolescents. *The Journal of Pediatrics* 146 (5): 693-700.
- Serra, M.L. (2001). *Obesidad infantil y juvenil.* Ed Masson Elsevier. 140-149.
- Stovitz, S.D, Steffen, L.M, Y Boostrom, A. (2008). Participation in physical activity among and overweight Hispanic and non-Hispanic white adolescents. *J. School Health.* 78: 19-28.
- Taras, H. (2006). Nutrition and student performance at school. *Journal of School Health* 75 (6): 199-213.
- Warburton, DER., Nicol, CW., y Bredin, SSD., (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal* 174 (6): 801-809.
- Weiss, R., Dziura, J., Burget, TS., Tamborlane, WV., Taksali, SE et al. (2004). Obesity and the metabolic syndrome in children and adolescents. *N Engl J Med.* 350: 2362-2374.
- WHO. (2015). *WHO Information Series on School Health-Promoting Physical Activity in Schools: An important Element of a Health-Promoting School.* Geneva, Switzerland.

## CAPÍTULO 24

### El papel de enfermería en la atención al niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Revisión de la literatura

Laura Gutiérrez Rodríguez\*, Rubén Hernández Ballesteros\*\*, y  
Alberto José Gómez González\*

*\*Graduada en enfermería (España), \*\*Diplomado Universitario en Enfermería (España)*

#### Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), de acuerdo con el DSM-V, consiste en un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (American Psychiatric Association, 2013), el cual afecta a un 5% de la población mundial infantil (American Psychiatric Association, 2015).

En España, son escasos los estudios sobre su prevalencia, y los resultados obtenidos son parecidos entre sí; un estudio reciente, estima que la prevalencia en nuestro país en niños es de un 6,8%. (Hidalgo, y Soutullo, 2008; Catalá-López, et al., 2012). Presenta una alta comorbilidad, ya que suele asociarse con otros problemas como el trastorno disocial, trastorno negativista-desafiante, o el trastorno bipolar, entre otros (López, Larena, y Cortés, 2015).

A pesar de ser una enfermedad de carácter incipiente, ya existían alusiones al TDAH en la antigua Grecia según Goldstein, aunque fue Still en 1902, quien identificó por primera vez, y de forma exhaustiva, a un conjunto de niños con diferentes grados de hostilidad, desatención, agresividad, y conducta desafiante (García, 2013; Hidalgo, y Soutullo, 2008).

Aunque el porqué de esta enfermedad no está esclarecido completamente, resulta indiscutible reconocer que es un trastorno multifactorial, de base neurobiológica y tendencia genética, viéndose afectada por factores ambientales (consumo de alcohol y tabaco durante el embarazo, bajo peso al nacer...) (García, 2013); en concreto, los receptores y transportadores de la dopamina, y la noradrenalina son codificados por los genes que se asocian al TDAH (Hidalgo, y Soutullo, 2008).

Sin embargo, otros estudios afirman que algunos aspectos fisiopatológicos sobre la base genética del TDAH, no se hallan bien descritos y que, además, aún no se ha determinado ningún marcador determinante del TDAH, aunque si se ha demostrado que es altamente heredable (Balbuena, 2015; Serrano, Guidi, y Alda-Díez, 2013).

El TDAH se caracteriza por tres síntomas: desatención, impulsividad e hiperactividad. Estos síntomas se manifiestan más de lo que deberían aparecer en niños de su edad. Estos síntomas, pueden presentarse en diferentes grados, clasificándose en tres subtipos: (Punja, et al., 2016).

-Predominante distraído. Afecta a su capacidad de mostrar atención a las acciones que se realizan en su entorno.

-Predominante hiperactivo-impulsivo. El niño muestra dificultad para regular su nivel de actividad, así como de inhibir sus pensamientos o comportamiento.

-Tipo combinado. Una combinación de las anteriores. (López, Larena, y Cortés, 2015).

Este trastorno va variando con la edad, ya que durante la niñez y preadolescencia, predomina la hiperactividad, mientras que, en la adolescencia y edad adulta, prevalece la inatención, y se mantiene la impulsividad (Balbuena, 2015; Hidalgo, y Soutullo, 2008).

Los niños que lo padecen presentan un riesgo mayor de fracaso escolar, relacionado principalmente con el déficit de atención, así como tener dificultad para relacionarse, y problemas comportamentales, más vinculado a la hiperactividad e impulsividad. (López, Larena, y Cortés, 2015; Hidalgo, y Soutullo,

2008). Las familias de estos niños, pueden vivenciar altos niveles de estrés y frustración, así como trastornos dentro del matrimonio. (Punja, et al., 2016).

En cuanto al tratamiento del TDAH, existen dos líneas de tratamiento en general: el farmacológico y el no farmacológico. Las diferencias evolutivas cobran gran importancia a la hora de elegir el tratamiento, ya que este debe ajustarse a los síntomas y necesidades de cada paciente, pudiendo modificarse según las etapas. En cuanto al tratamiento farmacológico, se suelen emplear mayoritariamente fármacos estimulantes como el metilfenidato y las anfetaminas, y no estimulantes como la atomoxetina. (Serrano, Guidi, y Alda-Díez, 2013; American Academy of Child y Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association, 2013)

Pese a su eficacia probada, el tratamiento farmacológico cuenta con varias limitaciones, como la posibilidad de producir eventos adversos, o la incertidumbre del balance riesgo-beneficio en aquellos pacientes menos estudiados, como son los preescolares; es por ello, que se recomienda su combinación con el tratamiento no farmacológico. (Serrano, Guidi, y Alda-Díez, 2013).

Este, puede ir dirigido al entrenamiento para los padres, intervenciones en el colegio, y tratamiento centrado en el niño. Además, se ha probado que mejora ciertos trastornos, como la ansiedad, trastorno de aprendizaje, de conducta, el de negativista- desafiante, así como disminuye los problemas socio-familiares, y aumenta la calidad de vida del niño, y su familia. (Nunilón, et al., 2014; American Academy of Child y Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association, 2013).

Este tipo de tratamiento, debe basarse en el trabajo conjunto de un equipo multimodal, en el que trabajen conjuntamente pediatras, psicólogos, psicopedagogos, y enfermeros, junto con los maestros y padres. (Nunilón, et al., 2014; Serrano, Guidi, y Alda-Díez, 2013; López, Larena, y Cortés, 2015).

Además, el papel de enfermería en este tratamiento, es extenso, ya que permite llevar a cabo múltiples intervenciones, debido a que la enfermería se encuentra en un área de trabajo más autónoma y enriquecedora. Esto convierte a los enfermeros en un pilar básico para la educación, información, y un apoyo tanto para el niño como su familia, durante todo el proceso; son una pieza clave para la detección precoz, actuando tanto en las aulas como fuera de ellas, y evitando futuras consecuencias (Nunilón, et al., 2014; García, 2013).

Dada la importancia de la enfermería en este trastorno, nos planteamos la pregunta de cuáles son las intervenciones que desempeña el personal de enfermería con estos niños y sus familias, surgiendo de esta nuestro único y principal objetivo

-Conocer el papel que realiza el personal de enfermería en el diagnóstico y progresión en el niño con TDAH, y su familia.

### **Método/ Metodología**

Se realiza una búsqueda en profundidad en varias bases de datos bibliográficas de ciencias de la salud como son PubMed, Scielo, y Cuiden, obteniendo un gran número de resultados, tanto en español como en inglés. Para la selección de los artículos empleados, se confeccionaron unos criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Artículos publicados entre los años 2011 y 2016.
- Responder al objetivo principal.
- Artículos que estuvieran escritos en inglés o español.
- Artículos centrados en la edad infantil.
- Artículos a los cuales no se podía acceder al texto completo de forma gratuita.

Criterios de exclusión:

- Artículos con más de 5 años de antigüedad.
- Artículos en los cuales tan solo estuviese disponible el resumen.
- No aparecer en el título la palabra enfermería o derivados.

- Artículos que no cumplían con los objetivos.

A continuación, se explica detenidamente, como se llevó a cabo minuciosamente, la búsqueda bibliográfica:

**CUIDEN:** Se realizó una única búsqueda en esta base de datos, empleando los términos “TDAH” y “enfermería”, unidos entre sí por el operador booleano AND, y se obtuvo un total de 12 resultados. Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a la selección de los artículos sobre los cuales se basaría este estudio; en primer lugar, se desecharon todos aquellos anteriores al año 2011, quedándonos con 8. Tras esto, se inició la lectura de los resúmenes de los 8 artículos restantes, de entre los cuales se escogieron tan solo 2, por cumplir con el resto de criterios de inclusión.

**SCIELO:** Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica empleando los mismos términos que en CUIDEN, es decir, “TDAH” y “enfermería”, y se obtuvieron tan solo dos resultados, los cuales ya aparecieron anteriormente en CUIDEN (uno de ellos fue descartado, y el otro fue empleado para la realización de esta revisión).

**PUBMED:** En esta base de datos, se realizaron dos búsquedas diferentes:

- En primer lugar, se realizó una búsqueda empleando los términos “ADHD”, “Nursing” y “Children”, utilizando el operador booleano AND para unirlos, obteniendo un total de 379 artículos. A estos artículos, se le aplicaron además una serie de filtros que coinciden con nuestros criterios de inclusión y exclusión: Artículos no anteriores a 5 años desde la actualidad, y que estuvieran en su versión completa gratuitamente, obteniendo un total de 31 resultados. Una vez hecho esto, se fueron excluyendo aquellos cuyo título no hiciera mención a la temática principal de este estudio, y finalmente nos quedamos con dos artículos que, tras su lectura completa, fueron excluidos por no responder al objetivo principal.

- En segundo lugar, se efectuó otra segunda búsqueda, pero en este caso se empleó tan solo el término “ADHD”, y se añadieron los términos MeSH “Nursing” y Major Topic. En esta ocasión se aplican los filtros citados anteriormente desde un primer momento (artículo completo, y antigüedad de los artículos no superior a 5 años) y se obtuvieron 16 resultados, de los cuales se escogen 3.

Para la confección de la introducción, además de explorar en estas bases de datos anteriormente descritas, se realizó una búsqueda en metabuscadores como Gerión o Google Académico, o en guías de práctica clínica de Cochrane, así como el DSM-V.

#### *Proceso de extracción de datos:*

Finalmente, al finalizar la búsqueda bibliográfica, nos quedamos con un total de 5 artículos obtenidos entre CUIDEN y PubMed, pero tras una lectura más exhaustiva, se descartan dos de los artículos seleccionados de PubMed, y finalmente se eligen 3 artículos, los cuales respondían a nuestro objetivo principal, y tenían gran rigor científico.

### **Resultados**

El papel realizado por el personal de enfermería, en concreto, el de la enfermera pediátrica, es una pieza imprescindible para la detección precoz en la consulta del TDAH, ya que es la que va observando el crecimiento y desarrollo de los niños durante las visitas, gracias al programa de atención del niño sano. (Nunilón, et al., 2014).

Además, Nunilón et al. (2014) afirman que el momento idóneo para el diagnóstico de esta enfermedad, se comprende entre los 6 y 8 años de edad, durante las visitas a la consulta de enfermería; no obstante, también mencionan que, en caso de signos muy evidentes, se puede diagnosticar a los 4 años de edad.

En este mismo artículo, afirman que es la enfermera la encargada de instruir las pautas y medidas, que, al realizarse tanto en la escuela, como en el ámbito familiar, facilitarían que el niño se desenvuelva con mayor efectividad, así como a sus compañeros y docentes. En un estudio realizado por Piedrahita et

al. se observó que la función educativa desempeñada por la enfermera, permitió a los padres conocer el trastorno, como se manejaba, y su remisión. Al aumentar el conocimiento de estos, se posibilita llevar a cabo un diagnóstico y tratamiento a tiempo, y, por tanto, una disminución del fracaso escolar, y del deterioro psicosocial en los menores, así como reducir la posibilidad de alteraciones en salud mental. (Nunilón, et al., 2014; Piedrahita, Henao y Burgos, 2011).

En un estudio cualitativo fenomenológico realizado en Noruega, se estudió las funciones que realizaba la enfermera de salud pública (Public health Nurse) con los niños con TDAH y sus familias, mediante entrevistas a estas. En él, afirman que, en primer lugar, es necesario establecer una buena relación con los padres y el niño, ya que, en ocasiones, los padres se muestran poco colaboradores, y no comparten con la enfermera sus preocupaciones sobre el desarrollo de su hijo, o el niño no termina de expresarse con esta. Estas enfermeras le dan mayor importancia en que el niño reciba la ayuda necesaria para poder sobrellevar su día a día, a llegar a un diagnóstico precoz. (Larsen, Hedelin, y Hall-Lord, 2013).

Larsen et al. (2013) enuncian en su estudio las funciones que realiza el profesional de enfermería en pacientes pediátricos con TDAH, las cuales, vamos a citar aquí:

- La enfermera debe mostrarse al niño como un adulto en el que se puede confiar, que escucha, y que no va a hacerle sentir presionado. Además, debe ayudar al niño a potenciar sus recursos y fortalezas, para que su vida diaria sea lo más llevadera posible.

- Encontrarse disponible en el colegio para atender tanto a niños, padres y docentes.

- Discutir con los padres acerca de sus sentimientos, es algo de gran importancia, ya que estos necesitan apoyo para así adquirir la fuerza suficiente para ayudar a sus hijos.

- Ofrecer apoyo con los asuntos y dificultades que les surja en su día a día.

- Facilitar que la familia reciba apoyo de otras familias con hijos también con TDAH, así como facilitar la comunicación entre los miembros de la familia.

- Dar información y concienciar sobre este trastorno en las aulas.

- Observar las relaciones del niño con el resto de sus compañeros y entorno.

- Discutir con el resto de profesionales que formen parte del equipo multidisciplinar, y compartir los distintos puntos de vista.

En este estudio, las enfermeras entrevistadas percibían los problemas sociales del niño como el asunto principal, ya que este necesita ayuda con los distintos códigos y normas sociales. Algunas enfermeras se veían capacitadas de guiar sobre temas psicosociales, mientras que otras opinaban que era una tarea que se escapaba de sus competencias. (Larsen, Hedelin, y Hall-Lord, 2013).

## **Discusión**

Una de las funciones básicas que realiza el personal de enfermería, es la docente; todos los artículos seleccionados, coinciden que la educación para la salud y las estrategias educativas se conforman en una herramienta de gran utilidad, tanto para niños como para padres, y en concreto a estos últimos, ya que puede favorecer a un manejo específico y adecuado en el hogar.

Además, todos estos estudios, coinciden en que la eficacia de la función enfermera será mayor, cuanto antes se comience a intervenir. Cómo se mencionó en el apartado anterior, Nunilón et al. afirmaban que el mejor momento para el diagnóstico era en torno a la edad de 6 – 8 años; sin embargo, en el estudio realizado por Larsen et al. (2013) las enfermeras revelaron que las conversaciones con los niños cobran mayor relevancia durante la educación secundaria que en primaria, ya que, a mayor edad, parece ser que los niños muestran más interés en conversar con la enfermera. En edades más tempranas, los niños no se encuentran motivados para ir simplemente a conversar y no hacer nada, sino que prefieren pasar tiempo jugando en el parque infantil con sus compañeros; es en este momento, en el que la enfermera puede observar al niño, y ver como se desenvuelve. (Nunilón, et al., 2014; Larsen, Hedelin, y Hall-Lord, 2013).

Por otro lado, en este mismo estudio, las enfermeras entrevistadas manifestaron que no tenían totalmente claras sus funciones y competencias ante el paciente pediátrico con TDAH (Larsen, Hedelin, y Hall-Lord, 2013). Este hecho, coincide con la escasa bibliografía encontrada para la realización de este estudio, ya que se habla de la necesidad de educar y apoyar por parte del personal de enfermería, pero no existe información de las herramientas y estrategias que se emplean para ello.

Respecto a la necesidad de futuras investigaciones, Piedrahita et al. opinan que sería conveniente investigar más sobre el tema empleando el corte cualitativo, y de ese modo indagar en las experiencias y vivencias de las familias, respecto a la enfermedad y al cuidado que está conlleva (Piedrahita, Henao, y Burgos, 2011). Por otro lado, Larsen et al. (2013) opinan que las siguientes investigaciones, deberían ir centradas en como diferentes organizaciones impactan en el cuidado de las familias, donde alguno de los hijos padece TDAH. (Larsen, Hedelin, y Hall-Lord, 2013).

### Conclusiones

Tras analizar toda la información recabada, llegamos a la conclusión de que la enfermera realiza una labor de gran importancia tanto en el diagnóstico, como en el transcurso del TDAH en niños.

El profesional de enfermería desempeña la labor con estos niños tanto a nivel de la consulta, como en los colegios, aunque no quedan esclarecidas totalmente sus funciones y los procedimientos que utiliza.

Sería conveniente realizar investigaciones sobre la materia a mayor escala, tanto a nivel de las intervenciones que realiza la enfermera durante la terapia del niño con TDAH, al igual que profundizar sobre las vivencias y sentimientos de los familiares de estos niños.

### Referencias

American Academy of Child y Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association. (2013) *Guía para padres sobre medicamentos para TDAH*.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2015). Recuperado de: <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd>.

Balbuena Rivera F. (2015). *La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas*. Psicología Educativa.

Catalá-López F., Peiró S., Ridao M., Sanfélix-Gimeno G., Gènova-Maleras R., Catalá M. A. (2012). *Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies*.

García Vallejo R. (2013). *Mejora de la detección precoz del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) tras la implantación de un documento de consenso sobre actuación asistencial*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Hidalgo Vicario M. A., Soutullo Esperón C., (2008). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*.

Laura Elvira Piedrahita S., Cardona A. H., Burgos P. A. (2011). *Intervención educativa para promover el conocimiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con padres de familia de una institución educativa*. Enfermería Global, 10 (3).

López Bernués R., Larena Fernández I., Cortés Sierra J., (2015). *Valoración del tratamiento farmacológico en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Enfermería Científica Altoaragonesa; (9): 9-15.

Moen Ø. L., Hedelin B., Hall-Lord M. L. (2014). Public health nurses' conceptions of their role related to families with a child having attention-deficit/hyperactivity disorder. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 28(3), 515-522.

Nunilón Egea López E., Martínez García N., López Balsalobre V., Rosique R., Ros Martínez O., González Ortuño C. (2014) *El papel de enfermería en pacientes con Trastorno por déficit atención e hiperactividad y efectividad del tratamiento*. Parainfo digital (20).

Punja S., Shamsere L., Hartling L., Urchuk L., Vandermeer B., Nikles J., Vohra S. (2016). *Anfetaminas para el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2016 Issue 2.

Serrano Troncoso E., Guidi M., Alda-Díez J. A., (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Revista Actas Españolas de Psiquiatría*; 41(1): 44-51.

## CAPÍTULO 25

### **Determinantes clínicos, metacognitivos y transdiagnósticos de la preocupación patológica**

Delia Arroyo Resino

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

#### **Introducción**

Existe una gran cantidad de literatura entorno al concepto de Salud Mental, pero no existe un acuerdo unánime entre la misma. Esto ha llevado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a establecer que no existe una definición “oficial” sobre lo que es la salud mental, ya que cualquier definición al respecto estará siempre influenciada por diferencias culturales, asunciones subjetivas, disputas entre teorías profesionales, etc; en cualquier caso, lo verdaderamente cierto es que, en términos generales, la salud mental supone una ausencia de enfermedad, y por tanto, un estado de equilibrio entre la persona y su entorno sociocultural.

La salud mental, junto con la salud física, conforman el bienestar general de las personas, de las comunidades, de las sociedades y por ende de los países. Pero a pesar de la importancia de la misma, el Informe de la Organización Mundial de la Salud del año 2015 revela que sólo una pequeña minoría de los 450 millones de personas que padecen un trastorno mental está en tratamiento.

Uno de los trastornos que más altera la salud mental es la ansiedad. La ansiedad es un fenómeno que bajo condiciones normales, mejora el rendimiento y la adaptación al medio social, laboral o académico. Tiene la importante función de movilizarlos frente a situaciones amenazantes y/o preocupantes, de forma que hagamos lo necesario para evitar el riesgo, neutralizarlo, asumirlo o afrontarlo adecuadamente. Por ejemplo, nos ayuda a estudiar si estamos frente a un examen, estar alerta ante una situación de peligro, huir ante un incendio, etc. Por lo que se trata de una ansiedad facilitadora de la acción, y por tanto, una ansiedad positiva.

Sin embargo, cuando sobrepasa determinados límites, la ansiedad se convierte en un problema e impide el bienestar, e interfiere notablemente en las actividades sociales, laborales o intelectuales de las personas. Puede llegar a limitar la libertad de movimientos y opciones personales. En estos casos estamos ante una alteración, que tiene un nivel de prevalencia que oscila entre el 15% y el 52,3% en muestras comunitarias (Bryant, Jackson, y Ames, 2008).

Lazarus (1976), define la ansiedad como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro el bienestar de la persona.

Más recientemente la Enciclopedia de la Salud, Dietética y Psicología (2015) define la ansiedad como: “el estado de inquietud inespecífica, con miedo, aprensión, preocupación y sentimiento de incertidumbre. Que suele ir acompañado por activación fisiológica y conductual: tensión, dificultades respiratorias, aumento de sudoración, taquicardia, temblores, agitación y conductas de evitación”.

La ansiedad se subdivide en diversos trastornos, entre ellos el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) que supone un gran impacto en la vida diaria del paciente (pérdida de bienestar, utilización de los recursos sanitarios, etc), y en particular en su funcionalidad (Bereza, Machado, y Einarson, 2009). En concreto la prevalencia del TAG se estimó en un 2.8% en Europa (Kessler, Berglund, Demler, Jin y Walters, 2005), y se considera, en estimaciones de la comunidad, que aproximadamente el 6% de la población en general tendrá un diagnóstico de trastorno de ansiedad generalizada (TAG) en algún momento de su vida (Kessler, et al. 2005), con tasas que tienden a aumentar en poblaciones médicas.

La característica esencial del trastorno de ansiedad generalizada es la ansiedad y la preocupación excesiva que se observan durante un período superior a 6 meses y que se centra en una amplia gama de



acontecimientos y situaciones. El individuo tiene dificultades para controlar este estado de constante preocupación.

En este sentido, el análisis del rol de la preocupación patológica en el TAG ha sido considerado actualmente por los expertos en el tema como un área de investigación prioritaria (Llera y Newman, 2010), dado que la misma es conceptualizada al mismo tiempo como síntoma fundamental del cuadro y también como la principal estrategia de afrontamiento utilizada para quienes padecen TAG.

Esta preocupación elevada (característica inherente del TAG) en numerosas ocasiones contribuye al desarrollo o mantenimiento de patologías clínicas, como la depresión y la ansiedad, lo que hace frecuente, la existencia simultánea de preocupación patológica con trastornos depresivos y otros cuadros de ansiedad, oscilando las tasas de comorbilidad (existencia simultánea de varias patologías) entre el 59% y 55% respectivamente (Carter, Wittchen, Pfister, y Kessler, 2001).

Así mismo, existe una estrecha relación entre los procesos cognitivos y la preocupación, que no siempre tiene porque desencadenar en una patología. Siguiendo a Cartwright-Hatton y Wells (1997) la preocupación puede ser una estrategia anticipatoria del sujeto (creencias positivas adaptativas) para evitar o prever problemas futuros. Pero una vez iniciada la preocupación recurrente, según Wells, puede quedarse ahí, desarrollándose una estrategia adaptativa e anticipatoria o bien puede activar una serie de creencias negativas desadaptativas, que dirigen al sujeto hacia la meta-preocupación o preocupación tipo 2, caracterizada porque el individuo se empieza a preocupar de su propia preocupación, lo que puede acabar generando un Trastorno por Ansiedad Generalizada.

La preocupación se puede encontrar muy vinculada con ciertos síntomas que son comunes con otras patologías ansiosas (variables transdiagnósticas), como son por ejemplo, problemas para regular las emociones (desregulación emocional), disfunción ejecutiva y perfeccionismo.

El transdiagnóstico supone una nueva forma de entender y de tratar los trastornos mentales. En lugar de centrarse en lo específico y diferencial de cada uno de ellos, su atención se focaliza en lo que tienen en común, en los procesos psicológicos que subyacen a muchos de ellos (Chu, 2012).

Entre las distintas variables transdiagnósticas que afectan a los distintos trastornos ansiosos, encontramos la disfunción ejecutiva, la regulación emocional y el perfeccionismo.

Una posible forma de entender las funciones ejecutivas es como un conjunto de mecanismos de control, a menudo vinculados a la corteza prefrontal del cerebro que regulan la dinámica de la cognición humana y la acción (Miyake, y Friedman, 2012).

Así, mientras que algunos autores (Bierman, Comijs, Jonker, y Beekman, 2005) han argumentado que la preocupación leve o positiva se asocia con una mejor función cognitiva y los síntomas de ansiedad severos afectan negativamente la cognición; otros autores (Price, y Mohlman, 2007), mostraron que los síntomas de ansiedad (preocupación aprensiva), se asocian con una mejor función ejecutiva en el ámbito del control inhibitorio.

La desregulación emocional se refiere a formas desadaptativas de responder a las emociones, falta de conciencia y comprensión de las emociones, no aceptación o evitación de las emociones y déficit en la modulación de la activación emocional (Gratz, y Roemer, 2004).

Por último, como variable transdiagnóstica se destaca el perfeccionismo, definido como la tendencia a establecer y perseguir metas poco realistas y estándares altos para sí, a través de muchos dominios (Hewitt, y Flett, 1991).

El perfeccionismo se ha relacionado con síntomas generales de ansiedad en muestras no clínicas, en grupos mixtos de pacientes psiquiátricos, y en individuos con trastornos de depresión y ansiedad (Hewitt, y Flett, 1991).

De este modo, el objetivo de dicha investigación es corroborar si existe relación lineal entre la preocupación patológica con la depresión y con la ansiedad general (variables clínicas), preocupación y metacognición (metapreocupación) y la preocupación con síntomas transdiagnósticos (disfunción ejecutiva, regulación emocional y perfeccionismo). Así como, estudiar la capacidad predictiva de las

variables clínicas, metacognitivas y transdiagnóstica en la preocupación, comparando, posteriormente, la capacidad predictiva de la variable metapreocupación respecto a la capacidad predictiva de las variables transdiagnóstica, como indicadores de la preocupación patológica. Todo ello en una muestra de jóvenes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid (facultad de educación)..

## **Método/Metodología**

### *Participantes*

La muestra fue seleccionada de manera *incidental* y está compuesta por 223 estudiantes universitarios (190 mujeres y 33 varones) con una edad cronológica media de 21.76 años (DT: 4.38; rango 18-52) pertenecientes a la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid).

### *Instrumentos*

La batería de pruebas utilizada estaba compuesta por los siguientes cuestionarios:

El *Penn State Worry Questionnaire* (PSWQ; Meyer, Miller, Metzger y Borkovec, 1990), evalúa la tendencia general a preocuparse. Está compuesto por 16 ítems evaluados mediante una escala de intervalo (desde 1, “nada”, a 5, “mucho”; rango de puntuación = 16-80). La consistencia interna es de .93 y la fiabilidad de test-retest obtuvo un coeficiente de estabilidad igual a .92 (Meyer, et al., 1990).

*Beck Depression Inventory* (BDI; Beck, Steer y Brown, 1996). Permite evaluar el humor depresivo a través de 21 compuestos por una escala de intervalo que va de 0 a 3. Sus índices psicométricos han mostrado una buena consistencia interna comprendida entre .76 y .95 (Beck et al. 1996) y una fiabilidad test-retest alrededor de  $r = .80$  (Beck, Steer y Brown, 1996).

*Anxiety Disorder Questionnaire for DSM-IV* (GAD-Q- IV; Newman, Zuellig, Kachin, Constantino, Przeworski, Erickson y Cashman, 2002). El GAD-Q- IV es una sencilla medida de autoinforme que facilita el diagnóstico del TAG basándose en los criterios del DSM-IV. El GAD-Q-IV cuenta con una fiabilidad test- retest de .67 (Newman et al.2002)

*Metacognitions Questionnaire 30* ( MCQ 30, Wells y Cartwright-Hatton, 2004). El MCQ es una breve medida multidimensional compuesta de 30 ítems. El nivel de alfa en los cinco factores varió desde .72 hasta .93 demostrando una buena-excelente consistencia interna. En cuanto al alfa total de la escala se encontró un valor de .93 (Wells, y Cartwright-Hatton, 2004).

*Meta-Worry Questionnaire* (MWQ, Wells, 2005). El MWQ se trata de un cuestionario dividido en dos subescalas (*frecuencia* y *creencias metacognitivas*). El factor *frecuencia* representa un 58.1% de la varianza y el de *creencias* un 78.4%. La consistencia interna fue de .88 para la escala de *frecuencia* y .95 para la escala de *creencias* (Wells, 2005).

*Dysexecutive Questionnaire* (DEX, Wilson, Alderman, Burgess, Emslie y Evans, 1996). El DEX es un cuestionario de 20 ítems que se suele utilizar como suplemento de los tests primarios de la BADS (*Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome*).El análisis factorial original reveló la existencia de 5 factores ortogonales, en su mayoría estrechamente correlacionados (Burgess, Alderman, Evans, Emslie y Wilson 1998). Además, el DEX ha mostrado capacidad para predecir respuestas impulsivas (Hinson, Jameson y Whitney, 2003) y un alfa de Cronbach para la consistencia interna de .91 (.79 en la submuestra no clínica y .92 en la submuestra clínica) (Wilson, et al., 1996).

*Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ, Gross y John, 2003). El ERQ es un autoinforme de regulación emocional formado por 10 ítems (escala Likert de 7 puntos) basados en dos estrategias de regulación de las emociones diferentes: la *reevaluación cognitiva* y la *supresión expresiva*. Ambas subescalas son independientes, de ahí que se trabaje con las dos escalas en vez de con la puntuación total del test. El alpha de Cronbach va desde .75 a .82 en la escala de reevaluación, y en el caso de *supresión*, los índices alcanzaron valores desde .68 a .76 (Gross, y John, 2003).

*Multidimensional Perfectionism Scale* (FROST, Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990). La escala FROST trata de evaluar diversas dimensiones del perfeccionismo a través de 35 ítems en una escala de 1 a 5. Tradicionalmente se ha considerado que dicho instrumento está formado por seis subescalas. Tanto la escala completa, como sus subescalas, muestran valores de consistencia interna entre aceptables y excelentes con un alpha entre .70 y .95 (Frost, et al. 1999).

*Procedimiento:*

Gracias a la colaboración desinteresada de varios profesores de distintos departamentos de la Facultad de Educación (Teoría e Historia de la Educación, Métodos y Diseño de Investigación Educativa y Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico) pudimos pasar la batería de pruebas en varias clases diferentes.

Las pruebas se realizaron dentro del horario académico, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los resultados.

*Análisis de datos*

Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a su preparación para realizar los análisis estadísticos. Todos los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 21.

En primer lugar se realizó análisis de Correlación bivariada de Pearson para medir la fuerza de asociación entre las variables y analizar las relaciones existentes entre las distintas variables, mediante una matriz de correlaciones.

A continuación se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple cambiando el orden de introducción de las variables metacognitivas y transdiagnósticas con el objetivo de conocer la capacidad predictiva de las variables independientes respecto a la preocupación y comprobar si las variables metacognitivas explican mayor porción de varianza que las variables transdiagnósticas..

**Resultados**

Respecto al análisis de correlación, tal como se puede observar en la tabla 1, la preocupación patológica correlaciona de manera positiva y significativa con las variables clínicas: depresión (BDI) ( $r = .50$ ;  $p < .001$ ) y ansiedad generalizada (GAD-Q-IV) ( $r = .61$ ;  $p < .001$ ), con las variables metacognitivas (metapreocupación), medidas a través del MCQ 30 ( $r = .53$ ;  $p < .001$ ) y el MWQ ( $r = .52$ ;  $p < .001$ ) y por último con las variables relativas al ámbito transdiagnóstico tales como, disfunción ejecutiva (DEX) ( $r = .29$ ;  $p < .001$ ) y perfeccionismo (FROST) ( $r = .36$ ;  $p < .001$ ). En cuanto a las subescalas de regulación emocional, reevaluación (ERQREEV) y supresión (ERQSUP) no guardan relaciones significativas con la preocupación de rasgo ( $p > .05$ ).

Tabla 1. Correlación r de Pearson entre la preocupación patológica y las variables clínicas, metacognitivas y transdiagnósticas

	2	3	4	5	6	7	8	9	Mean	SD	Alfa de Cronbach
1 PSWQ	.50**	.61**	.53**	.52**	.29**	-.08	.08	.36**	50.36	0.67	.87
2 BDI		.59**	.34**	.44**	.42**	-.04	.29**	.31**	50.36	7.47	.88
3 GAD_Q_IV			.28**	.50**	.23**	-.14*	.04	.23**	7.09	7.28	.62
4 MCQ_30				.40**	.40**	.13*	.19**	.39**	3.36	11.54	.82
5 MWQ					.20**	.03	.10	.22**	144.26	152.40	.85
6 DEX						.14*	.35**	.32**	22.71	10.42	.86
7 ERQREEV							.10	.06	25.65	7.25	.82
8 ERQSUP								.34**	12.23	4.9	.73
9 FROST									81.21	18.39	.90

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Nota: 1) PSWQ: Penn State Worry Questionnaire (Meyer, Miller, Metzger y Borkovec, 1990); 2) BDI: Beck Depression Inventory (Beck, Steer y Brown, 1996); 3) GAD-Q-IV: Generalized Anxiety Disorder Questionnaire for DSM-IV (Newman, Zuellig, Kachin, Constantino, Przeworski, Erickson y Cashman, 2002; Rodebaugh, Holaway, y Heimberg, 2008); 4) MCQ\_30: Metacognitions

Questionnaire (Wells y Cartwright-Hatton, 2004); 5) MWQ: Meta-Worry Questionnaire (Wells, 2005); 6) DEX: Dysexecutive Questionnaire (Wilson, Alderman, Burgess, Emslie, y Evans, 1996); 7-8) ERQ: Emotion Regulation Questionnaire (Gross, y John, 2003); REEV= Reevaluation; SUP= Suppression; 9) FROST: Multidimensional Perfectionism Scale (Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990)

Para estudiar los predictores se realizó dos análisis de regresión lineal jerárquica.

El primer análisis de regresión (ver Tabla 2), comenzó con la introducción de las variables clínicas (BDI y GAD), en el primer modelo. En el segundo paso del análisis se introdujeron las variables metacognitivas (MCQ 30 y MWQ) y en el último paso, las variables transdiagnósticas (DEX, ERQREEV, ERQSUP y FROST). Todas ellas incluidas mediante el método introducir.

Tal y como se expone en la tabla 2, el modelo final (modelo 3) explica un 54.1% ( $R^2$  corregida), de la varianza total (variabilidad), de la variable preocupación patológica. Siendo el cambio en  $R^2$  significativo ( $\Delta R^2 = .023$ ,  $p < .05$ ) al introducir la variable transdiagnóstica perfeccionismo (FROST), el resto de variables transdiagnósticas introducidas no fueron significativas, respecto al modelo anterior que explicaba un 52.1% ( $R^2$  corregida), de la varianza total del criterio. El valor de  $F(218) = 33.18$  ( $p = .000$ ) nos indica la existencia de relación lineal significativa entre la variable dependiente y las variables independientes tomadas de forma conjunta.

En cuanto a las variables individuales, tal como se indica en la tabla 2, las variables que predicen la preocupación patológica en el modelo final (modelo 3) fueron las siguientes: la ansiedad generalizada (GAD) ( $\beta = .33$ ;  $t = 5.2$ ;  $p = .000$ ), las variables metacognitivas, MCQ 30 ( $\beta = .30$ ;  $t = 5.36$ ;  $p = .000$ ) y MWQ ( $\beta = .17$ ;  $t = 2.98$ ;  $p = .003$ ) y la variable transdiagnóstica, perfeccionismo (FROST) ( $\beta = .13$ ;  $t = 2.47$ ;  $p = .014$ ).

Tabla 2. Análisis de regresión jerárquica para predictores de la preocupación patológica

Variable	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	t	sig	B	$\Delta F$
Predictores		corregida						
Modelo 1	.40	.39	.401					.000
BDI				.21	3.34	.001	.31	
GAD				.47	7.29	.000	.69	
Modelo 2	.53	.52	.134					.000
BDI				.09	1.63	.105	.13	
GAD				.37	6.15	.000	.54	
MCQ				.32	6.26	.000	.30	
MWQ				.16	2.78	.000	.01	
Modelo 3	.55	.54	.023					.000
BDI				.10	1.61	.108	.14	
GAD				.33	5.29	.000	.48	
MCQ				.30	5.36	.000	.27	
MWQ				.17	2.98	.003	.01	
DEX				.01	.20	.834	.01	
ERQREEV				-.09	-1.90	.058	-.13	
ERQSUP				-.08	-1.70	.090	-.19	
FROST				.13	2.47	.014	.07	

A continuación, con el fin de evaluar diferencialmente la contribución de las variables metacognitivas y transdiagnósticas, se realizó un segundo análisis de regresión en el que incluimos, nuevamente, en primer lugar las variables clínicas (BDI y GAD); a continuación, invertimos el orden de la regresión anterior e introducimos en un segundo lugar las variables de transdiagnóstico (DEX, ERQREEV, ERQSUP y FROST) y en última estancia, incluimos las variables metacognitivas (MCQ 30 y MWQ) todo ello por el método introducir variables.

Como podemos observar en la tabla 3, la inclusión de las variables transdiagnósticas en segundo lugar (modelo 2) produjo un incremento (respecto al modelo anterior) de un 4% en  $R^2$  corregida ( $\Delta F = 5.16$ ;  $p < .05$ ) Este incremento es inferior al registrado en la regresión anterior (ver Tabla 2), donde el

incremento atribuible a las variables mentacognitivas introducidas también en el segundo paso, fue de un 13% ( $\Delta F = 30.89$ ;  $p < .05$ ), respecto al modelo 1 ( $R^2$  corregida = 39%) .

Tabla 3. Análisis de regresión jerárquica para predictores de la preocupación patológica.

Variable	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	$\Delta R^2$	$\beta$	t	sig	B	$\Delta F$
Predictores								
Modelo 1	.40	.39	.401					.000
BDI				.21	3.34	.001	.31	
GAD				.47	7.29	.000	.69	
Modelo 2	.45	.43	.05					.000
BDI				.16	2.35	.012	.23	
GAD				.43	6.62	.000	.66	
DEX				.08	1.49	.000	.12	
ERQREEV				.47	-.89	.082	.15	
ERQSUP				.09	-1.71	.000	.62	
FROST				.22	4.01	.049	.06	
Modelo 3	.54	.53	.01					.000
BDI				.10	1.61	.108	.14	
GAD				.33	5.29	.000	.48	
DEX				.01	20	.834	.01	
ERQREEV				.09	-1.90	.058	-.13	
ERQSUP				.08	-1.70	.090	-.19	
FROST				.13	2.47	.014	.07	
MCQ30				.30	5.36	.000	.27	
MWQ				.17	2.98	.003	.01	

### Discusión/Conclusiones

Este estudio examinó, mediante un análisis correlacional, la relación entre la expectativa aprensiva (preocupación) y las variables clínicas (depresión y ansiedad), variables metacognitivas (metapreocupación) y variables transdiagnósticas (disfunción ejecutiva, regulación emocional y perfeccionismo). Se encontró que la preocupación patológica tenía una correlación alta y positiva ( $r = .50$ ;  $p < .001$ ) con la depresión. Estos resultados están en sintonía con lo reportado por Pimentel y Cova (2011). La otra variable clínica, ansiedad general, obtuvo la correlación más alta, respecto a la preocupación patológica ( $r = .61$ ;  $p < .001$ ). La variable metapreocupación obtuvo unos resultados de  $r = .53$  y  $r = .52$ , respectivamente. Lo que demuestra la existencia de una relación positiva y significativa entre los factores metacognitivos, concretamente metapreocupación y la tendencia a preocuparse. Algo evidenciado con anterioridad por De Bruin, Rassin y Muris (2006), los cuales reportaron una relación positiva y significativa entre ambas variables ( $r = .60$ ;  $p < .001$ ). Por último en cuanto a las variables de transdiagnóstico, la disfunción ejecutiva, obtuvo una correlación significativa y positiva ( $r = .29$ ;  $p < .001$ ) lo que puede evidenciar que síntomas de ansiedad severos afectan negativamente a las funciones ejecutivas. Del mismo modo, el perfeccionismo también resultó positivo y significativo ( $r = .36$ ;  $p < .001$ ), lo que confirma la existe de relación lineal entre la ansiedad y el perfeccionismo tal y como demostraron Frost y DiBartolo (2002).

No ocurrió lo mismo con la subescalas de regulación emocional, reevaluación y supresión ya que no fueron significativas a diferencia de las investigaciones de Aldao y Nolen-Hoeksema (2012), que mostraron que ambas escalas se relacionaba con psicopatologías tales como la ansiedad.

Para conocer los predictores de la preocupación patológica y la porción de varianza explicada por las variables metacognitivas y transdiagnósticas, ambas introducidas en el segundo paso del análisis, se realizaron dos regresiones múltiples cambiando el orden de introducción de las variables. En el primer paso siempre se introducían las variables clínicas (depresión y ansiedad) y después se alternaron las variables metacognitivas y las transdiagnósticas.

Respecto a las variables clínicas, en el modelo final de ambas regresiones, la depresión (BDI) no resultó significativa, por lo que se encuentra en sintonía con lo reportado por Pimentel y Cova (2011), quienes mostraron que dicha variable clínica no era significativa a la hora de predecir la preocupación. En contradicción, con la investigación de Muris, Roelofs, Meester y Boomsma (2004), que evidenciaron que la depresión era un importante indicador de la preocupación.

En cuando a la ansiedad general (GAD), ambas regresiones en su modelo final demostraron que era un predictor potente de la preocupación de rasgo ( $\beta = .33$ ;  $t = 5.2$ ;  $p = .000$ ), algo que según nuestra revisión, no se había evidenciado hasta el momento.

La metapreocupación (MCQ 30 y MWQ) también ha resultado un buen indicador de la preocupación de rasgo. El peso de dicha variable medida mediante el MCQ 30 ( $\beta = .30$ ;  $t = 5.36$ ;  $p = .000$ ) y el MWQ ( $\beta = .17$ ;  $t = 2.98$ ;  $p = .003$ ) muestran en el modelo final de ambas regresiones que son predictores consistentes de la preocupación excesiva. Lo que concuerda con el estudio realizado por Saed, Purehsanb y Akbaria (2010). Por último, referente a las variables transdiagnósticas, tan sólo el perfeccionismo (FROST) resultó significativo en ambos modelos finales ( $\beta = .13$ ;  $t = 2.47$ ;  $p = .014$ ).

En cuanto a que variables explican mayor proporción de varianza de la preocupación tal y como hemos observado en las tablas 2 y 3 la inclusión de las variables transdiagnósticas en el segundo paso (modelo 2) de la segunda regresión (ver Tabla 3) produjo un incremento (respecto al modelo anterior) de un 4% en R2 corregida ( $\Delta F = 5.16$ ;  $p < .05$ ) siendo dicho incremento inferior al registrado en la regresión anterior (ver Tabla 2), donde el incremento atribuible a las variables mentacognitivas, introducidas también en el segundo paso, fue de un 13% ( $\Delta F = 30.89$ ;  $p < .05$ ), respecto al modelo 1 (R2 corregida = 39%)

## Referencias

- Aldao, A. y Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 276-281.
- Beck, A., Steer, R. y Brown, G. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio: TX: Psychological Corporation.
- Bereza, B., Machado, M. y Einarson, T. (2009). Systematic review and quality assessment of economic evaluations and quality-of-life studies related to generalized anxiety disorder. *Clinical, 31*, 1279-1308.
- Bierman, E., Comijs, H., Jonker, C. y Beekman, A. (2005). Effects of anxiety versus depression on cognition in later life. *American Journal of Geriatric Psychiatry, 13*, 686-693.
- Bryant, C., Jackson, H. y Ames, D. (2008). The prevalence of anxiety in older adults: Methodological issues and a review of the literature. *Journal of Affective Disorders, 109*, 233-250.
- Carter, R., Wittchen, H., Pfister, H. y Kessler, R. (2001). One-year prevalence of subthreshold and threshold DSM-IV generalized anxiety disorder in a nationally representative example. *Depression and anxiety, 22*, 753-780.
- Cartwright-Hatton, S. y Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders, 11*, 279-296.
- Chu, B. (2012). Translating transdiagnostic approaches to children and adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*, 1-4. Craske, M. y Barlow, D. (2006). *Mastery of your anxiety and worried*. Londres: Oxford University Press.
- De Bruin, G., Rassin, E. y Muris, P. (2006). Cognitive self-consciousness and meta-worry and their relations to symptoms of worry and obsessional thoughts. *Psychological Reports, 96*, 222-224.
- Enciclopedia de Salud, Dietética y Psicología (2015). *Definición de ansiedad y preocupación*. Recuperado el 18 de Septiembre del 2016 de, <http://www.encyclopediasalud.com>.
- Frost, R. y DiBartolo, P. (2002). Perfectionism, anxiety and obsessive-compulsive disorder. En G. Flett y P. Hewitt (Eds.). *Perfectionism: Theory, research, treatment*. Washington. DC: American Psychological Association.
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 41-54.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.

- Hewitt, P. y Flett, G. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 98-101.
- Kessler, R., Berglund, P., Demler, O., Jin, R. y Walters, E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry, 62*, 593-602.
- Lázarus, R. (1976). *Patterns of adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Llera, S. y Newman, M. (2010). Effects of worry on physiological and subjective reactivity to emotional until in generalized anxiety disorder an nonanxious control participants. *Emotion, 10*(5), 640-650.
- Meyer, T., Miller, M., Metzger, R. y Borkovec, T. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy, 28*, 487-495
- Miyake, A. y Friedman, N. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Psychology Science, 21*, 8-14.
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C. y Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 28*(4), 539-554.
- Newman, M., Zuellig, K., Kachin, K., Constantino, M., Przeworski, A., Erickson, T y Cashman, L. (2002). Preliminary reliability and validity of the generalizad anxiety disorder questionnaire-IV: A revised self-report diagnostic measure of generalized anxiety disorder. *Behavior Therapy, 33*, 215-233.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Evaluación de necesidades y recursos psicosociales y de salud mental. Recuperado el 18 de Septiembre del 2016, de: [http://www.who.int/mental\\_health/resources/toolkit\\_mh\\_emergencies/es/](http://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/es/)
- Pimentel, M. y Cova, F. (2009). Efectos de la rumiación y la preocupación en el desarrollo de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes universitarios de la ciudad de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica, 29*(1), 43-52.
- Price, R. y Mohlman, J. (2007) .Inhibitory controland symptom severity inlate-life generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 45*, 2628-2639.
- Saed, O., Purehsanb, S. y Akbaria, B. (2010). Correlation among meta-cognitive beliefs and anxiety – depression symptoms. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1685-1689.
- Wells A. (2005). The metacognitive model of GAD: Assessment of meta-worry and relationship with DSM-IV Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research, 29*, 107-121.
- Wells, A. y Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacogni-tion Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy, 42*, 385-396.
- Wilson, B., Alderman, N., Burgess, P., Emslie, H. y Evans, J. (1996). *Behavioural assessment of the Dysexecutive Syndrome*. Bury St. Edmunds, UK : Thames Valley Test Company.

## CAPÍTULO 26

### Dependencia emocional en adolescentes

Esther Alcaraz Sánchez, e Inmaculada Méndez  
*Universidad de Murcia (España)*

#### Introducción

La adolescencia es un período evolutivo de profundas transformaciones físicas, conductuales, cognitivas y emocionales que afectan en gran medida a las relaciones personales (Muela, Torres Gómez, y Gorostiaga, 2016). Las relaciones afectivas son de gran influencia en todas las etapas del ciclo vital, pero es en la infancia donde se crean los llamados apegos como consecuencia de estas primeras relaciones (Bowlby, 1982). Estos apegos jugarán un papel muy importante en el desarrollo de la vida emocional en la futura etapa adolescente y adulta (Fraley, y Shaver, 2000). Durante la adolescencia estas relaciones afectivas se diversifican, van perdiendo importancia las relaciones con los progenitores y van cobrando más prioridad las relaciones con sus pares y la pareja (Muela, et al., 2016); entablando así relaciones de carácter significativo con éstos (Penagos, Rodríguez, Carrillo, y Castro, 2006).

Los adolescentes dejan de depender de la protección de los progenitores y se encuentran más interesados en buscar compañía, aprecio y aceptación en sus pares, lo que en la mayoría de los casos suele ser para aumentar su autoestima (Braconnier, 2003). Rice (2000) alude que, además, el principal motivo por el que un adolescente busca una relación de pareja parece ser disfrutar de la compañía de otra persona y obtener así seguridad emocional. Por todo ello, el tipo de apego y las relaciones afectivas que se vayan a crear con el paso de los años son de gran relevancia, ya que de esto va a depender el tipo de comportamiento en la relación o la creación de una posible dependencia emocional. En el caso de sufrir dicha dependencia, ésta puede producir daños físicos y/o emocionales ya que, entre otras características, estas personas creen que amar es poseer u ofrecerlo todo, justificando así todas las conductas de la pareja (Retana, y Sánchez, 2005). De esta manera consideran como lo más importante la entrega al otro en la relación (Leal, 2007).

Esta dependencia se encuentra dentro de un grupo de trastornos difíciles de clasificar dentro de las categorizaciones convencionales, de ahí que sea comprensible el desconocimiento existente (Moral, y Sirvent, 2009). Según Moral Jiménez y Sirvent Ruiz, las dependencias sentimentales o afectivas se encuentran definidas como “trastornos relacionales caracterizados por la manifestación de comportamientos adictivos en la relación interpersonal basados en una asimetría de rol y en una actitud dependiente en relación al sujeto del que se depende” (2008:150). Esta dependencia provoca una marcada necesidad de protección y apoyo, incluso en situaciones en las cuales la persona es capaz de funcionar de manera autónoma y superar desafíos por sí misma (Bornstein, 1993; Castelló, 2005). Las causas de la dependencia emocional son muy extensas y complejas. Sin embargo, se puede señalar que la mezcla de carencias afectivas tempranas y el mantenimiento de vinculaciones emocionales insatisfactorias son las responsables del génesis de la dependencia como apunta Castelló (2000); por lo que suele estar relacionado con conflictos familiares. El reforzamiento que el adolescente recibe de sus progenitores, por tanto, influye en su autoconfianza y en su desempeño académico (González-Pienda, et al. 2002; Mújica, y Reichhardt, 2005); lo cual es necesario para la creación de personalidades con autoestima alta y sobre todo alejados de los riesgos de las dependencias emocionales.

Otro factor importante a recalcar en la dependencia emocional es la cuestión del género, ya que revisando la literatura científica ésta se encuentra relacionada con dichas dependencias. Entre ellas, las investigaciones revelan la existencia de conexiones entre el género, la afectividad y las emociones (Martínez Benlloch, Bonilla, Gómez, y Bayot, 2008); las relaciones de pareja y sus conflictos (Espina,



2002); y en relación al amor romántico y la subordinación social de las mujeres (Esteban, y Távora, 2008). En otros estudios, donde se evalúa directamente la dependencia emocional, se señala que el rol que la sociedad proyecta en las mujeres hacen que este género esté más expuesto a sufrir esta dependencia (Lemos, y Londoño, 2006; Moral, y Sirvent, 2009). Según Sanford y Donovan (1984) cuando un niño o una niña se hace consciente de que es un hombre o una mujer, ella o él inmediatamente aprende las definiciones de lo que su cultura espera y atribuye al significado de cada sexo; lo que provoca que las creencias sobre sí mismos se adapten y se correlacionen con éstas, entendiendo que hay una clasificación de comportamientos y características apropiadas y esperables para los hombres y otras para las mujeres.

Por lo tanto, debido a la escasez de literatura encontrada que relacione la dependencia emocional y la adolescencia, el objetivo de esta investigación fue analizar si existían diferencias sociodemográficas (sexo y edad) en la dependencia emocional.

## Método/Metodología

### Participantes

Los participantes fueron un total de 50 estudiantes de cursos comprendidos entre primer y segundo curso de Bachillerato de Guadalupe, San Vicente (El Salvador, Centroamérica), con edades comprendidas entre los 15 y 19 años (véase Figura 1). En cuanto al sexo, había 28 mujeres (56%) y 22 hombres (44%).

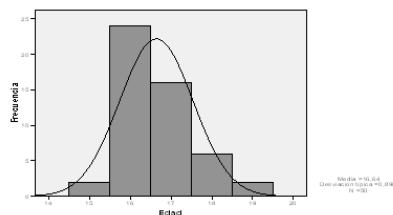


Figura 1. Distribución de los participantes según la edad

### Instrumentos

En la recogida de información se utilizó un cuestionario para la evaluación de la Dependencia emocional (Lemos y Londoño, 2006). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de la escala total es de .927. El cuestionario consta de 23 ítems distribuidos en seis factores:

- Factor 1: Ansiedad de separación (7 ítems,  $\alpha = .87$ ). Ítems: 2, 6, 7, 8, 13, 15 y 17
- Factor 2: Expresión afectiva de la pareja (4 ítems,  $\alpha = .84$ ). Ítems: 5, 11, 12 y 14.
- Factor 3: Modificación de planes (4 ítems,  $\alpha = .75$ ). Ítems: 16, 21, 22 y 23.
- Factor 4: Miedo a la soledad (3 ítems,  $\alpha = .8$ ). Ítems: 1, 18 y 19.
- Factor 5: Expresión límite (3 ítems,  $\alpha = .62$ ). Ítems: 9, 10 y 20.
- Factor 6: Búsqueda de atención (2 ítems,  $\alpha = .78$ ). Ítems: 3 y 4.

Asimismo, se incluyeron dos preguntas sobre las variables sociodemográficas: Edad y sexo.

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron cumplimentados por los estudiantes en horario lectivo en el mes de Marzo del 2016. En primer lugar se tramitó la autorización con el equipo directivo del Centro educativo, donde quedaron conformes en realizar el estudio e interesados en el resultado de éste. También se tramitó el permiso a los profesores.

Una vez en el aula, se explicó a los estudiantes el proceso y el objetivo del cuestionario, así como se solicitó su colaboración y autorización. En el cuestionario se les proporcionaba también por escrito las instrucciones de la prueba.

*Análisis de datos*

Los datos obtenidos a través del cuestionario de Dependencia emocional fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 19.0. Se utilizó la prueba t de Student para analizar las diferencias de medias entre sexos. Para la edad se utilizó la Correlación de Pearson entre los seis factores.

**Resultados**

*Sexo*

La prueba t de Student determinó que no aparecían diferencias de medias significativas entre el sexo y las variables del instrumento (véase Figura 2).

Figura 2. Medias de los factores según el sexo

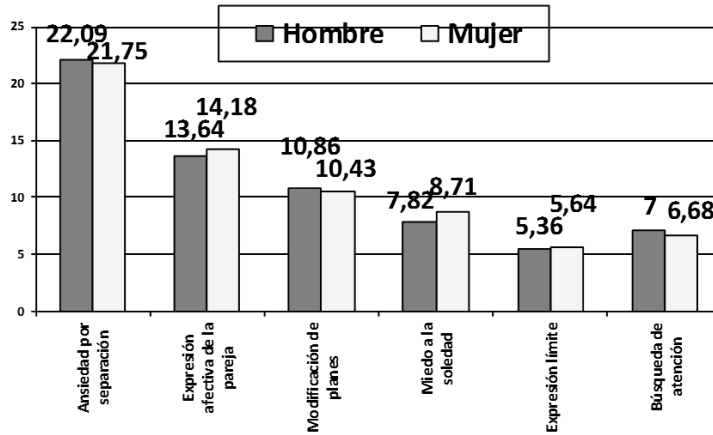
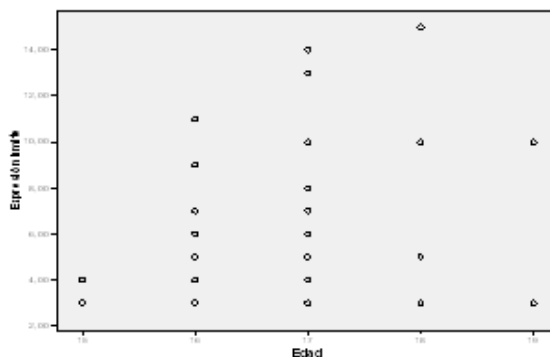


Figura 3. Gráfico de dispersión del factor Expresión límite según la edad



Del análisis de las medias se puede extraer que:

- Ansiedad por separación: obtuvo una puntuación bastante superior y alejada del resto de factores. Levemente el sexo masculino tendría una mayor puntuación.
- Expresión afectiva de la pareja: el sexo femenino mostró una media ligeramente superior que el sexo masculino.

-Modificación de planes y Búsqueda de atención: medias ligeramente superiores en el sexo masculino.

-Miedo a la soledad y Expresión límite: medias ligeramente superiores en el sexo femenino.

### *Edad*

En cuanto a la correlación entre las subescalas de dependencia emocional y la edad, existía una correlación significativa positiva con Expresión límite ( $r=.285$ ;  $p=.045$ ;  $n=50$ ) con tamaño del efecto bajo-medio (véase Figura 3). Los demás factores no resultaron ser significativos.

### **Discusión/Conclusiones**

En cuanto a la cuestión del sexo, pese a que la literatura revisada confirmaba la existencia de una diferenciación de sexos en lo referente a los riesgos de sufrir dependencias emocionales (Espina, 2002; Esteban, y Távora, 2008; Lemos, y Londoño, 2006; Martínez Benlloch, et al., 2008; Moral, y Sirvent, 2009), no se ha podido establecer que sea un determinante que influyese en el desarrollo de dependencias emocionales ya que la prueba *t* de Student determinó que no aparecían diferencias de medias significativas entre el sexo y las factores del instrumento. Esto hace entender que durante la adolescencia se crean dependencias emocionales en ambos sexos como consecuencia del traspaso del apego parental al apego hacia los pares y parejas (Bowlby, 1982), donde el condicionante para que se creen estas dependencias o no es consecuencia de cómo transcurrió el desarrollo del primer apego (Castelló, 2000). Resultado que explica por qué tanto mujeres como hombres obtuvieron resultados semejantes, ya que serían como consecuencia de esos apegos infantiles, los cuales una vez llegada a la madurez podrían variar.

El factor que correlacionó con la edad fue Expresión límite, factor 5. En el resto de factores no se registraron valores significativos. Este factor se relaciona con las expresiones y comportamientos límites que realizarían ante una posible ruptura. Para el dependiente emocional una ruptura puede ser una situación catastrófica por su enfrentamiento con la soledad y la pérdida del sentido de vida. Las manifestaciones frente a esta pérdida reflejan el grado de necesidad que el dependiente tiene de la misma (Castelló, 2005). Los participantes de este estudio, por tanto, obtuvieron una puntuación significativa en afirmaciones referidas a las expresiones límites ante una ruptura como: “He amenazado con hacerme daño para que mi pareja no me deje”, “Soy alguien necesitado y débil” o “Soy capaz de hacer cosas temerarias, hasta arriesgar mi vida, por conservar el amor del otro”. Dicha correlación supone que conforme aumenta la edad, aumenta la Expresión límite aumentando, por tanto, los comportamientos de dependencia emocional en los adolescentes.

En cuanto a la aplicabilidad del estudio se quiere señalar que los resultados del estudio permitirán la realización del proyecto de Prevención de la violencia anual desde el Ayuntamiento de Guadalupe en los centros educativos del municipio. De esta manera se crea así una perspectiva de mejora en la cuestión, ya que se espera que al abordar directamente el tema de la dependencia emocional con los estudiantes y sus consecuencias, puedan ser capaces de identificar los comportamientos disfuncionales que están realizando y vean las consecuencias que tienen éstos en su salud mental y física actualmente, así como en su proyección social futura. Se pretende generar, con el proyecto anteriormente nombrado, una conciencia en los adolescentes para que conozcan las características de la dependencia emocional y las sepan identificar, ya que el primer paso para superar dicha dependencia es ser capaz de reconocerlas; para posteriormente analizar y modificar sus comportamientos cuando éstos estén relacionados con la dependencia emocional. Asimismo, se quiere acercar esta prevención tanto a las personas heterosexuales como a las personas homosexuales, ya que de igual modo se sitúan en riesgo de sufrir esta dependencia emocional por parte de sus actuales o futuras parejas.

Por otro lado, en cuanto a los estudios reflejados sobre la relación del género y las dependencias emocionales durante la etapa adulta, como prospectiva se recomienda una educación de la mujer desde

una temprana edad donde sean capaces de interrumpir y modificar los comportamientos relacionados con la dependencia emocional, pese a que éstos estén socialmente admitidos e incluso se les presione hacia éstos, sobre todo hacia conductas tales como: la sumisión, depender de la otra persona pese a tener las capacidades para ser independiente, búsqueda de atención por parte de la pareja o modificar los planes. De esta manera se espera que bien hacia sí mismas o hacia otra mujer puedan explicar y corregir estos comportamientos, que pese a que desde estos sectores se les influya a seguirlos, entiendan el riesgo social y para su salud que suponen y así actuar ante éstos.

Como futura línea de investigación, se aboga por la necesidad de ampliar los participantes del estudio para examinar adecuadamente esta realidad e incluso sería interesante realizar estudios longitudinales con la finalidad de observar si las dependencias emocionales captadas son comportamientos puntuales o se desarrollan permanentemente en el tiempo. Debido a los resultados obtenidos en el factor edad, sería relevante observar cómo afecta el inicio de la etapa adulta en estos comportamientos dependientes para examinar si afectan de igual modo a los adolescentes que a los adultos, así como en función del sexo.

Asimismo, se podrían añadir otras variables al estudio como puede ser una la relación con las Habilidades sociales, que permitiese identificar así la manera en la que afecta el grado de obtención o falta de estas habilidades con los comportamientos de dependencia emocional e incluso evaluación sobre la personalidad o las emociones.

## Referencias

- Bornstein, R. F. (1993). *The dependent personality*. Nueva York, EEUU: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Braconnier, A. (2003). *Guía del adolescente*. Madrid, España: Síntesis.
- Castelló, J. (2000, Febrero). Análisis del concepto dependencia emocional. *I Congreso Virtual de Psiquiatría, España*.
- Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional. Características y tratamiento*. Madrid, España: Alianza Editorial SA.
- Espina, A. (2002). Alexitimia y relaciones de pareja. *Psicothema*, 14(4), 760-764.
- Esteban, M. L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 56-74.
- Fraley, C. y Shaver, R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154. doi: 10.1037/1089-2680.4.2.132
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñoz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Leal, A. (2007). Nuevos tiempos, viejas preguntas sobre el amor: un estudio con adolescentes. *Posgrado y Sociedad*, 7(2), 50-70.
- Lemos, M. y Londoño, N. H. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 127-140.
- Martínez Benlloch, I., Bonilla, A., Gómez, L. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología/The UB Journal of psychology*, 39(1), 109-118.
- Moral Jiménez, M. D. L. V. y Sirvent Ruiz, C. S. (2008). Dependencias sentimentales o afectivas: etiología, clasificación y evaluación. *Revista Española de Drogodependencias*, 33(2).
- Moral Jiménez, M. D.L.V. y Sirvent Ruiz, C. (2009). Dependencia afectiva y género: perfil sintomático diferencial en dependientes afectivos españoles. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 230-240.
- Muela, N., Torres Gómez, B. y Gorostiaga, A. (2016). Apego romántico en adolescentes maltratados en su niñez. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(1), 61-72.
- Mújica, A. D. y Reichardt, E. V. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42. Recuperado de <http://www.psicothema.com/>

Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psicológica*, 5(1), 21-36.

Retana, B. y Sánchez, R. (2005). *Construcción y validación de una escala para medir adicción al amor en adolescentes*. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Rice, F.P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. 9ª Edición. Madrid, España: Prentice Hall.

Sanford, L. T. y Donovan, M. E. (1984). *Women and self-esteem*. Nueva York, EEUU: Anchor Press/Doubleday.

## CAPÍTULO 27

### Abordaje a la adicción a los videojuegos

María del Mar Jiménez Molina, Ana Real Bernal, y Eva María Castro Martin  
*DUE Hospital Torrecárdenas (España)*

#### Introducción

No hace mucho tiempo se entendía que la adicción estaba relacionada solo a las sustancias químicas. Actualmente se comprende que tiene un concepto mayor, englobando también el aspecto psicológico del individuo, en cuya interacción presenta una pérdida de control con efectos negativos.

Se puede definir adicción como la enfermedad auto y heterodestructiva, que es de carácter crónica y progresiva, donde el individuo establece un vínculo patológico a una sustancia, un aparato o instrumento, una actividad o incluso a otra persona, causándole un trastorno en su bioquímica, fisiología y al sistema de comportamiento, generando alteraciones en su entorno socio-familiar (Vacca, 1998).

Del total de las personas que tienen uso a internet el 65% tienen una edad comprendida entre 12 y 24 años. El 75% de la población tiene acceso a internet en cabinas públicas (Secades, y Villa, 1999). En España es el país donde existen mayor número de jugadores patológicos de Europa. El consumo de videojuegos en 2014 ha sido de 996 millones de euros, cifra que va en aumento cada año. En la actualidad, la República Popular China tiene el mayor mercado de videojuegos. En Hong Kong el 15,6% presenta adicción (Xu, Chen, y Adalman, 2015).

Según López y Castro (1994) estamos en una sociedad tecnológica. Hoy en día, es evidente afirmar que las tecnologías están transformando nuestra forma de vida. Los medios electrónicos tienen un papel fundamental en la actualidad. Diariamente se convive con móviles, consolas y ordenador, que constituye una mejora de la calidad de vida, pero que su uso inadecuado o excesivo conlleva problemas, por lo que la implantación de estos medios no está exento de polémicas (Villadangos, y Labrador, 2009). Si los videojuegos, se utilizan con moderación, pueden tener muchos beneficios, como aumentar la agudeza de la actividad deductiva, estimular la lógica, aumentar la agudeza visual, mayor rapidez en los actos reflejos entre otros. Además los niños aumentan la capacidad de trabajar en equipo y enfrentarse a retos.

De acuerdo con Mendiz; Pindado; Ruiz, y Pulido, (2001), los videojuegos es la principal causa de pérdida de tiempo entre los adolescentes. Hay que aclarar que no solo depende la adicción a la accesibilidad, sino que existen múltiples factores que propician la conducta adictiva: Psicológicos, sociales, familiares, ocio, entre otros (Estallo, 1997).

Los jugadores tienen diferentes motivaciones, como explorar, conseguir logros y evitar problemas de la realidad, creando importancia a la realidad virtual que supera la realidad real (Fuster, et al., 2012).

Beltrán-Carrillo, Valencia-Peris, y Molina-Alventosa, (2011) lo ve como un problema cultural, ya que el dominio de estos juegos influye en la autoestima de estos jugadores, que de lo contrario, sería desadaptados socialmente.

La mayoría de los videojuegos, permiten jugar en línea con otros participantes. Las comunidades en línea, Multiplayer Online Pole- Playing Game, crea más adicción al juego. También hay que añadir que los usuarios eligen el modo y el tiempo de juego, por lo que pueden jugar cómo y cuánto tiempo quieran.

Las primeras investigaciones fueron contemporáneas a la aparición de los primeros videojuegos en EEUU, a comienzo de la década de los setenta. Sin embargo, fue Ball (1978) el pionero en estudiar los efectos psicológicos y educativos en los niños. Por lo que se considera el pionero en este campo. Yee (2006) detectó que 40% de los usuarios se consideraba adictos a sí mismos.

El impacto de los videojuegos ha culminado en la incorporación de los principales manuales de diagnóstico, en la sección III del DSM-5. Desde el punto de vista clínico, se ha producido un incremento

de la demanda de tratamiento de las adicciones a los videojuegos, tanto en población adulta como infantil.

Incluso se ha producido muertes como consecuencia de la adicción a los videojuegos como un hombre de 32 años, que fue encontrado muerto en un café internet de Taiwán, tras estar tres días jugando a un videojuego.(Vallejos, y Capa, 2010). En informes de prensa del Suroeste Asiático, se han descrito muertes por embolia pulmonar de jugadores de videojuegos, aunque estos casos no se han descrito en la literatura médica (Mark, y Beranuy, 2009)

Con este trabajo se pretende conocer la adicción a los videojuegos, las características de la adicción, los principales síntomas, y algunas técnicas de prevención y tratamiento.

### **Método/ Metodología**

Durante el mes de Julio de 2016 hemos llevado a cabo una búsqueda de la literatura existente relacionada con el tema de estudio, utilizando los descriptores “adicción”, “videojuegos”.

Fueron seleccionados artículos a texto completo, cuyo resultados coincidieran con la temática de esta investigación, y en un intervalo de 10 años, recuperados de las bases de datos: PubMed, Science Direct, Scielo, CINAHL y Cochrane Library. La búsqueda devolvió un total de 150 referencias, a texto libre, de las cuales se seleccionaron 30 artículos, que permitieron elaborar los resultados de esta revisión.

### **Resultados**

Se ha demostrado que la adicción a los videojuegos, es muy peligroso, presentando síntomas similares a los que presenta un alcohólico o drogadicto.

Para que se considere adicción a los videojuegos debe cumplir seis criterios (Mark, y Beranuy, 2009)

- Focalización: Cuando el juego es lo más importante en la vida, y domina incluso sus pensamientos.
- Modificación del estado de ánimo. Hace referencia a lo que la persona expresa sobre lo atractivo de los videojuegos.
- Tolerancia: Cada vez necesita más tiempo para jugar.
- Síntoma de abstinencia: El sentimiento negativo que se genera cuando el juego se interrumpe.
- Conflicto: Referente a otras actividades, o a otras personas que el jugador no atiende, por estar en los videojuegos.

- Recaída: Después de un periodo de abstinencia, establecer un patrón más extremo en el videojuego

Xu, Chen y Adalman (2015), añade a los criterios, para que se considere adicción, el excesivo gasto monetario, que la persona gasta en jugar a los videojuegos. Han, Kim, Lee, Min y Renshaw (2010) realizaron un estudio y observaron que adolescentes, con o sin todos los criterios diagnósticos, alteraban la actividad cerebral después de seis semanas de jugar a los videojuegos. La dependencia a los videojuegos viene caracterizada por: (Torres-Rodríguez, y Xavier Carbonell, 2015)

- Tolerancia, cada vez necesita jugar más tiempo, o a mas juegos.
- Craving.
- Malestar cuando se interrumpe el juego o si se lleva algún tiempo sin jugar
- Tener sensación de bienestar mientras se juega al videojuego.
- Intentos de control fallido.
- Perdida de interés ante otras actividades. Abandono de otro tipo de pasatiempos.
- Uso excesivo e incontrolado aunque provoque problemas como pérdida de empleo o ruptura de pareja o familiar.
- Aislamiento social.
- Mentir sobre el tiempo dedicado a esta actividad
- Descuido en la higiene personal
- Bajo rendimiento académico.

Entre los síntomas más característicos:

- Dificultad para concienciar el sueño por la sobre activación del cerebro.
- Ansiedad, ira e irritabilidad.
- Depresión
- Cambios de humor
- Irritabilidad
- Trastornos alimenticios
- Deshidratación
- Cefaleas
- Síndrome del túnel carpiano.
- Sequedad en los ojos
- Dolor de espalda, de cuello y de codo
- Síndrome de vibración en manos y brazos
- Tenosinovitis.
- Lesiones por tensiones repetitivas
- Neuropatías periféricas
- Enuresis
- Encopresis
- Alucinaciones auditivas.
- Agresión

El tratamiento de las adicciones es un aspecto complicado, ya que ninguna adicción es similar, ni tampoco la persona que está enganchada a ella. La negación a la dependencia es una característica de los trastornos de adicción. En este caso, tanto del adolescente como de la familia. La conducta adictiva se mantiene porque los beneficios obtenidos son mayores que el coste sufrido. Son muchos los casos que no reconocen su adicción hasta que no existe un problema real en sus vidas. En Corea una familia pide ayuda después de que su hijo se hubiera gastado todo el dinero de su familia durante tres meses en videojuegos (Mark, y Beranuy, 2009). No se debe olvidar que esta adicción puede ser la manifestación secundaria a otra adicción, o incluso a otros problemas psicológicos, como depresión, fobia social, y otros trastornos mentales y psicológicos, por lo que el tratamiento es complejo. Se debe realizar un estudio de cada caso, para realizar una terapia correcta. La técnica de tratamiento consiste, simplemente, en dejar de jugar, para ello se utiliza técnicas cognitivo-conductual, utilizando técnicas aplicadas a otras adicciones, como: entrevista motivacional, control de estímulos, técnica de tolerancia al malestar, entre otras. Young (2011) propone, terapias cognitiva conductuales específicas para la adicción a internet. (CBT-IA). Existe una preocupación en aumento para la necesidad de desarrollar clínicas de terapia para el tratamiento de esta adicción, y de aumentar el número de profesionales especializados. En China, ya existe un programa de sistema anti-juego online, que consiste en que el jugador puede jugar durante tres horas al día, progresando en el juego, pero pasados esas tres horas el valor del juego comienza a disminuir, hasta llegar a las cinco horas cuando el juego deja de acumular ningún beneficio en la jugada (Mark, y Beranury, 2009).

Las actuaciones básicas para la prevención son:

- Ubicación: Ubicar la consola o el ordenador en un lugar común, para que pueda facilitar la alteración con el resto de la familia y para controlar el tiempo que dedica al juego.
- Compartir: Jugar con ellos es una buena manera de participar en una actividad motivadora.
- Tipo de videojuegos: Participar en la elección y pactar el tipo de videojuegos de acuerdo con los valores familiares.
- Autorregulación: El primer paso es que tomen conciencia del tiempo que están utilizando.



### **Discusión/Conclusiones**

Las tecnologías generan grandes cambios en nuestra sociedad. Los adolescentes fascinados por estas nuevas tecnologías han encontrado en el móvil, internet y videojuegos un medio de relación, comunicación, ocio y entretenimiento.

Los videojuegos son una forma de entretenimiento en auge, y hoy en día representa un negocio millonario. Aunque el uso de los videojuegos no está exento de polémica. Existen algunos beneficios que producen los videojuegos, pero se ha comprobado que el mal uso de estos videojuegos, están provocando grandes problemas sociales.

Existe gran preocupación entre educadores, investigadores, psicólogos y padres respecto a la influencia de los videojuegos en los niños y adolescentes.

Los jugadores tienen diferentes motivaciones, como explorar, conseguir logros y evitar problemas de la realidad, creando importancia a la realidad virtual que supera la realidad real.

Respecto a su influencia nociva, desarrollan comportamientos violentos, sexistas, disminuyendo el rendimiento académico, aumentando las horas de juego en detrimento de otras actividades, incluso llegando a no querer levantarse para las necesidades básicas.

No obstante también se ha visto, que el uso correcto de los videojuegos tiene beneficios, como, aumentar la agudeza de la actividad deductiva, estimular la lógica, aumentar la agudeza visual, mayor rapidez en los actos reflejos entre otros. Además los niños aumentan la capacidad de trabajar en equipo y enfrentarse a retos.

Ante este problema, se debería instruir a la sociedad para el correcto uso de los videojuegos, estableciendo pautas para su uso controlado. La familia es el pilar básico de educación para los niños y adolescentes, es en ese círculo donde se debe iniciar los controles de juego, y motivar a los niños a realizar otras actividades saludables y culturales.

Mediante los profesionales de la salud se debe reforzar la importancia de actividades alternativas para la mejora de la calidad de vida. Pero también es importante la difusión de las características y síntomas que se puede presentar ante esta adicción, para su detección precoz y tratamiento posterior.

Dada la alarma social que ha producido los videojuegos, por todos los problemas que están causando su abuso en la salud de la población, se debe fomentar la investigación para la prevención de futuros casos y para tratar los casos presentes.

### **Referencias**

- Alario S (2006). Tratamiento de un caso crónico de adicción a internet. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 79, 71-88.
- Ball, R. (1978). Anomalies in relationships between securities yields and yield-surrogates. *Journal of Financial Economics*, 6(2), 103-126.
- Beltrán-Carrillo, V.J., Valencia-Peris, A. y Molina-Alventosa, J.P. (2011). Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 203-219.

## CAPÍTULO 28

### **Influencia de la escuela en la promoción de hábitos de vida saludables y educación física**

Clara Oña Socías, Virginia Martínez Ripoll, y Ángela Dámaso Fernández  
*Hospital Mediterráneo (España)*

#### **Introducción**

En la actualidad mundial, uno de los problemas más preocupantes es la tendencia al sedentarismo y la adquisición de estilos de vida poco saludables. En los últimos años se ha demostrado que los hábitos alimentarios y la actividad física son factores que determinan sobrepeso u obesidad. Estos factores están íntimamente ligados entre sí y tienen su reflejo en el peso y otras condiciones físicas.

Es conocido que la baja actividad física y los hábitos sedentarios en las etapas de infancia y adolescencia, como hábitos que son, tienden a mantenerse en la edad adulta, si estos no son los adecuados se transforman en factores de riesgo para enfermedades cardiovasculares, diabetes de tipo II, alteraciones osteomusculares y otras enfermedades crónicas no transmisibles.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) determina que de los siete factores que determinan la salud, seis están relacionados con la alimentación y el ejercicio físico y además define en el caso de los niños de 5 a 19 años, el sobrepeso y la obesidad de la siguiente manera (López, y Fernández, 2013; Favela, Donlucas, Ochoa, y Santana, 2016):

- Sobrepeso es el IMC para la edad con más de una desviación típica por encima de la mediana establecida en los patrones de crecimiento infantil de la OMS
- la obesidad es mayor que dos desviaciones típicas por encima de la mediana establecida en los patrones de crecimiento infantil de la OMS.

Según las cifras del Eurobarómetro en 2009, la práctica de actividad física y deporte en España se halla situada por debajo de la media europea, a esto se le añade también un elevado índice de sedentarismo. En lo referente a España la OMS también señala que es el país de Europa con mayor prevalencia de obesidad y sobrepeso infantil (26.3% en las edades comprendidas entre 2 y 24 años; y 35% para niños y niñas de 13 años de edad). En la misma orientación, el Instituto Nacional de Estadística (INE) con la revisión de sus datos revela la progresión de la obesidad y el sobrepeso de la población española (Lorente, 2016; Barbosa, Da Silva, y Da Costa, 2016).

Actualmente en nuestro país, la Educación Física es considerada un área obligatoria en la escuela según el Ministerio de Educación y Cultura para la Educación Primaria. Se ha constituido como disciplina fundamental para la educación y formación integral del ser humano, especialmente si es trabajada en edades tempranas, ya que permite a los alumnos y alumnas desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas, esenciales para su vida diaria y para el futuro. (Ariza, Martínez, Serral, y Bállic 2016).

Si algo tiene en común la información a la que se puede acceder sobre el tema de la importancia de la educación física en la escuela, es que desde la educación, la Educación Física nos ofrece una extraordinaria gama de posibilidades. A lo largo de los últimos años, la Educación Física ha sido considerada una materia de gran importancia tanto en el desarrollo de valores como de actitudes que se trabajan en esta materia. Es también presumible, su importancia para el desarrollo del bienestar y la salud de la población infantil (Lorente, 2016).

*"La escuela es señalada como un elemento fundamental en la promoción de la actividad físico-deportiva posicionándose en la mayoría de los países como la primera institución social responsable de buscar una mayor movilización en estos grupos de edad. Se establece como pilar fundamental para el establecimiento de hábitos de vida saludable en niños y adolescentes, siendo necesario que docentes y*

*responsables de la gestión de los centros establezcan las estrategias necesarias para su consecución”* (Baena, Cerezo, y Fernández, 2010).

Según el Ministerio de Educación y Ciencia, a nivel general mundial existe una preocupación en aumento por la reducción tanto de las horas dedicadas a la Educación Física como de la participación en esta área en los centros escolares. Son muy pocos los países que imparten un mínimo de dos horas semanales de educación física en los centros escolares. Hasta la actualidad, el currículo nacional de Educación Física incluye al menos dos y/o tres horas de clases semanales en la educación secundaria y primaria. Desde diferentes colectivos se lucha por el mantenimiento o ampliación de las horas dedicadas a esta materia (Ministerio de Sanidad, 2012).

Los beneficios de la actividad física son incuestionables y sobradamente argumentados, contando con el consenso internacional en investigaciones científicas al respecto. La participación continua en estas actividades físicas está asociada a una mayor, mejor y más prolongada calidad de vida, a una disminución considerable de los riesgos de padecer cierto tipo enfermedades, así como a un aumento del bienestar emocional y psicológico. La práctica regular de deporte y ejercicio físico también influye en el desarrollo educativo, intelectual y en la inclusión social (Rosell, y Alfonso, 2014; Macias, Camacho, y Gordillo, 2012).

Los principales objetivos que se plantean en este estudio son los siguientes:

- Analizar la escuela como medio para la promoción de una vida saludable
- Determinar la importancia del desarrollo de actividad física en la infancia.

## **Metodología**

### *Bases de datos*

Se realizó una revisión bibliográfica entre los meses de Septiembre y Octubre de 2016 de artículos y guías publicadas en los últimos diez años en bases de datos relacionadas con enfermería, como son: Medline, Cochrane, Pubmed, Scielo.

Han sido revisados un total de 20 artículos de los que se han seleccionado 11 por considerarlos más relacionados con los objetivos del presente trabajo y por estar publicados en un periodo de tiempo comprendido entre 2006 y 2016.

### *Descriptores*

Los descriptores utilizados han sido los siguientes: Infancia, Actividad física, Escuela, Promoción de la Salud.

### *Fórmulas de búsqueda*

- Actividad física AND Infancia
- Escuela AND Promoción de la salud
- Actividad física AND Escuela

## **Resultados**

Toda la información reunida acerca del tema que se está proponiendo pone de manifiesto la tendencia hacia unos hábitos de vida poco saludables, que son actualmente adquiridos desde la infancia. Estos hábitos pueden ser producto de los cambios a los que a lo largo de los años se ha sometido la sociedad, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el cambio de los juegos infantiles, la aparición de las tecnologías (ordenadores, videojuegos, televisión), los cambios en la alimentación...

La importancia de los hábitos y estilos de vida que se adquieren en la infancia reside en que es altamente probable que estos hábitos sean mantenidos en el futuro, por lo que en edad adulta un individuo con una baja actividad física y una alimentación poco adecuada está acumulando factores de

riesgo para el padecimiento de enfermedades cardiovasculares, osteomusculares, etc. Las cuales son potencialmente prevenibles ya que estos factores de riesgo son modificables.

Según uno de los artículos consultados "la alimentación y la nutrición son procesos influenciados por aspectos biológicos, ambientales y socioculturales y que durante la infancia contribuyen a un desarrollo y crecimiento óptimo, así como una maduración biopsicosocial, es necesario que los niños adquieran durante esta etapa hábitos alimentarios saludables" dentro de esta sentencia podríamos incluir de igual modo la actividad física (Favela, Donlucas, Ochoa, y Santana 2016).

Una forma de concienciar a la población en general sobre los beneficios que nos aporta seguir un estilo de vida adecuado y saludable es: La Educación para la salud.

La OMS define la educación para la salud de la siguiente forma: "La Educación para la Salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad."

La educación para la salud no es solo la transmisión de información, también significa fomentar la motivación, las habilidades personales y proporcionar la autoestima necesaria para la adopción de medidas encaminadas a mejorar la salud.

En lo referente a la escuela, organismos internacionales como la OMS en colaboración con la UNESCO y la UNICEF decidieron, ya en el año 1978 en una reunión de expertos en Alma-Ata, adoptar algunas iniciativas con el fin de promocionar la educación para la salud en las escuelas, firmando la Declaración de Alma. Lo que posteriormente fue ratificado como la Carta de Ottawa, donde se reconocía la Educación para la salud como una de las herramientas para conseguir un estado completo de salud para todos.

Las naciones unidas han reconocido el potencial de las escuelas para influir no sólo en la situación educativa de la juventud, sino también en su salud y en su desarrollo económico (Lorente, 2016; Barbosa, Da Silva, y Da Costa, 2016; Lorente, 2016).

La escuela es un medio en el que la educación para la salud crea un entorno de apoyo físico, social y de aprendizaje, que involucra al alumnado, a las familias, a las comunidades y a las organizaciones. Si se trabaja en conjunto será más fácil que el impacto de lo aprendido en conductas relacionadas con la salud dentro de la escuela tenga un efecto a largo plazo.

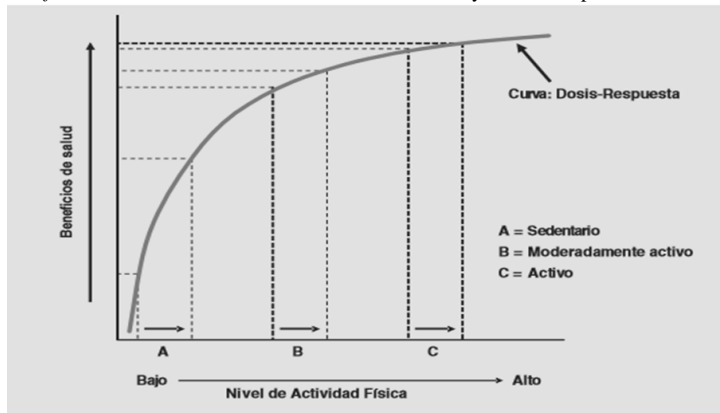
Se ha demostrado que la promoción de la salud en la escuela es una forma efectiva de mejorar y proteger la salud de la comunidad escolar e incluye otras acciones como el desarrollo de políticas de apoyo al bienestar individual y colectivo, la mejora del entorno físico y social, o el establecimiento de vínculos con la comunidad y los servicios de salud, además contribuye al fomento de hábitos alimentarios saludables que disminuyan la prevalencia de la obesidad mediante la promoción de hábitos alimenticios y estilos de vida saludables, que creen en los niños actitudes y conocimientos adaptados a su edad que favorezcan su desarrollo, su crecimiento y favorezcan su salud y la prevención de las enfermedades evitables de su edad y del futuro (Macias, Gordillo, y Camacho, 2012; Davó-Blanes, De la Hera, y La Parra, 2016).

Existen pruebas científicas considerables que sugieren que los niños y niñas inactivos presentan más probabilidades de tener obesidad, incluso a edades tan tempranas como el final de la niñez. También la literatura pone de manifiesto que los niños y niñas que dedican más tiempo a tareas sedentarias como ver la televisión o jugar a videojuegos presentan más probabilidades de tener exceso de grasa, la actividad física es importante para el bienestar psicológico infantil. La prevalencia de los trastornos emocionales y psicológicos aumenta en niños y niñas con niveles de actividad bajos.

La siguiente gráfica extraída del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad muestra la relación entre la cantidad de actividad física y los beneficios para la salud: El deporte y la actividad física ofrecen mejoras en el bienestar social, autoestima y percepción de la autoimagen corporal, y también sobre el nivel de competencia. Además, los niños y niñas con niveles de actividad más elevados

presentan más probabilidades de tener un mejor funcionamiento cognitivo que los que tienen un nivel de actividad más sedentario (Lorente, 2016).

Gráfica 1. Relación entre cantidad de actividad física y beneficios para la salud



La actividad física realizada en las aulas ha de ser inclusiva para toda la población infantil, segura tanto en el espacio en el que se realiza como en las actividades en las que esta se base, adaptada a la edad y condiciones de los niños participantes, así como planteada de una forma que implique diversión y que tenga siempre connotaciones positivas, nunca como castigo.

### Discusión Conclusiones

Tras la valoración de los resultados obtenidos en la revisión de la bibliografía para el presente trabajo, se pone de manifiesto la tendencia de los últimos años al sedentarismo de la población en general y la adquisición de hábitos alimenticios y de actividad física insuficientes para la prevención de enfermedades cardiovasculares y otras complicaciones.

Esta tendencia preocupante lo es aún más en la infancia. Adoptar conocimientos, habilidades y hábitos correctos y saludables en la infancia puede suponer el establecimiento de acciones y comportamientos futuros para el individuo que supongan una notable mejoría en su salud física, emocional y en su calidad de vida (Macias, Gordillo, y Camacho, 2012; Davó-Blanes, De la Hera, y La Parra, 2016).

La educación para la salud supone la transmisión de información que se hace llegar desde diversos ámbitos a la población para facilitarte herramientas y recursos que la hagan poder hacerse responsable de su salud, tanto en prevención como en promoción y llevar a cabo un correcto uso de los servicios disponibles (Da Silva, y Da Costa, 2016; Lorente, 2016).

Uno de estos ámbitos desde donde podemos llegar a la población infantil de manera extraordinariamente idónea es la escuela. El centro educativo, interactuando en conjunto con la familia y la comunidad, son la clave para el desarrollo del individuo en sus más tempranos estadios ejerciendo un importante papel en la formación de su conducta, valores personales y sociales tanto en la infancia como en la adolescencia. La escuela debe integrar la educación para la salud como parte su proyecto educativo.

Uno de las materias más importantes donde la escuela puede ser generadora de hábitos saludables es en la educación física, entre otras, la cual nunca ha sido tan necesaria como en la actualidad. El impacto que pueden suponer los programas de EF en la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida y común en la información obtenida de la literatura revisada.

La actividad física en la infancia genera beneficios que incluyen un crecimiento y un desarrollo saludable del sistema cardio-respiratorio y músculo-esquelético, y a su vez favorece el desarrollo de las interacciones sociales, sentimientos de satisfacción personal y bienestar mental (Favela, Donlucas, Ochoa, y Santana 2016).

La educación física debe ser entendida como algo más que una materia impartida en la escuela, traspasando las paredes de las aulas y ampliando su campo de actuación al resto de la comunidad educativa que ha de ser consciente del importante papel que desempeña en la conformación del estilo de vida de los adolescentes (De Hoyo, y Corrales, 2007).

## Referencias

Ariza, C., Martínez, F.S., Martínez, O. J., Serral, G., y Bálic, M. G. (2016). La actividad física en la promoción de la salud en la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (52), 27-33.

Baena, A.C.M., Cerezo, C.R., y Fernández, M. D. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físico-deportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(2), 57-78.

Barbosa, I.V., da Silva, M. G. L., y da Costa, I. A. S. (2016). Enfoque lúdico a la educación de la salud: un estudio con maestros de educación primaria. *Revista de Educación en Biología*, 19(1), pp-112.

Davó-Blanes, M.C., de la Hera, M. G., y La Parra, D. (2016). Educación para la salud en la escuela primaria: opinión del profesorado de la ciudad de Alicante. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 31-36.

De Hoyo Lora, M., y Corrales, F. D. B. S. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (26), 2.

Favela, J.A.A., Donlucas, G.M, Ochoa, G.D., y Santana, S.R.G. (2016). Malos Hábitos Alimentarios y Falta de Actividad Física Principales Factores Desencadenantes de Sobrepeso y Obesidad en los Niños Escolares. *CULCyT*, (54).

<https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspanol.pdf>

López, I. J. P., y Fernández, M. D. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar Improvement of Teen Health Habits Through Physical Education. *Revista de educación*, 360, 314-337.

Lorente, L. M. (2016). La educación para la salud en la escuela en la adquisición de estilos de vida saludables. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(1).

Lorente, L. M. (2016). La Promoción y Educación para la Salud desarrollada desde los centros educativos como herramienta clave de las intervenciones de salud. *Revista Internacional de Humanidades*, 1(2).

Macias, 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 chilena de nutrición*, 39(3), 40-43.

Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2012). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación [archivo PDF]. Recuperado de:

Rosell, L. R., y Alfonso, M. Á. S. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 86-191.



## CAPÍTULO 29

### Evidencia y repercusión de los trastornos de la conducta alimentaria en los adolescentes

Ángela Dámaso Fernández, Clara Oña Socías, y Virginia Martínez Ripoll  
*Hospital Mediterráneo (España)*

#### Introducción

En la actualidad, en nuestra sociedad, el prototipo de belleza se basa en la figura y el peso. Es habitual que personas con un índice de masa corporal adecuado sigan dietas e incluso realicen ejercicio físico hasta el punto de obsesionarse, siendo primordial la bajada de peso a pesar de que la salud se ponga en juego para conseguir “el cuerpo perfecto” (Castro, Otero, Prieto, y Fernández, 2003).

Existe gran variedad de dietas y métodos para adelgazar que se transmiten entre los jóvenes mediante las redes sociales principalmente, medio de comunicación con gran reclamo, gran parte de ellas resultan perjudiciales para la salud a corto o largo plazo. La mayoría de personas que comienzan a seguir una dieta no se ponen en contacto con un profesional de la salud, sea en ese caso nutricionista. (Jáuregui-Lobera, y Bolaños-Ríos, 2012; Ríos, 2009; Querol, 2013).

Este fenómeno da lugar a la aparición de trastornos de la conducta alimentaria (TCA), son patologías que pertenecen al marco de la Salud Mental y son cada vez más frecuentes, su efecto es grave pudiendo llegar a la muerte. (Peláez, Raich, y Labrador, 2010).

Los factores biológicos, psicológicos y sociales tienen un papel fundamental en este tipo de trastornos. Los trastornos más importantes por número de personas que lo sufren y gravedad (mortalidad) son la anorexia nerviosa y la bulimia, es de gran importancia que el diagnóstico sea precoz y el tratamiento sea el adecuado, la colaboración de la familia es fundamental e imprescindible. (Behar, Manzo, y Casanova, 2006; Hernando, 2000; Fernández, Encinas, y Raich, 2005).

Dependiendo de la gravedad del paciente, el tratamiento se llevará a cabo en diferentes instituciones por niveles, desde Atención Primaria hasta hospitalización en centros especializados. El ingreso hospitalario del paciente será determinado por el índice de masa corporal (IMC) que será menor o igual a 15 (ó disminución del 30% del peso previo), familias desestructuradas, riesgo de integridad del paciente, no colaboración en el tratamiento y/o patologías que precisen ingreso. (Calero, 2015; Marcos, y García, 1996).

*Dentro de los trastornos de la conducta alimentaria podemos diferenciar los siguientes:*

-Anorexia nerviosa: El sujeto sufre una disminución de su índice de masa corporal mediante dietas restrictivas y medidas purgativas, se divide en anorexia nerviosa restrictiva (mínima ingesta y ejercicio físico en exceso) y anorexia nerviosa purgativa (medidas purgativas a pesar de la mínima ingesta). (Querol, 2013).

-Bulimia: El sujeto experimenta ingesta excesiva y después episodios donde la ingesta es mínima o ayuno, el ejercicio físico en exceso, dietas restrictivas (conocido como bulimia no purgativa), o toma de laxantes, diuréticos, vómitos (bulimia purgativa), para eliminar la ansiedad que les produce comer en exceso. Pueden aparecer desequilibrios hormonales (en mujeres es común la amenorrea), malformaciones en los dedos, problemas dentales y maxilofaciales, pérdida de cabello, arritmias, perforación esofágica, pancreatitis (Querol, 2013).

-Trastorno por atracón: El sujeto es consciente del problema y no es capaz de controlar su ansiedad que sólo disminuye con la sobre ingesta.

-Vigorexia: El sujeto se preocupa de forma obsesiva por el físico, se caracteriza por la realización excesiva de ejercicio físico, fundamentalmente buscan aumentar su musculatura ayudándose también de



dietas ricas en proteínas y carbohidratos, padecen una distorsión de la imagen corporal (*trastorno dismórfico corporal*).

-Megarexia: El sujeto padece una distorsión de la imagen corporal, son personas obesas que se ven delgadas, no siguen dietas y consumen calorías vacías por lo que les faltan nutrientes esenciales.

-Permarexia: El sujeto se preocupa en exceso por las calorías de los alimentos y su valor energético, siguen de manera continua dietas de bajo contenido calórico por el miedo a engordar. Da lugar a desordenes hormonales como hipertiroidismo. Puede desencadenar en anorexia nerviosa o bulimia.

-Embriorexia: El sujeto consume alcohol de manera excesiva y seguidamente la ingesta de calorías es mínima incluyendo el ayuno como compensación, los atracones de comida con habituales ya que el paciente sentirá falta de energía.

#### *Objetivos:*

- Conocer los factores de riesgo para sufrir un TCA.
- Identificar la incidencia de los diferentes TCA.
- Analizar el tratamiento a seguir en los TCA..

#### **Metodología**

Se realizó una revisión bibliográfica durante los meses de septiembre y octubre de 2016 de artículos en inglés y español publicados en el periodo comprendido entre 1996 y 2016, contenidos en las bases de datos Index, Cuiden, Medline, Dialnet, Pubmed y Scielo. Se revisaron un total de 42 artículos descartándose 16 de ellos por no contener información directamente relacionada con el tema a tratar en esta revisión, por desarrollar estudios de antigüedad mayor a 15 años o no disponer de textos completos.

Los descriptores utilizados fueron: adolescente, alimentación, nutrición, trastorno.

Las fórmulas de búsqueda utilizadas fueron:

- Conducta alimentaria AND adolescentes
- Hábitos alimentarios AND adolescentes
- Trastornos alimentarios AND anorexia AND bulimia.

#### **Resultados**

Se revisaron numerosos artículos y se encontraron estudios enfocados fundamentalmente en la anorexia nerviosa, y en menor medida en la bulimia y *vigorexia*. Según el Consejo General de Colegios Farmacéuticos, en España, existen 700.000 casos de bulimia.

Según su publicación los más destacables por años son los siguientes:

- En 2002 se publicó un estudio donde las pacientes con bulimia nerviosa subtipo purgativo se caracterizan por tener rasgos de personalidad fundamentalmente esquizoides (76,97%), seguidos por los autodestructivos (68,64%), pasivo-agresivos (68,15%) y “*evitativos*” (67,12%). (Del Río, Torres, y Borda, 2002).

- En 2005, se publicó en la revista médica de Chile que el estado de ánimo precede al desorden alimentario, asociando el trastorno depresivo mayor previo a la anorexia nerviosa en la mitad de casos de anorexia. (Behar, Arriagada, y Casanova, 2005).

- En 2010 se publicaron diferentes estudios, según una revisión de protocolos se determina que la rehabilitación nutricional se divide en la fase de educación y la experimental dónde los pacientes junto a los profesionales intentan modificar la conducta alimentaria. (Silva-García, 2008). En otra revisión, se concluye que los TCA más comunes en España y en los adolescentes son los TCANE (trastornos de la conducta alimentaria no especificados: son anorexia nerviosa o bulimia que se encuentra en su etapa inicial o en fase de recuperación); comparando España con países del mismo nivel de desarrollo el 1-3% que padecen TCA son hombres adolescentes y el 4-5% mujeres adolescentes. (Peláez, Raich, y Labrador, 2010). El departamento de Psiquiatría de la Universidad de Valparaíso (Chile) revela que existe una

incidencia de TCA en mujeres del 42,9% con anorexia restrictiva, y el riesgo de padecerla supone un 53,2% en mujeres con sentimientos de inutilidad, baja autoestima, timidez, miedo a expresar sus opiniones.. (Behar, 2010). La Sociedad Chilena de Pediatría concluye que los medios de comunicación son determinantes en la educación alimentaria de los adolescentes. (Aguirre, Castillo, y Le Roy, 2010; Behar, 2010).

- En un estudio publicado por el departamento de nutrición de la Universidad Federal de Bahía de Brasil en 2011 sobre la epidemiología de los trastornos alimentarios se determinó que los casos de anorexia y bulimia son más frecuentes a la mitad y al final de la adolescencia y que entre los factores predisponentes figuran los físicos, sociales (estereotipo de “cuerpo perfecto”) y psicológicos como es la autoestima de la persona. (Portela, da Costa, Mora, y Raich, 2012). Referente a la *vigorexia*, se desarrolló un estudio experimental con una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, se pretendía estudiar la influencia de la publicidad en revistas y suplementos de prensa de carácter general y especializado con imágenes de modelos masculinos “modelo fitness”, tras una encuesta se observa la preocupación por el aspecto físico, se vincula el aspecto físico al éxito. (Fanjul y González, 2011).

- En 2012 el centro de investigación Kellogg’s determina que la relación de terapeuta y paciente debe ser buena y los objetivos realistas, ofreciendo información nutricional y educación nutricional mostrando los efectos corporales negativos del ayuno, de los métodos purgativos y de la alimentación inadecuada. El peso saludable se acuerda con el paciente y las calorías de la dieta se aumentarán de manera progresiva (incluso 3.000 kcal/día), el seguimiento de peso se realizará semanalmente. (Gómez, Nova, Veses, Gheorghie, y Marcos, 2012). En este mismo año, un estudio realizado por el Instituto de Ciencias de la Conducta de Sevilla determinó que los pacientes no están capacitados para seguir una dieta según sus criterios sin dejarse influenciar por la sociedad, pero que tras el consejo nutricional la alimentación es algo más equilibrada. (Almeda, 2012). Según la revista médica Clínica Las Condes, el 50% de los pacientes con TCA se recupera, el 30% quedará con secuelas y el 20% no mejora; mantiene que la tasa de mortalidad por TCA es inferior en adolescentes respecto a los adultos y en caso de muerte, suele ser por suicidio o inanición. (Rosen, 2010; Verónica, Carolina, y Marcela, 2012).

- En 2013, en Sevilla, un estudio con pacientes ambulatorios con TCA tras un año de tratamiento muestra que el 12,9% seleccionó un menú acorde a las recomendaciones calóricas y un 3,2% acorde a las recomendaciones de perfil lipídico. (Ruiz-Prieto, Bolaños-Ríos, y Jáuregui-Lobera, 2013). En cuanto al tratamiento enfocado en la familia, se publicó un estudio donde se especifica que la terapia familiar (tratamiento basado en la familia) es el tratamiento por excelencia para adolescentes con anorexia nerviosa, esta terapia recibe el nombre de terapia familiar denominado (FBT en inglés) que consiste en un trabajo intenso a la vez que costoso por lo que lo siguen menos de la mitad de los pacientes de muestra y por consiguiente se debe modificar para que sea más eficaz; la terapia cognitiva conductual es la alternativa a la FBT, siendo el tratamiento principal con apoyo empírico para la bulimia nerviosa. (Tumba, Calugi, Muñeca, y Fairburn, 2013).

- La universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en 2014, estudió la posibilidad que tienen los pacientes con anorexia de seguir su propia dieta finalizado el tratamiento, se compara con un grupo sano y estos pacientes seleccionan dietas ricas en verduras, bajas en calorías, hidratos de carbono, proteínas, grasas y cereales. Al año de finalizar el tratamiento las dietas contenían más grasas e hidratos de carbono, aunque no fueran totalmente adecuadas (Ochoa, Renfijo, Carrera, y Vázquez, 2014).

- En 2015, el departamento de fisiología, farmacología y toxicología de Valencia, realizó un estudio con una muestra de participantes de Gran Canaria donde se cuestiona la utilidad de la educación alimentaria, sin ella el 30% tenía una dieta adecuada y tras ella el 58,6%. El 47,4% de los adolescentes con sobrepeso mejoró. (Álvarez-Malé, Castaño, y Majem, 2015).

## Conclusiones

Las causas de la anorexia y bulimia no están claras, en la mayoría de los casos se desarrolla en la etapa adolescente ya que es la etapa más vulnerable, dónde se forma la personalidad. Las personas que sufren estos trastornos suelen ser perfeccionistas, con altas expectativas en la vida y baja autoestima; a pesar de los estudios encontrados se necesita seguir investigando para determinar los factores determinantes y así mejorar en la prevención y tratamiento.

Aunque la tasa de incidencia depende del lugar del estudio, el riesgo de padecer anorexia nerviosa y bulimia es mayor en mujeres, y la *vigorexia* en hombres, aunque actualmente las mujeres perfeccionan su cuerpo en el gimnasio y existe mayor tasa de culturismo femenino.

El tratamiento debe enfocarse primeramente en conseguir que el paciente tenga conciencia de enfermedad, y así poder modificar su alimentación erradicando pautas restrictivas y/o purgativas, seguir una dieta equilibrada mediante educación sanitaria, tratar las complicaciones existentes dadas la malnutrición, evitar recaídas y alcanzar el bienestar psicológico con ayuda de terapias y tratamiento farmacológico. Para modificar su alimentación será necesario establecer pautas dietéticas estrictas con horarios, alimentos y calorías determinadas, y después añadir alimentos que los pacientes rechazan. Los estudios concluyen que los pacientes con TCA aún después de finalizar el tratamiento no son capaces de seguir una dieta totalmente adecuada. No hay estudios que demuestren la eficacia de psicofármacos.

Es fundamental el soporte familiar y su involucración en el tratamiento de manera activa. El tratamiento de los trastornos alimentarios es multidisciplinar ya que será necesaria la intervención de diferentes profesionales como son los sanitarios, psicólogos, nutricionistas. En los adolescentes el pronóstico es mejor, contando con un diagnóstico y tratamiento precoz, y seguimiento minucioso.

## Referencias

Aguirre, ML, Castillo, C, Y LE Roy, Catalina (2010). Desafíos Emergentes En La Nutrición del adolescente. *Revista chilena de Pediatría*, 81(6), 488-497.

Almeda, B. (2012). Tratamiento dietético-nutricional de los trastornos de la conducta alimentaria: proceso de progresiva autonomía en el diseño de la dieta adecuada. *Trastor conducta aliment*, 15, 1691-1708.

Álvarez-Malé, M. L., Castaño, I. B., y Majem, L. S. (2015). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Gran Canaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(n05), 2283-2288.

Behar, R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 319-334.

Behar, R. (2010). Quince años de investigación en trastornos de la conducta alimentaria. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(2), 135-146.

Behar, R., Arriagada, M. I., y Casanova, D. (2005). Trastornos de la conducta alimentaria y trastornos afectivos: Un estudio comparativo. *Revista Médica de Chile*, 133(12), 1407-1414.

Behar, R., Manzo, R., y Casanova, D. (2006). Trastornos de la conducta alimentaria y asertividad. *Revista médica de Chile*, 134(3), 312-319.

Calero Marín de Villodres, P. (2015). Anorexia y bulimia: guía de cuidados enfermeros en trastornos de la conducta alimentaria. *Hospitalización completa. Index de Enfermería*, 24(3), 191-192.

Castro, Y. R., Otero, M. C., Prieto, M. F., y Fernández, M. L. (2003). Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud= International journal of clinical and health psychology*, 3(1), 23-33.

del Río Sánchez, C., Torres Pérez, I., y Borda Más, M. (2002). Comorbilidad entre bulimia nerviosa purgativa y trastornos de la personalidad según el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-II). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 425-438.

Fanjul Peyró, C., y González Oñate, C. (2011). La influencia de modelos somáticos publicitarios en la vigorexia masculina: un estudio experimental en adolescentes.

Fernández, M. A. P., Encinas, F. J. L., y Raich, R. M. (2005). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria: consideraciones metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 131-144.

Gómez Martínez, S., Nova, E., Veses, A. M., Gheorghe, A., y Marcos, A. (2012). *Nutrición y trastornos del comportamiento alimentario*.

Hernando, B. (2000). Tratamiento de los trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia. *Inf Ter Sist Nac Salud*, 24, 44-50.

Jáuregui-Lobera, I., y Bolaños-Ríos, P. (2012). Revisión del tratamiento dietético-nutricional de la anorexia nerviosa. *Revista médica de Chile*, 140(1), 98-107.

Marcos, J. A. G., y García, J. M. R. (1996). Tratamiento cognitivo-conductual de pacientes con anorexia y bulimia nerviosas en la unidad de hospitalización psiquiátrica. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicósomática*, 17(10), 26-40.

Ochoa, S. H., Rengifo, R. M., Carrera, R. S., Vázquez, M. V., y de especialización Evaluación, C. *educación nutricional en el proceso de confección de una dieta en pacientes con trastorno de la conducta alimentaria*.

Peláez Fernández, M. A., Raich Escursell, R. M., y Labrador Encinas, F. J. (2010). Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 1(1), 62-75.

Portela de Santana, M. L., da Costa Ribeiro Junior, H., Mora Giral, M., y Raich, R. M. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia: una revisión. *Nutrición hospitalaria*, 27(2), 391-401.

QUEROL, S. E. (2013). *Diferencias en la ingesta dietética de adolescentes según el riesgo de presentar trastorno de la conducta alimentaria*.

Ríos, P. B. (2009). La educación nutricional como factor de protección en los trastornos de la conducta alimentaria. *Trastornos de la conducta alimentaria*, (10), 1069-1086.

Rosen, DS (2010). Identificación y manejo de trastornos de la alimentación en niños y adolescentes. *Pediatrics* , 126 (6), 1240-1253

Ruiz-Prieto, I., Bolaños-Ríos, P., y Jáuregui-Lobera, I. (2013). Elección de la dieta en pacientes con trastornos de la conducta alimentaria con peso normalizado: proceso de progresiva autonomía mediante educación nutricional. *Nutrición Hospitalaria*, 28(5), 1725-1731.

Silva-García, G. (2008). Protocolos diagnóstico terapéuticos de Gastroenterología, Hepatología y Nutrición Pediátrica de la Sociedad Española de Pediatría.

Tumba Dalle, R., Calugi, S., Muñeca, HA, y Fairburn, CG (2013). Mejorada la terapia cognitivo conductual para adolescentes con anorexia nerviosa: una alternativa a la terapia familiar ?. *investigación y terapia de conducta* , 51 (1), R9-R12.

Verónica, G. P. M., Carolina, L. C., y Marcela, M. B. (2012). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes y jóvenes: Parte II. Tratamiento, complicaciones médicas, curso y pronóstico, y prevención clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 579-591.



## CAPÍTULO 30

### Promoción de hábitos alimentarios saludables en escolares

Aida Fernández Barón, Vanesa Fernández Rodríguez, y M<sup>a</sup> del Mar Ordoño Ceba  
*Complejo Hospitalario Torrecárdenas (España)*

#### Introducción

Existe una elevada relación entre indicadores biológicos de la salud como la masa muscular, adiposidad, condición física y el buen funcionamiento cardiovascular con el estado nutricional de una persona, así como con indicadores psicosociales como depresión, trastornos de la conducta alimentaria, estrés, depresión, bajo rendimiento académico, ansiedad o baja autoestima (Skelton, Irby, Grzywacz, y Miller, 2011).

Una de las consecuencias de los malos hábitos alimentarios con mayor prevalencia es la obesidad que continúa siendo un gran problema de salud en todo el mundo (Aranceta, Pérez, Santolaya, Gondra, y Grupo Colaborativo para el estudio Perseo en Bilbao, 2013). Se estima que actualmente existen 250 millones de personas con obesidad y el doble de personas con sobrepeso. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) afirma que “35 millones de niños en países en desarrollo y 8 millones en los desarrollados padecen sobrepeso u obesidad”, datos inestimablemente preocupantes (Gálvez et al., 2015).

En España, a lo largo del siglo XX, tuvo lugar un proceso de cambio a nivel nutricional y de alimentación. A partir de 1950 creció el interés por los problemas de la alimentación infantil pues es en esta etapa de crecimiento y desarrollo donde existe un alto riesgo para el inicio o establecimiento de situaciones de sobrecarga ponderal por cambios hormonales, físicos y psicosociales y donde se adoptan los estilos de vida saludables que pueden perdurar en el tiempo hasta la edad adulta (González, Herráez, y Marrodán, 2013). Desde entonces se apostó por la educación alimentaria en las escuelas como medio fundamental para superar déficits nutricionales. En 1952 se creó el “Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil”, dos años después se creó el Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición (SEAN) con la misión de la buena distribución de la Ayuda Social Americana, asegurar una correcta alimentación de los niños en comedores escolares e influir a través del niño en la educación sanitaria de su familia. En 1961, fruto de acuerdos internacionales entre el Gobierno Español, la FAO y UNICEF se puso en marcha el Programa de Educación en Alimentación y Nutrición (EDALNU), entre los objetivos de este programa se encontraba mejorar el nivel nutricional de la población difundiendo conocimientos sobre alimentación y hábitos saludables e incentivando el consumo de productos locales. Como proyectos más actuales podríamos citar el proyecto PERSEO del que hablaremos más adelante (Trescastro y Trescastro, 2013).

Los malos hábitos alimenticios de la infancia son cada vez más preocupantes y unidos al bajo nivel de actividades físicas y al aumento del sedentarismo han contribuido a una infancia y juventud con problemas de salud graves como obesidad, hipertensión, sobrepeso, depresión, diabetes, baja autoestima y trastornos de la imagen corporal (Martínez, Villarino, García, Calle, y Marrodán, 2013). Numerosos estudios han demostrado la presencia de estos hábitos poco saludables en escolares ya que pasan gran cantidad de tiempo en actividades sedentarias como ver la televisión, por lo que el fomento de la actividad física sería un modulador positivo y de los más efectivos en cuanto a los depósitos de grasa y la utilización de los excedentes de energía evitando su acumulo innecesario (Aranceta et al., 2013). En cuanto a los hábitos alimentarios existe evidencia de que los escolares consumen una porción de fruta y/o verdura de las cinco porciones recomendadas al día (Ruiz et al., 2015).

Han existido numerosos los intentos de mejorar los hábitos alimentarios e incrementar el ejercicio físico en niños y jóvenes sin resultado positivo, como consecuencia en estos últimos años se ha cambiado el modo de actuación y se han creado nuevos modelos de intervención con el objetivo de proporcionar entornos saludables y ampliar conocimientos sobre alimentación sana (Aquino et al., 2013). En el caso de los niños este entorno saludable debería proporcionarlo la escuela pues forma parte de su vida diaria con un contacto continuo e intensivo (Trescastro, Bernabéu, y Galiana, 2013). La Organización Mundial de la Salud reconoce este hecho en Mayo de 2004 durante la Asamblea Mundial de la Salud donde aprobó la Estrategia Global sobre Dieta, Actividad Física y Salud, e punto 43 de este documento afirma: “las políticas y programas escolares deben apoyar la adopción de hábitos alimentarios y de actividad física saludables” y define una serie de recomendaciones como planes de estudio que promuevan la actividad física y una dieta saludable, control de los entornos alimenticios disminuyendo los de alto contenido en sal, azúcares y grasas, mejora de accesos e instalaciones y talleres formativos para el personal de las escuelas (Macías, Lucero, y Esteban, 2012). En España, el informe SESPAS también recalca la importancia de actuar en el entorno escolar. Por tanto, se considera la educación para la salud una de las herramientas más eficaces para modificar conductas de alimentación en niños (Arriscado, Muros, Zabala, y Dalmau, 2015).

Es necesario que estos nuevos proyectos posean el respaldo de las administraciones públicas correspondientes y una implicación total y activa de todos los agentes que componen el medio escolar además de profesionales de salud instruidos en esta materia, los propios niños y sus padres (Salinas, Correa, y Vio, 2013). El proyecto PERSEO antes mencionado sería un buen ejemplo de la puesta en práctica de este tipo de proyecto con resultados positivos fruto de la colaboración de todos los elementos para optimizar las herramientas para la prevención de hábitos insalubres.

### *Objetivo*

Analizar la promoción de hábitos de alimentación saludables en escolares a través de educación para la salud.

### **Metodología**

Se realizó una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos tales como Cochrane, Pubmed, Dialnet y Scielo través de los siguientes descriptores de salud (DeCS): “alimentación sana”, “food habits”, “nutrición infantil”, “child nutrition”, “prevención de enfermedades”, “disease prevention”, “educación en salud”, “health education”, “escuela”, “school” en castellano en inglés respectivamente; se emplearon las siguientes fórmulas de búsqueda, “food habits” AND “school”, “child nutrition” AND “school” AND “Disease prevention”, “health education” AND “school” AND “food habits”; se localizaron un total de 35 trabajos de investigación entre los cuales se seleccionaron un total de 20 entre artículos científicos, estudios observacionales, notas descriptivas de organismos oficiales, programas nutricionales para prevenir obesidad infantil y guías de nutrición infantil; todos ellos relacionados con la alimentación saludable en niños, la importancia de la educación sanitaria en la escuela y en los hábitos alimentarios, prevención de enfermedades a través de una alimentación sana, de ámbito nacional e internacional y publicación posterior a 2010. Se limitaron además los estudios al idioma castellano e inglés. Se excluyeron aquellas investigaciones que versaban sobre nutrición en adultos, niños con enfermedad previa y fuera del ámbito escolar y publicación anterior al año mencionado. La búsqueda se llevó a cabo durante los meses de agosto y septiembre del año 2016.

### **Resultados**

La educación para la salud es una disciplina que surge por la necesidad de mejorar la salud de la población. Se realiza a través de modificación de conductas de riesgo, hábitos no saludables, creencias erróneas y costumbres utilizando para ello programas de intervención basados en la combinación de

actividades de información y educación. Su objetivo fundamental se basa en promover, fomentar y proteger la salud (Ríos et al., 2013).

Se han encontrado diferentes estudios sobre la influencia de la educación para la salud en la adquisición y/o mantenimiento de hábitos alimentarios saludables en escolares. Todos tienen como objetivo común inculcar a los niños conocimientos, actitudes y hábitos saludables que favorezcan su crecimiento y desarrollo óptimo, prevención de enfermedades en edad adulta y fomento de su salud en general (Vega, Álvarez, Bañuelos, Reyes, y Hernández, 2015).

A nivel de España podemos destacar dos proyectos, el programa EDALNU llevado a cabo en 1961 y el proyecto Perseo mucho más actual y puesto en marcha en 2009.

El programa EDALNU se llevó a cabo en la etapa de la pre-transicional de la nutrición en España y es reconocida como la actividad más organizada e interdisciplinar en materia de educación en alimentación y nutrición en el ámbito escolar realizada en España en el siglo XX. Fue un estudio con muchas limitaciones y no obtuvo los resultados esperados, pero fue revolucionario en cuanto a la integración de diferentes ámbitos como la escuela, la familia, el entorno que rodea al niño, los profesionales sanitarios responsables de la zona y el respaldo de políticas sociales.

Resumiremos las principales actividades de este programa en ámbito educativo. En el ámbito escolar se desarrollaron tres principios básicos: adquisición de conocimientos, creación de hábitos y desarrollo de comunicaciones y actitudes.

En la primera etapa se transmitían conocimientos sobre alimentación, economía doméstica, nutrición, preparación de material didáctico para profesores y pruebas objetivas a escolares, para ello se utilizaron materiales de lectura y fabulas dependiendo de la edad del niño.

En la segunda etapa se intentaba fomentar la creación de hábitos y estaba compuesta por cuatro unidades educativas: El complemento alimenticio, donde se incentivaba el mayor consumo de leche. El comedor escolar, donde se realizaban clases prácticas de los conocimientos adquiridos en la fase primera. Se utilizaron diferentes recursos donde destacamos el “franelograma” que servía para que los niños distinguieran los diferentes grupos de alimentos. En el huerto y la granja escolar se impartían prácticas de la producción, conservación y transformación de alimentos, se fomentaba la educación social a través del trabajo en equipo.

En la tercera fase de desarrollo y comunicación de actitudes se creó el club escolar 3C, donde el club escolar era tratado como una pequeña comunidad proyectada al porvenir a partir de la premisa de que “el futuro de un pueblo se mide en el presente de sus escuelas”.

En cuanto al proyecto Perseo-Bilbao, es una iniciativa de la Unidad de Nutrición Comunitaria del Área Municipal de Salud y Consumo de Bilbao vinculada a la estrategia NAOS-AESAN, la intervención se implementó durante el curso escolar 2009-2010. Fue un estudio con resultados muy alentadores, el 50% de los escolares aumentó su consumo de frutas y verduras, menor consumo de aperitivos salados (53%), dulces (58%) y bebidas azucaradas (28%). Su objetivo principal erradicaba en la promoción de ejercicio físico y hábitos alimenticios saludables.

El proyecto Perseo se llevó a cabo con escolares de 6-10 años pues se concluyó que era la edad idónea para adquirir nuevos conocimientos con mayor facilidad y cambios de conductas, pues aún no se consideran instauradas las costumbres a esta edad. Se desarrolló en tres fases diferenciadas: evaluación preliminar, intervención y evaluación.

En la primera fase de evaluación se investigaron factores determinantes ambientales relacionados con hábitos alimentarios y actividad física de la población a estudio, el entorno físico como el colegio y la familia, situación socioeconómica, disponibilidad y accesibilidad a alimentos saludables en el colegio y a actividades físicas sanas, también se consideraron los hábitos familiares de consumo de alimentos.

En la fase de intervención se adaptaron materiales de apoyo a profesorado, oferta alimentaria saludable, limitar acceso a bebidas y comida alta en azúcares y grasa y pobre en nutrientes, proposición de un recreo más activo fomentando la actividad física, cuadernos de actividades para el alumnado,



trabajo conjunto con familia y asociados de padres y madres, guías orientativas para familias sobre consumo adecuado de alimentos y boletines con la evolución del proyecto con actividades y una página web de seguimiento. Se proponía el aprendizaje basado en experiencias. En el diseño de contenidos educativos se fomentó el dialogo intercultural y entre diferentes generaciones, la sostenibilidad, la tradición culinaria y el reconocimiento a productos alimentarios locales. Contemplaba la colaboración con los centros de salud y materiales didácticos para el personal sanitario.

En la tercera fase se evaluaron de nuevo los mismos parámetros que en la fase inicial (Trescastro y Trescastro, 2013).

A nivel internacional se encontraron numerosos estudios sobre intervenciones realizadas a nivel educativo para fomentar hábitos saludables en alimentación, en Chile en 2014 se hicieron una serie de intervenciones piloto con metodología innovadora donde se utilizaban las Tecnologías de la Información y Comunicación para transferencia de conocimientos, se apostaba por un carácter participativo (Salinas et al.2014).

En México en 2013 se diseñó una intervención de Escuela Promotora de Salud (EPS) basada principalmente en la narrativa infantil como medio de transferencia de conocimientos y hábitos (Ríos et al., 2013).

En Perú en 2013 se apostó por los medios de comunicación como principal fuente para cambiar e instaurar hábitos alimentarios y se regulo la publicidad de alimentos poco saludables en televisión (Aquino et al., 2013).

### **Discusión/Conclusiones**

Tras la revisión de la literatura nacional e internacional sobre las intervenciones educativas realizadas en el ámbito escolar con el fin de mejorar la nutrición y cambiar hábitos alimenticios erróneos y/o poco saludables se evidencia que la intervención educativa en materia nutricional es más efectiva en el grupo de escolares entre 6-10 años de edad, (Barbosa, Murcia, Segura, Silva, y Figueroa, 2013). Que la mayoría de estudios a nivel internacional no obtienen los resultados óptimos deseados, exigen mayor cantidad de muestra y métodos de evaluación preliminar más eficaces (Eisenberg, 2014). A nivel nacional se continúan implementando intervenciones primarias obteniendo resultados alentadores, pero es necesario el desarrollo evaluación a largo plazo pues todos los resultados obtenidos se han realizado en un medio-corto espacio de tiempo (González et al., 2013).

Podemos concluir que los problemas de salud derivados de una mala nutrición y de hábitos alimentarios no saludables en la población escolar como obesidad, diabetes, problemas cardiovasculares, baja autoestima y disminución del rendimiento escolar son considerados un problema a nivel mundial en el que las autoridades sanitarias y sociales muestran un actual grado de preocupación por lo que siguen investigando las diferentes formas de abordar el problema (Caro, 2015), aportando nuevos estudios con metodología muy variada como pueden ser los “exergames” un tipo de videojuego activo que implica actividad física al ser jugados (Chacón et al., 2016), implementando leyes de regulación de publicidad en ámbito alimentario (Vío, Salinas, Lera, González, y Huenchupán, 2012), instruyendo a profesorado sobre nutrición y alimentos saludables, restricción de comidas con pocos nutrientes y ricas en grasas y azúcares en comedores escolares, limitación de oferta de alimentos insalubres en máquinas expendedoras en los colegios (Salinas, Correa, y Vío, 2013) e implicación del núcleo familiar como principal fuente de conocimientos y de aprendizaje por imitación de estilos de vida saludables (Aranceta et al., 2013).

### **Referencias**

Aquino, O., Aramburu, A., Munares, O., Gómez, G., García, E., Donaires, F., y Fiestas, F. (2013). Intervenciones para el control del sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30(2), 275-282.

- Aranceta, J., Pérez, C., Santolaya, J., Gondra, J., y Grupo Colaborativo para el estudio Perseo en Bilbao. (2013). El proyecto PERSEO en Bilbao: evaluación preliminar. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 19(2), 88-97.
- Arriscado, D., Muros, J.J., Zabala, M., y Dalmau, J.M. (2015). ¿Influye la promoción de la salud escolar en los hábitos de los alumnos? *Anales de Pediatría*, 83(1), 11-18.
- Barbosa, M.A., Murcia, C.; Segura, A.M.; Silva, J.M y Figueroa, A.N. (2013). Impacto a corto plazo de Intervención de Enfermería en la Estrategia Educativa de Nutrición para Escuelas Saludables en estudiantes de primaria 2012. *Entornos*, 2(26), 1-10.
- Caro, J.C. (2015). Determinantes sociales y conductuales en salud nutricional: evidencia para Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 42(1), 23-29.
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., y Linares, M. (2016). Estudio sobre la aplicabilidad de exergames para la mejora de los índices de obesidad y la imagen corporal en escolares. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 97-105.
- Eisenberg, Jhon Medical Center for Clinical Decisions and Communication Science. (2014). Como mantener a los niños con un peso saludable. Revisión de las investigaciones sobre formas para evitar el sobrepeso o la obesidad. En Baylor College of Medicine (Eds.), Las guías sumarias de los consumidores. Houston, Texas.
- Gálvez, A., Rosa, A., García, E., Rodríguez P.L., Pérez, J.J., Tarraga, L., y Tarraga, P. (2015). Estado nutricional y calidad de vida relacionada con la salud en escolares del sureste español. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 737-743.
- González, M., Herráez, A., y Marrodán, M.D. (2013). Factores determinantes del índice de masa corporal en escolares españoles a partir de las Encuestas Nacionales de Salud. *Endocrinología y nutrición*, 60(7), 371-378.
- 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 Chilena de Nutrición*, 39(3), 40-43.
- Martínez, J.R., Villarino, A., García, R.M., Calle M.E., y Marrodán, M.D. (2013). Obesidad infantil en España: hasta qué punto es un problema de salud pública o sobre la fiabilidad de las encuestas. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 33(2), 80-88.
- Ríos, V., Gasca, A., Ordoñez, A.R., Vera, M.E., Franco, M., y Tolentino, L. (2013). Reducción de la obesidad infantil a través del componente de nutrición de una iniciativa de Escuela Promotora de Salud. *Salud Pública de México*, 55(suplemento 3), 431-433.
- Ruiz, E., Bañuelos, Y., Bañuelos, P., Álvarez, A., Valles M.M., y Domínguez, C.F. (2015). *Cuidarte*, 6(2), 1022-1028.
- Salinas, J., Correa, F., y Vío, F. (2013). Marco normativo para promover una alimentación saludable en escuelas básicas de Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 40(3), 274-282.
- Salinas, J., González, C.G., Fretes, G., Montenegro, E., y Vío, F. (2014). Bases teóricas y metodológicas para un programa de educación en alimentación saludable en escuelas. *Revista Chilena de Nutrición*, 41(4), 343-350.
- Skelton, J.A., Irby, M.B., Grzywacz, J., y Miller, G. (2011). Etiologías de la obesidad en los niños: naturaleza y la crianza. *Pediatr Clin North Am*, 58(6), 1333-1354.
- Trescastro, E.M., y Trescastro, S. (2013). La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del programa EDALNU. *Revista Española de Nutrición y Dietética*, 17(2), 84-90.
- Trescastro, E.M., Bernabéu, J., y Galiana, M.E. (2013). Nutrición y salud pública: políticas de alimentación escolar en la España contemporánea. *Asclepio*, 65(2), 1-11.
- Vega, P., Álvarez, A., Bañuelos, Y., Reyes, B., y Hernández, M.A. (2015). Estilo de vida y estado de nutrición en niños escolares. *Enfermería Universitaria*, 12(4), 182-187.
- Vío, F., Salinas, J., Lera, L., González, C.G., y Huenchupán, C. (2012). Conocimientos y consumo alimentario en escolares, sus padres y profesores: un análisis comparativo. *Revista Chilena de Nutrición*, 39(3), 34-39.



## CAPÍTULO 31

### Intervenciones educativas para la integración del niño diabético en el colegio

M<sup>a</sup> del Mar Ordoño Ceba, Vanesa Fernández Rodríguez, y Aida Fernández Barón  
*Complejo Hospitalario Torrecárdenas (España)*

#### Introducción

La enfermedad endocrinológica crónica más común en la edad pediátrica es la Diabetes Mellitus tipo 1 (insulinodependiente) con una prevalencia en España de 1,3 por mil niños y adolescentes menores de 15 años (Betancort, García, Pérez, y Díaz, 2013). También es considerada la segunda enfermedad crónica en la infancia. Su naturaleza es muy compleja al igual que su tratamiento por ello pueden aparecer diversas dificultades a la hora de la integración del niño en el colegio (De Blanco, Merino, Maulino, y Méndez, 2013).

La diabetes es una enfermedad compleja a lo que se le añade el factor de cronicidad. Esta patología se produce cuando el cuerpo no produce suficiente insulina o no responde apropiadamente a la insulina que genera. La insulina es una hormona segregada por las células beta del páncreas, cuando éste deja de producir insulina o es deficitaria o de mala calidad se origina la Diabetes Mellitus (DM). Se caracteriza por tres síntomas principales denominados también “las tres P”: Polifagia (apetito desmesurado), Polidipsia (sed insaciable) y Poliuria (orinar con frecuencia) (López, y Cardona, 2010).

Existen varios tipos de diabetes mellitus pero en la infancia la más común es la insulinodependiente o de tipo 1. Este tipo de diabetes es una enfermedad autoinmune donde el cuerpo no reconoce las células b-pancreáticas como propias de manera que las ataca y las destruye. En el caso del niño diabético la insulina artificial tiene que inyectarse de forma diaria para que el cuerpo genere la energía que necesita, sin esta hormona la glucosa permanece en el torrente sanguíneo provocando el aumento del nivel de glucosa en sangre. No se conoce su etiología exacta pero existen factores genéticos que contribuyen a su aparición así como infecciones previas o determinados elementos ambientales que animan al sistema inmunológico a la destrucción de estas células del páncreas (Yoldi, 2015). Entre los principales desequilibrios que nos podemos encontrar en esta enfermedad derivados por un mal control de la misma son: la hipoglucemia donde existe un bajo nivel de glucosa en sangre y la hiperglucemia donde existe un nivel elevado (Asociación Americana de Diabetes, 2012). Es importante conocer y detectar tanto en el colegio como en la familia los principales síntomas de ambos desequilibrios para actuar de una manera precoz y efectiva (Gómez, Gómez, Ramírez, Díez, y García, 2009).

Debemos tener en cuenta que la vida escolar de un niño con diabetes no debe diferenciarse a la de cualquier otro niño. La escolarización es un pilar muy importante en el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo en los niños y especialmente en aquellas situaciones en las que se hace frente a cualquier enfermedad (Gómez, y Espino, 2012). Para poder hacer frente a la cronicidad de su enfermedad el niño diabético debe adoptar una serie de medidas como tomarse la glucemia capilar, seguir una dieta apropiada y un control del ejercicio físico y administrarse su pauta de insulina correspondiente con su cifra de glucemia capilar dedicando parte de su tiempo en la escuela a estas necesidades especiales (Beléndez, y Lorente, 2014). Por todas estas particularidades es de vital importancia que los agentes del entorno escolar tengan suficiente conocimiento de la enfermedad para así poder actuar adecuadamente ante las necesidades de estos alumnos (Aguilar, Amo, Lama, y Mayoral, 2009). Se deben elaborar unos programas específicos e individualizados para ellos donde se garantice un entorno educativo seguro el cual no solo dependerá del centro escolar sino también de la colaboración conjunta de profesionales de la educación, profesionales sanitarios, el propio niño y su familia (Martínez, y Torres, 2007).

Actualmente en Andalucía, dentro del marco legal, existe el Plan Integral de Diabetes en Andalucía en el cual uno de sus objetivos principales consiste en “elaborar un plan específico de formación para profesionales de los centros educativos en coordinación con otros planes integrales y con la Consejería de Educación y dotar a los colegios de recursos” para la valoración y el tratamiento de las descompensaciones agudas de la diabetes (Aguilar, et al., 2009).

### **Objetivo**

Identificar las intervenciones educativas necesarias para una adecuada integración del niño diabético en la escuela.

### **Metodología**

Se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos científicas tales como Dialnet, Scielo y Cochrane a través de los siguientes descriptores en ciencias de la salud (DeCS), “niños”, “child”, “educación en salud”, “health education”, “escuela”, “school”, “diabetes mellitus tipo 1”, “diabetes mellitus type 1”, “servicios preventivos de salud”, “preventive health services” en castellano e inglés respectivamente; se emplearon las siguientes fórmulas de búsqueda: “child” AND ”school” AND “diabetes mellitus type 1”, “health education” AND “school”, “preventive health services” AND “diabetes mellitus type 1” AND “school”. Se localizaron un total de 30 trabajos científicos de los cuales se seleccionaron 16 entre artículos de revistas científicas, guías para diabetes en la infancia y en el colegio y notas descriptivas de organismos oficiales, todos ellos relacionados con la diabetes en la infancia, el ámbito escolar, la educación para la salud en diabetes, control de complicaciones en diabetes, con publicación posterior a 2007 y ámbito nacional e internacional. Se limitaron los estudios a idioma castellano e inglés. Se excluyeron aquellas investigaciones que versaban sobre otras patologías crónicas en la infancia, el control de diabetes fuera del ámbito escolar, publicación anterior a la fecha mencionada e idioma distinto a castellano e inglés. La búsqueda se llevó a cabo entre los meses de junio-septiembre del año 2016.

### **Resultados**

Los escolares diabéticos poseen un gran potencial de desarrollo que hay que fomentar prestándoles el apoyo necesario para que sus particularidades no interfieran en su vida cotidiana. Estos niños desde muy temprana edad adquieren habilidades para su autocuidado y se hacen responsables de su enfermedad pero necesitan apoyo familiar y escolar (Bodas, Marín, Amillategui, y Arana, 2009). Para facilitar su integración en el colegio se deben tomar una serie de medidas para el buen control y manejo de la enfermedad, entre ellas destacamos:

-Formación adecuada sobre diabetes mellitus a profesores basada en el conocimiento y manejo de la enfermedad así como sus posibles complicaciones. Las complicaciones más habituales de la diabetes son la hipoglucemia y la hiperglucemia (Rotemberg, y Smaisik, 2010).

La hipoglucemia sucede cuando los niveles de glucosa en sangre descienden de 70 mg/dl, puede ser causada por diversas situaciones como deshidratación (vómitos, diarrea), retrasos horarios en las comidas o déficit de ingesta de alimentos ricos en hidratos de carbono, exceso de insulina y ejercicio físico intenso. Entre su sintomatología destacamos la dificultad para hablar y concentrarse, palpitaciones, sudoración fría, mareo, temblores y/o debilidad. En los niños es bastante frecuente un episodio de hipoglucemia. En cuanto a su tratamiento lo principal es el aporte de hidratos de carbono de absorción rápida como zumo de frutas, un azucarillo que suba los niveles de glucosa en el organismo. Se mantendrá al niño en reposo hasta su recuperación acompañándolo en todo momento (Caires y Araujo, 2013).

Una vez recuperado el niño debe de administrársele alimentos con glucosa de absorción lenta como galletas, fruta o yogurt para mantener su nivel de azúcar estable hasta la próxima ingesta de comida,

después se le volverá a tomar la glucemia capilar para valorar si es necesario una segunda ingesta de azúcar o ya se encuentra estabilizado el nivel de glucosa. Informar siempre a la familia. Si la hipoglucemia es severa y el niño no responde o esta inconsciente debe administrarse Glucagón, para ello es necesaria la autorización escrita de los padres. Esta hormona es segregada por las células alfa del páncreas y eleva el nivel de glucosa en sangre de forma rápida, se administra con una inyección intramuscular en diversas zonas como brazos, piernas y glúteos, ante esta situación ponerse en contacto con familia y teléfono de emergencias (Bodas, et al., 2012).

Por el contrario la hiperglucemia en niños puede pasar desapercibida hasta niveles superiores a 180 mg/dl de glucosa en sangre, se puede dar por estrés, olvido de alguna pauta de insulina, diferentes infecciones o comidas copiosas. La hiperglucemia puede desembocar en una cetoacidosis diabética y ello derivar a un estado de coma. Entre su sintomatología destacamos micción abundante y frecuente, sed, cansancio, náuseas, vómitos, cefaleas, dolor abdominal o debilidad. Su tratamiento consiste en la administración de dosis de insulina según las pautas establecidas en cada caso, las cuales serán facilitadas al colegio por medio de los padres; es importante su administración para así evitar la temida cetoacidosis (Gómez, y Espino, 2012).

-Adaptación de actividades programadas, deben realizarlas al igual que el resto de su compañeros pero con unas particularidades adaptadas a sus necesidades, en el caso de actividad lúdica fuera del colegio deben llevar siempre consigo su kit de supervivencia que constara de alimentos con glucosa, agua, glucómetro, bolígrafo precargado de insulina, glucagón, lancetas, gasas, tarjeta identificativa y estar localizado siempre (Ricardo, y Brian, 2010).

-A la hora de realizar ejercicio físico deben tener en cuenta una serie de recomendaciones como control de glucemia previo al ejercicio, tener en cuenta que el desarrollo de una actividad física hace que disminuyan notablemente los niveles de glucosa en sangre al aumentar el consumo de glucosa por parte del músculo y ello puede desencadenar en una hipoglucemia. Por ello deben tener a su alcance alimentos ricos en hidratos de carbono con los que poder prevenir o corregir esta complicación. Si existiera un episodio previo de hipoglucemia o hiperglucemia está contraindicada la realización de cualquier ejercicio físico (López, Borrás, García, y Gómez, 2011). Una vez terminada la actividad debe medirse de nuevo la glucemia capilar y actuar en función de los resultados.

-Tratar el tema con naturalidad y tacto entre sus compañeros para asegurar su integración escolar.

-Facilitar el acceso al baño pues sus necesidades están aumentadas respecto al resto de compañeros.

-No sobreprotegerlos más que a los demás niños, pero teniendo en cuenta sus particularidades.

-La coordinación entre colegios, centro de salud y familia es fundamental para un buen manejo y comprensión de la enfermedad (Beléndez, y Lorente, 2014).

### **Discusión/Conclusiones**

Tras la revisión de la literatura existente acerca de la integración del niño con diabetes mellitus tipo 1 en el colegio podemos confirmar que se hace necesario tener presentes en el entorno escolar a profesionales entrenados en el manejo y conocimiento de esta enfermedad para un buen control de la misma. La principal demanda por parte de los padres está en la necesidad de instruir a los profesores y la amplitud de la información relacionada con esta enfermedad y sobre todo de las complicaciones agudas que puede ocasionar. Exigen un mayor control de las dietas en el comedor escolar puesto que son niños que deben administrarse pautas de insulina relacionadas con la ingesta y asimismo demandan un profesional sanitario permanente en el colegio para mayor seguridad en las aulas, la figura de enfermera escolar se hace indispensable pero a la vez es escasa al no ser obligatoria por ley (Pirela, Toro, y Cubillán, 2015). Por tanto concluimos que no se adoptan todas las medidas necesarias para contribuir en la integración del escolar diabético asegurando sus derechos como enfermo crónico.

### **Referencias**

- Aguilar, M; Amo, M; Lama, C y Mayoral, E. (2009). Situaciones especiales. Infancia. II Plan Integral de Diabetes de Andalucía (2009-2013). *Junta de Andalucía. Consejería de Salud ed. Sevilla, nota 105.*
- American Diabetes Association. (2012). Diabetes Care in the School and Day Care Setting. *Diabetes Care*, 35(suppl 1), 76-80.
- Belendez, M y Lorente, I. (2014). Resultados del estudio “las necesidades del niño con diabetes en edad escolar”. *Fundación para la diabetes.*
- Betancort, M.O; García, M.L; Pérez, J.C y Díaz, J.P.G. (2013). La nutrición en el tratamiento de la diabetes del niño y adolescente. *Canarias Pediátrica*, 37(2), 73-87.
- Bodas, P; Marín, M.C; Amillategui, B y Arana, R. (2008). Diabetes en la escuela. Percepciones de los niños y adolescentes con diabetes mellitus tipo 1. *Avances en diabetología*, 83(86), 51.
- Caires, M.G y Araújo, A. (2013). Grupo educativo con adolescentes diabéticos: um relato de experiencia. *Adolescencia e Saude*, 10(1), 56-62.
- De Blanco, M.G; Merino, G; Maulino, N y Méndez, N.C. (2012). Diabetes mellitus en niños y adolescentes. *Guía clínica Práctica en Diabetes Mellitus*, 47, 12.
- Gómez, A.L y Espino, R. (2012). El niño con diabetes en el colegio. *Vox Pediátrica*, 19(2), 34-39.
- Gómez, M; Gómez, J.A; Ramírez, J; Díez, T y García, E. (2009). Necesidades del niño escolarizado con diabetes mellitus. Visión de padres y profesores. *Anales de Pediatría*, 70(1), 45-52.
- López, A y Cardona, R. (2010). Guía de Atención a escolares con Diabetes (orientaciones para el profesorado). *Dirección general de salud pública del servicio canario de salud, primera reedición.*
- López, J.P; Borrás, V; García, B y Gómez, A.L. (2011). Diabetes type 1: pediatric and adolescent care in Spain. *Horm Res*, 76(suppl 2), 160.
- Martínez, B y Torres, L.E. (2007). Importancia de la familia en el paciente con diabetes mellitus insulino dependiente. *Psicología y Salud*, 17(2), 229-240.
- Pirela, G; Toro, M y Cubillán, E. (2015). Actitud de los padres hacia la enfermedad de diabetes mellitus de sus hijos. *Ciencia Odontológica*, 12(1).
- Ricardo, S.F y Brian, G.P. (2010). Variabilidad de la glucosa en niños diabéticos que asisten a campamentos de verano. *Revista de la escuela de medicina “Dr Jose Sierra Flores”*, 24(1).
- Rotemberg, E y Smaisik, K. (2010). Crecimiento y desarrollo de niños y jóvenes con diabetes mellitus tipo 1. *Odontostomatología*, 12, 23-30.
- Yoldi, C. (2015). ¿Qué necesitan saber los profesores sobre diabetes? Guía de diabetes tipo 1. *Centro para la intervención de la diabetes infantil Sant Joan de Déu.*

**Intervención educativa y acoso escolar**





## CAPÍTULO 32

### **El modelo de orientación en Dinamarca en Educación Primaria y Secundaria Danish guidance model in Primary and Secondary Education**

Ana González-Benito

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

#### **Introducción**

Guidance developed is a key point in the quality of education provided. Therefore, they are analysed different guidance systems in different countries to extract the positive characteristics thereof, and where is appropriate, to apply it.

In Denmark, since 2003, with the approval of a new law for guidance, "Act on Guidance in Relation to Choose of Education, Training and Career" and its implementation in 2004, went from a very diverse and irregular structure which it provided guidance was generally from the teacher-counsellors in educational institutions to system based on external Centres and the on-line tools available of guidance (Jensen, 2008). The justification for changing the guidance system with the comprehensive reform of 2003 by the governments of that period comes to ensure the independence and impartiality of the guidance provided. In this sense, not only the benefit and individual interests be taken into account but also those of society and thus a greater connection to the real needs of the labour market. Some authors question this supposed independence and impartiality as it is not separate from local policies and monitoring and quality control by the Ministry of Education from which the objectives are set, priorities and assigned spending budget. Plant y Thomsen (2012) show that in this context the role of guidance plays as an instrument in the exercise of a mild social control and is strongly influenced by politics, instead of being directed at guiding policies from a professional look. By contrast, other authors argue that personal knowledge of students and the influence of the interests of the schools become a disadvantage for the orientation exercise independently.

In this respect, as is explained in European Centre for the Development of Vocational Training (2004), in Denmark and other countries, there is conflict in "the way guidance is defined in education, against the way it is defined in the labour market, with the former encouraging and highlighting the aspirations of their clients, and the latter underscoring the realism that clients must have when considering constrained options in employment" (p.30). According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (2004a) in countries such as Denmark it made it clear that they expected the objectives career guidance focus on the individual: for example, increasing personal development. In short, it is the dilemma between individual interests and societal interests.

Since the resolutions published in 2004 and 2008 the Council of the European Union has granted a crucial importance to the guidance in learning lifelong strategies and the member countries of the EU have taken steps to carry the modernization and strengthening of their policies and their guidance systems (European Lifelong Guidance Policy Network, 2010). Besides, it is worthy to distinguish, another core element designed to help improve the quality of guidance services is the organization of the "National Dialogue Forum" 3-4 times a year as a meeting of exchange between the Ministry and some relevant organizations such as professional associations, educational institutions, youth associations, among others.

With this comprehensive reform of Danish guidance, two types of centers of municipal and regional are established to focus its support on the different transitions: Youth Guidance Centres and Regional Guidance Centres. Likewise, all citizens have via various virtual communication channels that provide guidance. And according to information available in Euroguidance, which is European network of

national resource and information centres for guidance, careers education is provided by teachers to all pupils in these levels in Basic Schooling.

There are numerous theoretical studies by different authors specialized in guidance, from a national and international perspective, they have analysed guidance systems established by different countries (Álvarez-González, 1995; Bisquerra, 1995, 1998, 2002; Drapela, 1979; López-Urquizar, and Sola-Martínez, 1995; Plant, 1990; Watts, 1992; Repetto, 2002; Reppeto, and cols, 2000; Reppeto, Rus, y Puig, 1994; Rodríguez-Moreno, 1995; Sanz-Oro, 200; Shertzer, and Stone, 1968; Sultana, 2004; Vélaz de Medrano, Manzanares, López, y Manzano, 2013; Watts, 1988; Watts, y Ferreira-Marques, 1979; Watts, Dartois, y Plant, 1988; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Guichard, Plant, and Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010) and research studies of organizations and institutions (European Centre for the Development of Vocational Training, 2004; European Centre for the Development of Vocational Training y Eurydice, 1995; Eurydice, 2008; *Ministerio de Educación y Ciencia*, 1993; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2004a, 2004b). Furthermore, the information on guidance system is available on information networks on education and guidance in Europe such as Eurydice (Information Network on Education in Europe), Eurypedia (European Encyclopaedia on National Education Systems) which is a new Eurydice product presents a complete, updated and accurate picture of education systems and reforms in Europe and they have a specific section of the guidance and academic support for each country; and Euroguidance where they can find description of the guidance systems of different countries in Europe. Nevertheless, the guidance model has not been approached no studies specifically and comprehensive about the topic.

Therefore, the general objective of this paper is to analyse the guidance system and model in Denmark. In doing so, we will contribute to the establishment of an updated overview of guidance system and model developed by counsellors in Basic Schooling.

## **Methodology**

### *Participants*

The sample is formed by 20 counselors and experts on Guidance. A total 10 counselors of Municipal Youth Guidance Centres (Ungdommens Uddannelsesvejledning; UU), 1 counselor from each of the 7 Regional Guidance Centres (Studievalg) and 3 renowned experts in the field of Guidance.

### *Instruments*

We have used the method of specialized literature review, the interviews and the survey with counsellors. The questionnaire is structured around closed responses (including multiple choice format). First, in the test are questions about personal and professional data such as educational qualification, type of centre and educational level that provide Guidance. Next, they have to answer about model of Guidance development by them. Regarding the model guidance, you have had to specify the type of intervention (educational or therapeutic, preventive or remedy, indirect or direct with students) and the theoretical approaches that inspire to counsellors: Person-centred, constructivist, sociocultural, existential or eclectic.

### *Process*

First, systematic specialized literature review in the issue as well as the analysis of databases like Eurydice, Eurypedia and Euroguidance was performed, analysing guidance model, guidance approach, theories of counselling intervention, practice guidance and structure of guidance system in Denmark. Afterwards, we conduct three interviews with experts in the field of Danish guidance about the guidance system and model in Denmark (type of intervention and the theoretical approaches). With all the data we collect, the survey was designed.

Subsequently, the 20 counsellors responded to the questionnaire. The data were analyzed using descriptive analysis. Data analyses were performed using the SPSS statistical program vs15 consisting mainly in studying frequencies to obtain frequency distributions, but also to calculate some descriptive statistics and get some basic graphics.

## **Resulted**

### *Danish guidance system in Basic Schooling*

In Denmark, careers education in primary and lower secondary schools (Education and Job) provided by teachers, especially by class teacher (klasselærer). It would be the tutoring. All teachers have a responsibility to incorporate the emotional dimension into their teaching. However, there is a teacher who has special responsibility for individual attention to students and the common social life of the class, called the class teacher (Krygger, y Reisby, 1998). Thus, the Danish teachers have a common concern the inclusive of the affective aspects, or personal and social dimension in relation to the cognitive and academic learnings (Osborn, 2006).

In the Danish case, given the provision of clear guidance from teachers, understood as "support for lifelong learning, professional management and access to personal achievements" (European Centre for the Development of Vocational Training, 2009, p.1), the structure of the guidance system they are included as an essential part of it. According to Morrill (2003) one of the tasks of "class teacher" is to coordinate the activities of the class with other teachers and mediate whenever students have academic or behavioural problems in classes taught by other teachers. Moreover, they are responsible for teaching some of their academic subjects as well as having a clear guidance function, which includes the creation of the unity of the group within the classroom, to be the link with the parents of their students and the main responsibility of the emotional, social and cognitive processes in his class.

Therefore, Danish teachers are a fundamental educational agent within schools (González-Benito, y Vélaz de Medrano, 2014), especially in first through ninth year of compulsory education, where class teachers take significant relevance. In the stages of Primary Education and Lower Secondary Education (Folkeskole) and Higher Secondary Education (Gymnasiums), tutors are called "klasselærer" meaning "classroom teacher". Thus, each class usually has one or two class teachers who are often the same people for several years. Most class teachers are responsible for a group of students during most of his primary and lower secondary as well as contact with their homes (Ravn, 2009). Usually the pupils have the same class teacher in 0th grade, 1-3rd grade, 4-6th grade, 7-9th grade and another class teacher in 10th grade.

In relation to policies about tutoring in Denmark, with the new "Folkeskoleloven" (Act on the Folkeskole), which was implemented in 2014, the class teacher function can be carried out by one of the teachers or more than one teacher. This is decided at local level.

In this new regulation to Basic Schooling does not appear listed the functions of class teachers. The competence of the establishment of the roles of teacher's rests with local governments and each school; they are not determined by the Ministry of Education, which mark only general guidelines but management by objectives. Therefore, the class teacher is still the key person who must create the best possible conditions for each class and each student academically and socially (Undervisnings Ministeriet, 1996). However, in this respect, a text previously edited by the Ministry of Education, Undervisningsministeriet (1995), includes general areas of intervention of class teachers that can be summarized in the following:

- Personal contact*: The class teacher is usually the person who directs the student when he has personal problems that can affect their school experience him. This work is carried out in collaboration with teachers of group and counsellor, making for example, an action plan for each student.

•*Environment class.* The class teacher is responsible for generating from the first day of initiatives class with a good classroom environment both academically and socially, for example, organizing excursions, Father's Day, parties, with class decoration, etc.

•*Evaluation and counselling.* All teachers carry out the assessment of student skills, but often the class teacher is the basis of psycho character initiatives with other teachers to ensure that students achieve the objectives satisfactorily. In addition, the class teachers held talks with students to resolve queries and talk about their efforts and future plans.

•*Contact with parents.* The class teacher along with the school management contacts with parents through meetings and "open days".

•*Information and advice.* The class teacher and counsellors provide information about the different academic and professional choices.

•*Planning and coordination.* The class teacher is responsible for planning and coordinating the work of the class during the school year (written projects, introductory courses, field trips, guest speakers, etc.). In addition, he convenes meetings, ensures the circulation of information and contact with the school management.

•*Administration and control.* The class teacher has assigned different administrative tasks as gathering information on the educational situation and student behaviour, absences control, monitoring compliance

Likewise, schools and teachers are responsible for the educational and vocational guidance is present in the curriculum throughout the school (Eurydice, 2008). For example, in the first year is taught, usually by the class teacher (perhaps in collaboration with guiding UU), a subject called "Information on educational, vocational and labour market" (Thomsen, 2012). Thus, each centre, in collaboration with UU, is responsible for organizing various events such as visits to local enterprises or training centers.

On the one hand, in Basic Schooling the guidance is provided by 56 Municipal Centres (Youth Guidance Centres), named Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) that dependent on municipal policies and are composed by counsellors. Particularly, these centres are intended to serve pupils in Compulsory Education from form 7 to form 9 and pupils in the voluntary 10th. It is that in their final years of lower secondary education. In addition, with fewer than 25 who have not completed upper secondary education program with special education needs or simply seeking guidance.

Educational, vocational and labour market orientation is a mandatory topic in grades 1-9 (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2004a). The main functions developed are guidance in the period of transition from compulsory education (Folkeskole) to the Youth Education (Youth Education.). In addition, they take care to organize courses in recent levels (grades 8, 9 and 10) and different activities in order to develop the students' self-knowledge and the skills for making decisions about educational and career issues. In addition, they coordinate with teachers and are a source of inspiration methodological and content development.

Similarly, these Municipal Centres dealing with people who are out of school and unemployed called NEET (Not education, employment or training). Note that a law in 2010 was passed, "Youth Packages", which establishes the obligation to remain in education or employment system may have consequences such as economic sanctions if they do not comply. From this perspective, the guidance is set up as an "obligation" and not a "right" as in most European countries; and ranks to the guidance in an intricate place of social control (Plant, 2010). In this respect, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004b) exposes that "*Danish municipalise are legally obliged to take contact with young people who have dropped out of formal education on at least two occasions a year up to the age of 19. [...]. The focus is on a mutual obligation approach designed to help them take up their rights to participate in education and training*" (p.19).

On the other hand, guidance for last years of Youth Education and Further Education is provided by 7 Regional Centres (Regional Guidance Centres), named the Studievalgcenter, dependent the Ministry of

Science, Innovation and Higher Education. In addition, they are dealing with all young people and adults outside the education system wishing to join Higher Education and students with special educational needs within the Youth Education. In this sense, Regional Centres are responsible for providing guidance on the transition from Youth Education Higher Education to provide information on the programs offered in Higher Education and possible occupations or professions; organize various activities such as seminars, workshops, careers fairs, and individual and group sessions for students in upper secondary education. In order to establish intersectoral collaboration with Municipal Centres cooperate with social partners, industry and trade.

Apart from these specialized external centres, the Danish guidance system has provided other online tools such as the National Guidance Portal ([www.ug.dk](http://www.ug.dk)) under the Ministry of Children, Education and Gender Equality. A website provides information about the different educational and professional choices of all levels of education, professions and labour market and statistics data. This site includes since 2011, e-Guidance, that is, a wide variety of communication channels such as chat, phone, text messaging, e-mail and Facebook directed at individual counselling for all citizens.

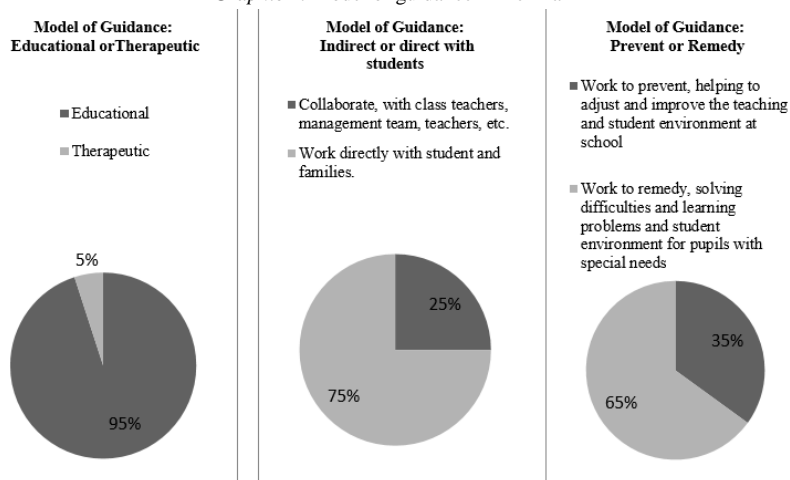
After we have described the structure of the Danish guidance system, we note that it is necessary to analyze the Danish guidance model, which defines the guidance practice developed.

#### Danish guidance model

It is worthy to distinguish, the great majority of counsellors, 95%, consider that the focus of your work is essentially educational versus 5% who think it is more therapeutic (Graphic 1).

Although we should note that the counsellors during the interviews they used to indicate that to perform both direct and indirect work, in general, they consider you that your work is closer to direct work with students (75%) than an indirect intervention with the collaboration with class teachers, management team and teachers (25%). In this respect, 100% of counsellors of Studievalg understand that their work is closer too direct with students but the opinion of the counsellor of UUU is divided, 60% to appreciate that their work is more direct with student against of 40% that consider is more indirect work (Graphic 1).

Graphic 1. Model of guidance in Denmark

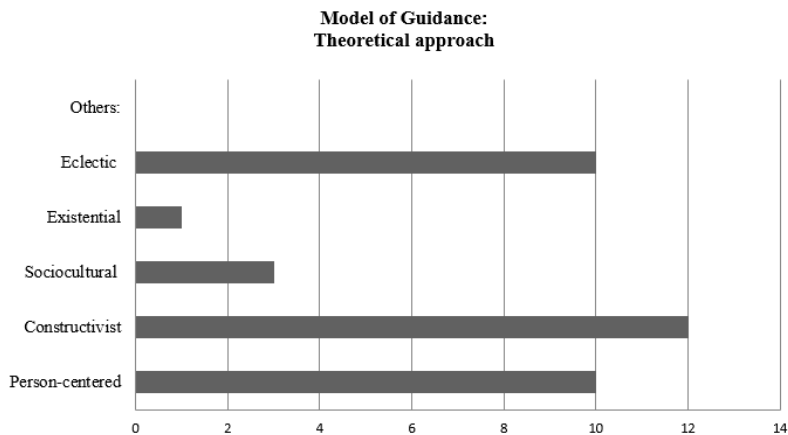


To 65% of counsellors their work is closer to a work to remedy, solving difficulties and learning problems and student environment for pupils with special needs, and to 35% remaining to a work to prevent, helping to adjust and improve the teaching and student environment at school. In this case, there

are differences between Regional and Municipal centres, the 71% of counsellors of Studievalg point that their work is to prevent and the only 10% of counsellors of UU indicated this, 90% opting for a remedial approach (Graphic 1).

By results, the main theoretical approaches that inspires to counsellors in his work are constructivist, person-centered and eclectic. Both counselors as the Studievalg as of UU choose the constructivist approach as one of the most inspiring them to develop the guidance. In the case of experts, mostly, they opt for the eclectic approach (Graphic 2)

Graphic 2. Theoretical approach on guidance in Denmark



### Discussion/Conclusions

In the same way the structure of guidance system is described in networks such as Eurydice and Euroguidance, there is consensus regarding the conclusions of this work. Teachers and class teachers within schools, focusing primarily on achieving a series of skills and knowledge related to education and work marked by the Ministry of Education and divide on three issues, mainly provide specific, in Denmark, in Primary Education the guidance: personal choice, from education to work and work life. There is no external resource of guidance that directly supports providing guidance at this educational stage. Only in the case of detecting a pupil with special educational needs, the school passes down to the Municipally to make the diagnosis of the pupil but they do not assist within schools.

Meanwhile, the structures responsible for providing guidance are different depending on whether in Lower or Upper secondary education. On the one hand, in Lower Secondary Education teachers and class teachers within schools, focusing primarily on achieving a series of skills related to education and work marked by the Ministry of education knowledge and that divided into three topics, provide guidance: Personal choice, from education to work and work life. In addition, they have the support of external centres "Youth Guidance Centres" are composed of counsellors that are a source of coordination and inspiration for the teachers, to provide guidance in relation to the transition from compulsory education to youth education, to organize guidance activities at schools with the aim to develop the pupils' self-knowledge and ability to make decisions about education and career as well as organize courses in form 8, 9 and 10. On the other hand, in Upper secondary education teachers provide guidance and other staff the institution may freely contract to support students in a way that enables them to complete their education. In addition, some external centers, Regional Guidance Centres, provide guidance and information in relation to the transition from youth education to higher education and it organizes activities for students (workshops, seminars, careers fairs, and individual and group guidance sessions) at schools.

On the other hand, according to previous studies about the model of Danish guidance, we can say that the historical development of educational, vocational and personal guidance in Denmark is located in the 1880s when the psychometric tests were configured as a modern approach (Thomsen y Plant, 2013). In that sense, from 1900 to 1970 external experts were the only experts in career guidance, based on, psychometric approach of German inspiration, founded by the famous Wilhelm Wundt. From the 1970s until 2004, the teachers adopted a more humanistic pedagogical approach was based largely on an approach of Rogers person-centred (Plant, 2011). Currently, among the inspiring guidance approaches they are mainly the philosophical or existential, constructivist, person-centred, socio-cultural and eclectic, which combines features of each. According to Kaiser (2007), since each situation is unique guidance, the counsellor uses different approaches and therefore must build a repertoire of tools and various methods.

In the same line as previous studies, the data obtained about the model of Danish Guidance, we have obtained the following conclusions: in general, Danish guidance model is essentially educational and remedial and the counsellors use different approaches for inspiration being mainly person-centred, constructivism or eclectic. So, this is an exploratory study to provide knowledge about Danish guidance model and system to the future to conduct in-depth study on this issue.

### Referencias

- Álvarez-González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Drapela, V.J. (1979). *Guidance and Counseling around the world*. Washington: University Academic Press of America.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe* (Vol. 164). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training, y Eurydice (1995). *Estructuras de los sistemas educativos y formación inicial en la Unión Europea*. (Vol. 2). Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2010). *Políticas de orientación a lo largo de la vida: "Una tarea en marcha" Informe sobre el trabajo de la "Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida"*. Madrid: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Eurydice (2008). *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González-Benito, A., y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Jensen, S. (2008). *Quality Assurance in the Danish Guidance System*. Lyon: The Second EU conference on lifelong learning guidance policies: Managing change: lifelong learning guidance in Europe, 1, 7-1.
- Kaiser, B. (2007). Changing Minds in Guidance: From guidance towards mentoring. In Plant, P. (2007). *Ways-on career Guidance-*. Danish University of Education. Press Copenhagen: Dinamarca.
- Krygger, N., y Reisby, K. (1998). The Danish class teacher, a mediator between the pastoral and he academic. In Lang, P. Katz, Y. y Menezes, I., *Affective Education. A comparative View* (126-131). London: Cassell.
- López-Urquizar, N., y Sola, T. (1995). *Orientación educativa, manual del profesor tutor*. Granada: Editorial Adhara.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993) *Educación y orientación profesional en nuestro entorno comunitario*. Dirección Provincial de Madrid, Área De Programas Educativos, Madrid: MEC.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004a). *Career Guidance and Public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD.



- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004b). *Career Guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- Osborn, M. (2006) Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242–253.
- Plant, P. (1990). *Transnational Vocational Guidance and Training for Young People Ind Adults*. Berlín: CEDEFOP.
- Plant, P. (2010). Vejledningsret - vejledningspligt. [Guidance right-guidance obligation]. *Vejlederforum Magasinet*, 1-3.
- Plant, P. (2011). Quality Assurance in Career Guidance: The Danish case. In Kraatz, S. & Ertelt, B.J. (2011). *Professionalization of Career Guidance in Europe*. DGVT-Verlag. Tubingen: Dinamarca.
- Plant, P., y Thomsen, R. (2012). Orientación profesional en Dinamarca: el control social con “guantes de seda”. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-16.
- Ravn, B. (2009). *Parental involvement including ethnic minority parents in Denmark 2009. A European Synopsis*. Country Report Denmark.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Volumen I y II. Marco conceptual y metodológico. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Ballesteros, E., y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Repetto, E., Rus, U., y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Sanz-Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Shertzer, B., y Stone, S. (1968). *Fundamentals of Guidance*. Boston: Houghton and Mifflin Co.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Aarhus University Press.
- Thomsen, R., & Plant, P. (2013). Counseling in Denmark. In Hohenshil, T; Amundson, N. y Niles, S. (2013). *Counseling around the world: an international handbook*. American Counseling Association. Alexandria: EE.UU.
- Undervisnings Ministeriet. (1995). *Klasselærer*. København: Udgivet of Undervisningsministeriet.
- Undervisnings Ministeriet. (1996). *Klasselæreren- koordinering af arbejdet*. København: Folkeskoleafdelingen.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzano-Soto, N., y Blanco-Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Watts, A.G. (1988). The Changing Place of Careers Guidance in Schools. *Prospects*, 18(4), 473-482.
- Watts, A.G. (1992). *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. Berlín: CEDEFOP.
- Watts, A.G., y Ferreira-Marques, J.H. (1979). *Guidance and the School Curriculum*. París: UNESCO
- Watts, A.G., Dartois, C., y Plant, P. (1988). *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 Age Group in the European Community*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européenes.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P., y Rodríguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A.G., Sultana, R.G., y McCarthy, J. (2010). The involvement of the Europe Union in career guidance policy and practice: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

## CAPÍTULO 33

### **Impacto de las emociones en adolescentes víctimas de bullying, como factor determinante para el cambio de rol**

Olivia del Rocío Guzmán Vázquez, Astrid Gabriela Maldonado Bonilla, Dulce María Luisa Ortiz Pérez, José Luis Cadena Anguiano, Rosa María Ostiguín Meléndez, Rafael Villalobos Molina, y Diana Cecilia Tapia Pancardo  
*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

#### **Introducción**

Actualmente el tema de Bullying cobró gran importancia debido a los altos índices de suicidios que ha inducido, siendo esta la principal causa de muerte entre adolescentes ya que les provoca un fuerte daño psicológico (Cerezo, y Méndez, 2012). Se reitera dar un tratamiento de mayor atención a la intimidación escolar debido a que es importante pensar a futuro, ya que los adolescentes partícipes de esta conducta tienen tendencia a sufrir consecuencias como el consumo de drogas (Espinel, Hidalgo, y Toro, 2011; Córdova, y Jiménez, 2012; García, 2002), en realidad no se cuenta con suficientes estudios que evidencien qué sucederá con ellos, su nivel de resiliencia es el que decidirá si siguen el camino del estudio, trabajo y el de llegar a ser buenos ciudadanos o por el contrario se convertirán en parte de lo que actualmente estamos padeciendo (Castro, y Margain, 2008); es decir, que lleguen a convertirse en partícipes del crimen organizado, vivan en la impunidad y provoquen un caos en la sociedad haciendo que sea casi imposible vivir en la tranquilidad, sin temor a ser una víctima más (Gamboa, 2012; Tapia, 2013; ). Por lo que es importante analizar las emociones del adolescente, ya que en esta edad se sufren cambios psicológicos importantes, la necesidad de amor se incrementa, y la ausencia de este puede generar una errónea toma de decisiones, como el inicio en el consumo de las drogas ligado a la práctica de actos violentos (Tapia, y Villalobos, 2013; Maturana, 2011; Giraldo, 2010; García, 2002).

#### **Objetivo**

Describir el impacto de las emociones en adolescentes víctimas como factor determinante para el cambio de rol en el bullying.

#### **Método/ Metodología**

Investigación cualitativa. Método interpretativo la fenomenología, el cual se basó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Hernández, 2006; 2010). Escenario, fue la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México.

#### *Participantes*

20 estudiantes por saturación de datos, de ambos sexos, entre 19 a 21 años, de la Carrera de Enfermería de 4°, 5° y 6° semestres, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

#### *Instrumentos*

Se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas individuales, que tuvieron una duración de 45 minutos aproximadamente, el instrumento fue sometido a jueceo de expertos.

### Procedimiento

Se presentó el proyecto al Comité de ética de la Facultad, con la aprobación del mismo se identificaron los participantes de acuerdo a los criterios de inclusión, se seleccionaron los sitios de la entrevista sin distractores, se realizó la entrevista con grabación de la misma y la toma de notas de campo pertinentes, se concluyó la entrevista con apoyo de contención de emociones. Se tuvo en cuenta los principios éticos que aseguran la validación del trabajo de investigación, consentimiento informado, privacidad, confidencialidad y respeto.

### Análisis de datos

Con base en la investigación cualitativa, la cual llevó a comprender la experiencia, tomando en cuenta las perspectivas de las personas que estuvieron inmersas en ella y el método fenomenológico, el cual se basó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Hernández, 2006, 2010), el análisis de los datos, se trabajó con los principios de material cualitativo de Souza Minayo (2005, 2011), Se sustentó bajo los principios de Goleman (2011) y Chabot y Chabot (2015).

### Resultados

Surgieron 3 categorías empíricas: Categoría 1: El miedo, la tristeza y la aversión como emociones primarias que modifican la relación del individuo y su medio en la experiencia del *bullying*.

[...] *A la edad de 12 años, fui víctima de bullying... había niños mayores... que yo sentí tenían poder... me ofendían diciéndome "Mulán" según por mis ojos rasgados, machorra y también me llegaron a pegar, todos los días era lo mismo, a mis padres nunca les dije nada, pero a mi maestra sí y no hizo nada. Me sentí triste, impotente porque me sentía inferior, había veces que no quería ir a la escuela, mi rendimiento escolar bajó y solo quería dormir.* E17; Evelyn.

Categoría 2: Cólera, tristeza y desdén como emociones que favorecen el cambio de rol en la experiencia del *bullying*.

[...] *Yo a la edad de 6 fui víctima porque me gustaba bailar y todos me molestaban... ya que no me gustaban las actividades que hacían otros niños... Me sentí triste y me aislé por un tiempo del grupo en la escuela, cuando reprimí mi gusto por la danza me volví a integrar... a los 16 me convertí en agresor.* E20; Esyuanith

[...] *Yo a la edad de 13 fui víctima de bullying ya que 3 compañeras de la secundaria... me decían que no comía, que era anoréxica y adjetivos de ese tipo... Me sentía enojada, frustrada, sentía coraje. Al entrar a la prepa mi círculo de amigos en su mayoría eran hombres y me convertí en espectador y a veces en agresor, ya que ellos se burlaban, apodaban o sometían a otras personas que eran más débiles, en cierto punto llegué a llamar a otras personas en forma despectiva y por apodos. Me sentía con culpa... pero... prefería estar más de ese lado a volver a ser la víctima.* E16; Elizabeth.

Categoría 3: Tristeza y cólera como emociones que alteran la percepción, originando conductas de autodestrucción en el adolescente.

[...] *A la edad de 13 años, fui bulleada... por parte de mis compañeros de secundaria... a los que no participaron en las actividades que ellos realizaban les hacían bullying, y yo fui una de ellas, fue verbal, algunas veces físico, psicológico y en algunas ocasiones cibernético, quedé tan afectada que intenté suicidarme y por ende recibí terapias psicológicas durante algún tiempo... En ese momento me sentí en depresión, irritable, no tenía deseos de nada, ya no quería ir a la escuela, impotencia, furia, con baja autoestima, pensamientos suicidas, tristeza y soledad.* E4; Edurne.

### Discusión

El fenómeno que hoy se denomina *bullying* (acoso escolar) no es un hecho aislado o de reciente configuración en nuestro entorno social, sino que ha existido desde tiempo atrás, y se considera que siempre la historia del hombre se ha regido por sujetos que controlan o ejercen poder y por quienes son

controlados o sometidos (Cerezo, y Méndez, 2012). Con base en la preocupación que genera en la actualidad la afectación a muchos niños y jóvenes en edad escolar, debido a las constantes notas en los medios de comunicación en las que se describe cómo éste fenómeno ha orillado, en muchos de los casos, a jóvenes alrededor del mundo, a suicidarse por no poder soportar más humillaciones y vejaciones por parte de sus iguales y, presas del miedo y ante la falta de atención del gobierno, la sociedad y su familia, optan por buscar una salida fácil, como el uso de drogas, para terminar con su sufrimiento y con ello, con su vida, o en otros casos optan por el cambio de roles en su trayectoria escolar, convirtiéndose en agresores, con la finalidad de obtener la aceptación del resto de los compañeros (Chabot, y Chabot, 2015).

En el contexto actual se han desarrollado programas que favorecen el enorme flujo de información a través de los distintos medios de comunicación, para alertar a los alumnos, padres de familia, sociedad y autoridades a poner interés en el alza inmediata que se ha dado de estos hechos (Tapia, Villalobos, y cols, 2013; Rincón, 2012). Pero no se puede ignorar la realidad que prevalece en las familias mexicanas, en donde ambos padres se han incorporado al sistema productivo, restando tiempo para la comunicación y acompañamiento de los hijos, favoreciendo sentimientos de culpa por el abandono, que motivan una forma de educación familiar permisiva, o de abandono en muchos sentidos, formando así la generación “z” la cual se caracteriza por crecer con un carácter más vulnerable a la desensibilización, a la falta de empatía por el otro y debido al apego que tienen a la tecnología, sus comunicaciones son principalmente a través de las redes sociales, lo que trae por consiguiente que pierdan habilidades sociales y tengan pocas relaciones humanas, en comparación de generaciones anteriores que crecían jugando y conviviendo por largos periodos, razones que contribuyen a esta problemática (Tapia, Villalobos, y Cols, 2013; Chabot, y Chabot, 2015).

Las emociones tienen influencia fundamental en la vida diaria de los individuos y en la supervivencia de los mismos. No sólo impactan en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para ofrecer una respuesta efectiva de huida de acuerdo a las demandas del ambiente, sino que representan detonadores fundamentales en la toma de decisiones en la cotidianidad del adolescente, donde sus emociones se potencializan (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo y Palomera, 2011; Goleman, 2011), en el caso específico del bullying son una fuente útil de información acerca de la relación entre el individuo y su medio favoreciendo ciertas conductas y actitudes (Maturana, 2011; Córdova, Jiménez, 2012), como se muestra en la Categoría 1: El miedo, la tristeza y la aversión como emociones primarias que modifican la relación del individuo y su medio en la experiencia del bullying

Emergente de los siguientes discursos de los informantes:

*[...] A la edad de 15 años fui víctima... un compañero comenzó a agredirme verbalmente, refiriéndose a mi físico en especial a mi frente, al principio lo ignoraba me daba igual... aceptaba mi físico... lo cual llevó a dicho compañero a hacerlo más frecuente, con palabras y agresiones más fuertes a tal grado que lo pensaba para asistir a clase... me sentía incómoda... porque sus amigos le seguían el juego, mi profesor, compañeros y yo no hacíamos nada. Finalmente decidí enfrentarlos le dije que me dejara de molestar, saque mi coraje, pero lo único que hizo fue burlarse... ya no lo toleraba... mi papá tuvo que ir a ponerle un alto... y así se solucionó, ya que no me decía nada sin embargo yo sabía que lo seguía pensando. E13; Elsa.*

Según Espinel, Hidalgo y Toro (2011) se logró establecer el vínculo que existe entre las emociones, sus activadores y los comportamientos resultantes. Se sabe que el miedo se desencadena por una amenaza potencial y que, desde luego, engendra un comportamiento de huida, la tristeza se asocia a una pérdida y provoca un comportamiento de replegarse, la aversión provocada por una sustancia o una situación adversa, conduce al rechazo y a la huida para salvar la vida. Las emociones contribuyen a la supervivencia individual y colectiva (Goleman, 2011).

La frustración después de fracasos constantes o aun la decepción luego de obtener malos resultados, son las experiencias de vida que hacen sentir las emociones referidas. La educación, el contexto y la

cultura son fundamentales en la adquisición de estas emociones (Chabot, y Chabot, 2015; Goleman, 2011).

Si bien durante la adolescencia se producen varios procesos de maduración en el cerebro, estos van a destiempo de su desarrollo corporal y de allí sale la conducta algo errática que caracteriza a los adolescentes. Si a eso le sumamos el contexto de crianza, la carencia de valores, el aumento de la neurotransmisora dopamina en el cerebro y de hormonas reproductivas cargadas de impulsos, las posibilidades de conductas de riesgo se incrementan. En el cerebro del adolescente, que está en pleno desarrollo, el exceso de estas sustancias favorecerá actitudes y conductas peligrosas, ya que su pensamiento esta apenas en los inicios de ser formal, dominando la búsqueda de obtener placer, sin un buen control de impulsos, sin la capacidad de prever (Giraldo, 2010; Montero, y Niero 2009, Martínez, 2003). Como se muestra en los siguientes discursos:

*[...] A los 20 años fui víctima... empezaron a alejar a las personas que yo más quería o que consideraba importantes para mí, me dejaron de hablar y cuando hacíamos una actividad en equipo... a mí ni me tomaban en cuenta, ni me hablaban y ni me decían nada de la clase. Por mi pensamiento pasó dejar la carrera... Crearon varios rumores y lo que más me dolió fue que los estuvieron comentando con otros de nuestros amigos en común, hablé con mi mamá y varias veces llegaba llorando a la casa, siento que tuve depresión y estaba muy triste. E15; Estefany.*

Siguiendo los principios de la influencia de las emociones en la conducta, las investigaciones han prestado especial interés al estudio de estas en los individuos, considerando que sus diferencias individuales, familiares y sociales aportaran elementos para descifrar el impacto de estas, partiendo de la hipótesis de que aquellas personas capaces de percibir y comprender las emociones, asignar un significado equilibrado a la experiencia emocional sin maximizar o minimizar, tendrán una mejor adaptación psicológica y social, mediante actitudes y conductas más reguladas (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo, y Palomera, 2011; Goleman, 2011; Tapia, Villalobos, y Cols 2013).

Parece indiscutible que nuestras emociones implican *valoraciones* de lo que sucede en el mundo exterior. El aprendizaje de las emociones es asociativo; es un aprendizaje tipo “pavloviano”, luego de este aprendizaje emocional se desarrolla el fenómeno denominado “generalización” y consiste en reaccionar a todo estímulo que presente características similares a los incentivos condicionados. Es posible olvidar cuándo y cómo o cuál situación nos hizo reaccionar emocionalmente; las huellas emocionales por si mismas subsisten. La memoria emocional no retiene los detalles precisos, pero si los aspectos generales de la situación. Así pues, en el momento en el que un indicio se presenta, la reacción emocional se activa súbitamente y la emoción surge acompañada de una conducta y actitud (Chabot, y Chabot, 2015). Como se presenta en la Categoría 2: Cólera, tristeza y desdén como emociones que favorecen el cambio de roll en la experiencia del bullying.

*[...] a la edad de 14 años fui víctima de bullying porque fui ingresado a la escuela militar... donde es norma que los cadetes de mayor rango ejerzan una violencia desmesurable sobre los nuevos... haciéndome sentir un asco que no merecía estar ahí, me sentía temeroso en los momentos que convivía con los superiores y con gran ansiedad y mucho odio... al avanzar a segundo me volví un buleador repitiendo la conducta que antes se había repetido conmigo, desquitándome de todo lo que me habían hecho antes... y me decía a mí mismo que era para que los nuevos se formaran de carácter. E7; Edwin.*

Las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos. Se ha descubierto que los elementos cargados negativamente tienen el poder de captar nuestra atención. En un contexto primitivo como aquel donde vivían nuestros ancestros, estas reacciones emocionales salvaban sus vidas, en el mejor sentido de la expresión. El cerebro humano está programado para reaccionar a todo indicio que pueda representar una amenaza potencial y cinco de seis reacciones emocionales (miedo, cólera, tristeza, aversión y sorpresa) garantizan éste tipo de comportamiento. La percepción se limita cuando se viven emociones negativas en consecuencia la memoria y el aprendizaje se afectan directamente. Cuando se trata de percibir una realidad más compleja, no solo las experiencias

anteriores interfieren también lo hacen las emociones, si las emociones pueden alterar considerablemente la percepción, ellas, en consecuencia, pueden afectar el juicio (Chabot, y Chabot, 2015; Goleman, 2011). Como se presenta en la Categoría 3: Tristeza y cólera como emociones que alteran la percepción, originando conductas de autodestrucción en el adolescente, como se muestra en los siguientes discursos:

*[...] Yo a la edad de 6-7 fui víctima porque siempre me hacían menos por ser gordita... así fue casi la mayor parte de la estancia en la primaria, creo que aquí todavía no dimensionaba lo que sentía... en la secundaria... empecé a experimentar muchas cosas, tristeza, frustración de no poder encajar en un grupo sobresaliente. Todo esto no me llevó en mi adolescencia a una adicción, si no a tener mi autoestima baja, a buscar algo en qué ocupar mi tiempo aquí comencé con obsesión por hacer ejercicio y problemas de alimentación hasta la prepa. E5; Esther.*

*[...] A la edad de 13 años, fui bulleada... por parte de mis compañeros de secundaria... a los que no participaran en las actividades que ellos realizaban les hacían bullying, y yo fui una de ellas y fue verbal, algunas veces físico, psicológico y en algunas ocasiones cibernético, quedé tan afectada que intenté suicidarme y por ende recibí terapias psicológicas durante algún tiempo... En ese momento me sentí en depresión, irritable, no tenía deseos de nada, ya no quería ir a la escuela, impotencia, furia, con baja autoestima, pensamientos suicidas, tristeza, soledad. E4; Edurne.*

Los adolescentes procesan información sobre las emociones de manera diferente a la de los adultos. El adolescente estará expuesto a tomar decisiones cuando las emociones estén maximizadas, disminuyendo el proceso de reflexión y mesura, sin tiempo suficiente para que el control de impulsos frene la necesidad del placer inmediato. En esta etapa, de los 12 a los 18 años, los intereses cambian y la imagen corporal, así como la necesidad de pertenencia se potencializan, los pares se ubican en el primer lugar de las prioridades, desplazando a la familia, incluso favoreciendo la crítica y el juicio de la misma, en busca de la emancipación. (Tapia, Villalobos, y Cols 2013; Tapia, Ortiz y Ramírez, 2009).

Los factores sociales son en gran parte responsables de las emociones desagradables, de la forma como se expresa cada emoción y de la clase de estímulo que origina la emoción. Durante la adolescencia ocurre un fenómeno al cual Herrera (2003) denomina emotividad intensificada, y lo define como un estado emocional por encima de lo normal para una determinada persona. Sencillamente los adolescentes no pueden adoptar ni entender puntos de vista diferentes al suyo porque su cerebro aún no ha desarrollado del todo esa capacidad. Esto explica además ciertos comportamientos egoístas típicos del adolescente, los cuales están condicionados por tener dificultades a la hora de observar los hechos desde otros puntos de vista (Velázquez, y Tapia, 2011; Tapia, Villalobos, y Cols, 2013, Heredia, 2013).

### **Conclusiones**

La agresión física como la social tienen fuentes genéticas y ambientales, los comportamientos parentales influyen mucho sobre la agresividad del niño y del adolescente, las relaciones negativas entre padres e hijos pueden ser la base para conflictos prolongados y destructivos entre hermanos, estos procesos familiares coercitivos fomentan las tendencias agresivas que se transfieren a las relaciones con pares en el contexto escolar, la vivencia de bullying por el niño y el adolescente genera emociones primarias determinantes de conductas y actitudes que pueden afectar la salud mental y física de los mismos, las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos, las emociones son activadores de los comportamientos resultantes en el adolescente.

Los niños y adolescentes rechazados y agredidos por sus pares y expuestos a padres y profesores severos o pasivos en su acompañamiento, al paso del tiempo también tienen un sesgo de atribución hostil.

Tanto los agresores como los agredidos necesitan ayuda para alterar la manera en que procesan las emociones y con base en estas la información social que almacenan, de modo que dejen de interpretar la agresión ya sea como útil o como justificada basada en una emotividad intensificada. La exposición a situaciones de victimización, de manera sistemática y duradera en el tiempo, es un factor de riesgo de

trastornos psicológicos, tanto para los agresores como para las víctimas y el entorno social en el que se producen. Los adolescentes involucrados en bullying refieren más trastornos psicológicos y problemas conductuales que los no involucrados.

Por lo que se concluye que las emociones primarias de cólera, tristeza, desdén y aversión como dominantes en una víctima de bullying modifican su percepción y juicio, generando conductas de riesgo y autodestrucción por lo que se hace necesario desarrollar competencias en el adolescente que les permita ser capaces de percibir y comprender las emociones dando un justo valor, mediante un proceso de reflexión que favorezca regular sus sentimientos, para que logren una mejor adaptación psicológica y social. Lo que se denomina Inteligencia Emocional. Tarea que debe ser desarrollada por padres, profesores y profesionales de la salud. (Agradecimiento a PAPIME 301516).

## Referencias

Álvarez, A., Alonso, M., Benavides, R. (2011). La prevención de adicciones desde el análisis evolucionario de Rodgers. *Ciencias de la Salud*, Universidad Autónoma del Estado de México [Revista en línea]. [Citado 2015, Sep.] 17 (3). Disponible en: [http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf\\_vol\\_17\\_3/06\\_maria\\_magdalena.pdf](http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_17_3/06_maria_magdalena.pdf)

Bullying: Últimas y alarmantes estadísticas en los EEUU [homepage of the Internet] [Consultado 16 octubre 2015] Disponible en: <http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-ultimas-y-alarmanente-estadisticas-reflejan-los-eeuu/>

Bustos, M.A., Luna, G.A. (2012). [internet]. Centro Universitario Anglo Mexicano. Machismo en México [citado 27 septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.acmor.org.mx/cuamweb/reportescongreso/2012/Sociales/428.pdf>

Castro, M.E., y Margain, M. (2008). Riesgo, vulnerabilidad psicosocial y resiliencia: un enfoque preventivo para el desarrollo de habilidades para la vida. *Liber addictus*, 73, 1-8.

Cerezo, F., y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología* [Revista on line] [Consultado 20 Oct 2015]; 28(3), 705-719. Disponible en: <http://www.siiis.net/documentos/ficha/207480.pdf>

Chabot, D., Chabot, M. (2015). *Pedagogía emocional, Sentir para aprender, Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. (2ª ed). México: Alfaomega.

Comprender el papel de los profesionales de la salud y seguridad en los esfuerzos de prevención del acoso escolar en toda la comunidad. (2015). Stopbullying.gov. *Guía de profesionales de la salud y seguridad* [Citado 10 febrero 2016] Disponible en: [http://www.stopbullying.gov/prevention/training\\_center/hrsa\\_guiade\\_profesionales-de-la-salud-y-seguridad\\_508.pdf](http://www.stopbullying.gov/prevention/training_center/hrsa_guiade_profesionales-de-la-salud-y-seguridad_508.pdf)

CONADIC. (2016). [Internet]. Disponible en: [www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/programas/PAE\\_2015.pdf](http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/programas/PAE_2015.pdf)

Córdova, A.A., Jiménez, S.A., Ramón, T.E. y Cruz, C.C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista Psicología Universitaria Antio*. [Internet]. Jul [cited 2015 Sep 07]; 4(2) 21-48. Available from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a03.pdf>

De la Cruz, G.D., Dupuy, B.E. (2015). La labor preventiva en la familia de alumnos que no cumplen con sus deberes escolares. *Revista EDUSOL*, [Revista en línea]. [Consultado el 06 de noviembre 2015]; 2(40). Disponible en: <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/224>.

Dorlen, R., Ducharme, E. y Swearer, S. (2016). Como los padres, maestros y niños pueden evitar la intimidación o acoso escolar. *APA, Centro de apoyo* [Internet] [Citado 10 febrero] Disponible en: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/intimidacion.aspx>

Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (2016). Secretaría de Salud [Homepage on the Internet], México; [actualizada en enero 26 de 2016; Accedido enero 26 de 2016]. Disponible en: <http://www.gob.mx/salud/prensa/presentan-encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-en-estudiantes-2014>

Espinell, G.A., Hidalgo, I.M., Toro, C.M. y Hidalgo, I.S. (2011). Perfil afectivo-emocional de adolescentes en riesgo de intimidación escolar. *Revista Universidad piloto de Colombia* [Internet]; [Consultado el 7 de septiembre 2015]. Disponible en: [http://www.contextos-revista.com/Revista%206/A2\\_PERFIL%20AFECTIVO-EMOCIONAL%20DE%20ADOLESCENTES%20EN%20RIESGO%20DE%20INTIMIDACION%20C3%93N%20ESCOLAR.pdf](http://www.contextos-revista.com/Revista%206/A2_PERFIL%20AFECTIVO-EMOCIONAL%20DE%20ADOLESCENTES%20EN%20RIESGO%20DE%20INTIMIDACION%20C3%93N%20ESCOLAR.pdf)

García, B.A. (2002). *La influencia de la familia y el nivel de depresión hacia el consumo de drogas en los adolescentes de la ciudad de México* [tesis]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de

- Psicología. 131 [Consultado el 7 de septiembre 2015]. Disponible en: [http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina\\_contenidos/tesis/tesis\\_alma\\_garcia.pdf](http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/tesis/tesis_alma_garcia.pdf)
- Giraldo, O. (2010). El Machismo como fenómeno Psico-cultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*. [Internet] 2010. [23 septiembre 2015]; Vol. 4: 295-309. Disponible en: <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=805>
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Martínez, L.M., y Alonso, S.C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas ¿Existe relación? *Adicciones*. [Internet] [cited 2015 Sep 07]; 15(2): 145-158. Available from: <http://www.adicciones.es/files/Busqueda%20sensaciones.pdf>
- Maturana, H.A. (2011). Consumo de alcohol y drogas en adolescentes. *Rev. Med. Clin. Condes* [Internet]. Jan [cited 2015 Sep 07]; 22(1) 98 - 109] Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864011703972>
- Montero, G.M., Niero, N.M. (2009). *El patriarcado: una estructura invisible*. México. [Consultado el 23 septiembre 2015] Disponible en: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>
- Ortega, S.S., Castellan, C.A., y Ramírez, M.A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de educación*. [Revista en línea] [Consultado el 06 noviembre 2015]; 38. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a08.pdf>.
- Paoloni, V. (2013). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En: *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Paoloni V., Rinaudo C., González F., editores. Argentina: Sociedad Latina de Comunicación Social [internet], p. 83-131 [Accesado 7 de septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf#page=83>
- Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (2014). Gobierno de la República, México.
- Rincón, M.G. (2012). *Bullying. Acoso escolar*. México: Trillas.
- Salguero, J.M., Fernández, P., Ruiz, D. Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* [Revista en Internet] [Accesado el 19 de Octubre de 2015]; 4(2). Disponible en: <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/5-salguero2011Percep.pdf>
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2016). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología* [Revista en línea]. [Accesado el 09 de Febrero 2016]; 28(1), 71-89. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/140542/126632>
- Sastre, V.G., Moreno, M.M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, (1a ed). Barcelona: Gedisa.
- Tapia, P.D., Villalobos, M., Cadena, J.L., Valera, M., y Ramírez, J.F. (2013). *Adicciones en el adolescente. Prevención y adicción desde un enfoque holístico*. México: UNAM, pp. 12-33.
- Tapia, P.D., Ortiz, O.G., y Ramírez, Ch. B. (2009). Percepción de riesgo sobre las drogas de inicio por los adolescentes con nivel escolar de secundaria. *Revista Metamorfosis en Enfermería de la Subdirección de Enfermería del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán*, año 4 no. 2: 3-7 México.
- Vega, C.T. Gastélum, E.J. (2011). *Violencia en la escuela: ¿Bullying o carrilla? La necesidad de investigar*. En: Ávila VC, Rodelo PJ, editores. Escuela, comunicación y violencia. Ocho miradas en contexto. México: Juan Pablos editor, pp. 11-37.
- Velázquez, D.E. Tapia, P.D. (2011). *El enfoque cognitivo-conductual en la prevención indicada de drogas en adolescentes escolarizados*, Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tesis de Maestría, México, pp. 19-35.





## CAPÍTULO 34

### Ideas de niñas, niños y adolescentes sobre la participación. Su importancia en la construcción de la convivencia en la escuela

Azucena Ochoa Cervantes  
*Universidad Autónoma de Querétaro (México)*

#### Introducción

En México, el estudio de la convivencia es un tema emergente, tal como lo muestran Fierro et al. (2013). La convivencia la definimos como la relación interpersonal establecida entre los miembros de la comunidad, mediada por la institución; es decir, que la forma en la que nos relacionamos en la escuela va a ser modelada por las políticas, prácticas y cultura de la institución. En este sentido, la convivencia adquiere rasgos característicos, dado que en cada institución se promueven y se privilegian ciertas formas de gestión. Para Ortega y Del Rey (2006), la convivencia puede entenderse desde tres contextos: el popular, el psicológico y el jurídico social; estos dos últimos aspectos aluden al carácter subjetivo y a la vez público de la convivencia. Por otro lado Fierro et al. (2013), a partir de la revisión de los estudios realizados en México durante los últimos 10 años, ubican tres atributos –dimensiones– que a su vez pueden contribuir a su análisis: la inclusión, la democracia y la paz.

Desde nuestro punto de vista, al caracterizar la convivencia en la escuela, nos centraremos en la convivencia democrática, dado que la dimensión personal se ve atravesada por la dimensión institucional (la vida pública), en donde debemos sujetarnos a ciertas normas que regulan la vida en común; lo anterior nos remite a la idea de la democracia, entendida como una forma de vida asociativa (Dewey, 1997) que requiere de ciertas maneras de relacionarse y no sólo como un sistema de gobierno, al respecto Bolívar (2016) afirma “Sabemos pues que lo que da fuerza y estabilidad a una democracia no es la mera existencia de instituciones democráticas, dado que pueden pervertirse o –en cualquier caso– desnaturalizarse o desvirtuarse, sino más prioritariamente la virtud cívica de sus ciudadanos” (p. 70). Es necesario pues, que las instituciones educativas afrontemos el reto de educar para la ciudadanía, educar para la democracia.

La educación democrática, siguiendo a Bolívar (2016), la podemos entender en dos sentidos: educar para la democracia y educar en la democracia, en decir, no podemos educar democráticamente si no vivimos la democracia en la institución. Una de las vías para enseñar y ejercer la democracia es la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y en los diversos ámbitos en los que transcurre la vida en la escuela: el aula, la institución y la comunidad.

Más aún, la participación la podemos ubicar como el eje transversal que nos permite observar la presencia - o no - de los rasgos que consideramos dentro de la convivencia democrática, a saber: elaboración de reglamentos, resolución de conflictos, ejercicio del diálogo, debate y consenso, valoración y atención a la diversidad, igualdad en la distribución de derechos y obligaciones, mecanismos de consulta y distribución de información, instancias de representación y responsabilidad del proceso de aprendizaje.

En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía.

Trilla y Novella (2001) definen la participación infantil como un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, señalando además tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, ya que sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por

último, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos.

Sin embargo, la experiencia que se vive en la escuela dista mucho de promover actividades académicas o institucionales que desarrollen la participación de la comunidad educativa en general y del alumnado en particular, pues las actividades cotidianas son planeadas, dirigidas y evaluadas por los adultos, quienes son los protagonistas, dejando el rol de espectadores a los alumnos.

En este sentido, Santos (2003) menciona que es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de la escuela, al respecto nos dice: “Los alumnos aprenden a obedecer, a seguir las iniciativas, a delegar en el profesor la responsabilidad de la dinámica del aula. Ellos asumen la pasividad. Incluso dirán del profesor que es el responsable de su falta de disciplina, ya que no sabe imponerse” (pp.114-115).

Nos interesa señalar que varios autores han insistido al respecto de que la participación no puede considerarse como tal si las opiniones emitidas por las niñas, los niños y los adolescentes no influyen en las decisiones tomadas, así como en las acciones de las cuales se responsabilizan. Lo anterior, implica crear las condiciones para que exista un clima en donde los miembros de la comunidad tienen la posibilidad de emitir opiniones, y observar que esas opiniones son tomadas en cuenta, es decir, un clima de convivencia democrática.

Para hacer efectiva la participación infantil, es necesario que la escuela, como un contexto de desarrollo y como ámbito de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la participación infantil (PI) coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados, reflexionen acerca de la estructura y funcionamiento de la institución, así como del propio concepto de infancia y de participación, pues si bien instituciones como la UNICEF reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI, lamentablemente, en las escuelas, se observan escasas formas y mecanismos de participación, incluso, autores como Cerda et al. (2004), afirman que existen acotadas actividades pedagógicas en donde los profesores “hacen participar” a las y los estudiantes. Si bien se puede afirmar que los docentes promueven la participación infantil, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad y es sometida a evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerda et al. (2004: 125) convierte el acto de participar en “una obligación impuesta por quien detenta el poder”.

A partir de lo anterior, consideramos entonces necesario indagar las ideas que tienen los niños acerca de su participación en el ámbito escolar, así como las formas de participación infantil que se desarrollan en el contexto escolar.

### **Metodología**

De acuerdo a lo antes expuesto se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo con el objetivo general de analizar las ideas que los niños, niñas y adolescentes confieren a su participación dentro del contexto escolar.

### *Participantes*

La población estuvo conformada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres, y 127 estudiantes de secundaria: 66 mujeres y 61 hombres. Este instrumento se aplicó en escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México.

### *Instrumentos*

Se utilizó un instrumento escrito, tipo cuestionario, elaborado por la autora, dividido en tres apartados: el primero contenía datos generales, el segundo expuso cuatro situaciones con problemáticas que afectaban directamente a las niñas y niños, como el caso del juego durante el recreo o la limpieza de las instalaciones; en el ejercicio, se les solicitaba además de su opinión, que escribieran lo que ellos harían en dicha situación.

El tercer apartado, compuesto por veinticuatro preguntas abiertas, indagaba sobre los siguientes aspectos: temas de interés, acceso a la información, libertad de expresión (emitir opinión y ser escuchado), la participación infantil como derecho de los niños y niñas, lugares en que pueden participar y la participación infantil en el contexto escolar, tanto en las oportunidades como en las formas de hacerlo.

### *Procedimiento*

La aplicación del instrumento fue realizado de manera directa por los investigadores. Después de la presentación y la solicitud de colaboración para contestarlo, se aplicó de manera grupal dentro las aulas; el tiempo para contestarlo fue de 40 minutos aproximadamente para nivel primaria y 25 para secundaria.

Una vez contestados, se transcribieron íntegramente las respuestas y se procedió a realizar una lectura general, para posteriormente organizar los resultados que se presentan a continuación.

### *Análisis de datos*

Para organizar los resultados se establecieron tipos de respuestas que emanaron de las propias repuestas; para establecer los tipos de respuestas se agruparon respuestas conceptualmente parecidas, cabe señalar que una respuesta podía contener información que se podía ubicar en más de un tipo de respuesta, por lo que el cien por ciento de las tablas no representa la población sino las respuestas. Una vez establecidos los tipos de respuestas se contabilizaron, de tal forma que se obtuvo la frecuencia de respuesta, mismo que se convirtieron en porcentajes para observar las tendencias en las respuestas. Los resultados se organizaron en tablas para su presentación.

## **Resultados**

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de los niños y niñas de ambos niveles relacionan la palabra participar con dar una opinión. En el caso de primaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con una respuesta de tipo tautológica, es decir, la respuesta se da utilizando los mismos términos de la pregunta que se realizó y, seguido en orden de proporción, la respuesta hablar o decir. En el caso de la secundaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con la idea de ayudar y en tercer lugar la de ser parte. Es importante destacar que la respuesta mayoritaria está relacionada con la idea de que participar sólo implica emitir una opinión, lo cual nos remitiría a una idea de participación simple.

*Tabla 1.* Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta Cuando piensas en la palabra participar, ¿en qué piensas

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dar una opinión	25	53
Levantar la mano	6	2
Ayudar	1	17
Participar	18	5
En la respuesta	7	0
Trabajos escolares	6	2
Ser parte	1	9
Hablar/decir	17	4
Nada	4	1
Otras sin relación	16	7

*Fuente.* Elaboración propia

Otro aspecto que se indagó tenía que ver con el de los lugares en que estos alumnos podían participar, la mayoría de las y los participantes, en ambos niveles, reconocieron a la escuela, seguido de la casa, como se puede observar en la tabla siguiente.

Este resultado resulta de crucial importancia, pues el alumnado encuestado nos está diciendo lo importante que podría ser aprovechar este espacio como uno en el que se puede propiciar la participación infantil.

*Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta ¿en qué lugares puedes participar?*

Respuestas	Primaria	Secundaria
Casa	32	29
Escuela	48	35
Aula	5	1
En todos lados	11	27
Otros sitios	4	5
En el apropiado	0	3

La siguiente pregunta realizada indagaba acerca de la participación pero en el contexto escolar, se les hizo la pregunta directa: ¿en tu escuela participas?, tanto a nivel primaria (80%) como en secundaria (61%) reconocieron que sí y, otro tanto reconoció que a veces lo hace; aunque algunas personas dijeron que no, los porcentajes fueron bajos: 1% en el caso de primaria y 10% en el caso de secundaria. Lo anterior se relaciona con los lugares en los que pueden participar, ya que la escuela es el lugar que es mayoritariamente reconocido por los encuestados.

Siguiendo en el contexto escolar, una vez que se les preguntó si en la escuela participaba, se les cuestionaba acerca de cómo lo hacían.

*Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta ¿cómo participas en la escuela?*

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	15	38
Levantando la mano	37	23
Hablando	20	9
Ayudando	4	10
Cuidando las formas	15	14
Actividades escolares	9	6

Fuente. Elaboración propia.

*Tabla 6. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en las que participas?*

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	27	58
Levantando la mano	26	23
Hablando/diciendo algo	24	6
Ayudando	5	0
Actividades escolares	2	0
Votando	0	7
En nada/no participo	6	6
No contestó	10	0

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar, la respuesta que ubica el mayor porcentaje es la de levantando la mano, seguida de la de hablando y en tercer lugar cuidando las formas; es decir, la idea acerca de cómo participar en la escuela se limita a las formas establecidas por el adulto para hacerlo. En el caso de nivel secundario se mantiene la idea de que participar es emitir una opinión; sin embargo, las respuestas que siguen en porcentajes son las mismas opciones que las del nivel primaria. Estos resultados nos confirman que el tipo de participación que se promueve en la escuela es un acto obligado, una concesión que el adulto otorga; a decir de Cerda et al. (2004) un acto obligado por quien detenta el poder.

Según Requejo y Toboada, 2001 (cit. en Córdoba, 2013) es necesario generar espacios de participación en los que sea posible escuchar, confrontar, analizar narraciones y opiniones de los pares y adultos para promover la capacidad argumentativa y de diálogo, con esto se evidencia el papel que tiene el docente al decidir qué alcances tendrá lo que niños y niñas expresen.

Se puede confirmar, con los resultados de la tabla 6, que la idea de participación se reduce a la expresión, pues si bien a nivel secundaria aparecen respuestas que aluden a procesos de consulta, la mayoría de las respuestas tanto a nivel primaria y secundaria se concentra en decir algo (dando opinión, hablando/diciendo algo).

### **Discusión/Conclusiones**

El espacio escolar es reconocido por los participantes de este estudio como un espacio prioritario de participación; sin embargo, es necesario cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve en la escuela, debido a que si consideramos a la escuela como el lugar idóneo para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje, no sólo de contenido sino de valores para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva, entonces la participación que se debería promover debería de ser genuina en el sentido de no limitarse a la concesión del adulto para que las niñas y niños se expresen, sino que, es necesario considerar que las niñas, niños y adolescentes, deben involucrarse en las situaciones que les interesa y afecta, y más aún, hacerse parte de la solución, pues esto será una condición sine qua non para el impulso de la vida democrática.

La idea que muestran los niños, niñas y adolescentes, encuestados en la presente investigación es limitada, ya que la participación se reduce a la emisión de una opinión, mostrando con esto que la participación que se promueve en la escuela es una participación simple o en el mejor de los casos consultiva, pues dadas las respuestas de los participantes, por una parte el alumnado participa siguiendo indicaciones o respondiendo a diversas indicaciones y, por la otra, se les demanda una opinión, la cual deben emitir según las indicaciones que tienen bien interiorizadas.

Así mismo, las formas en que se promueve dicha participación dejan ver que ésta no es asumida ni como un derecho ni como un proceso educativo, pues, dados los resultados, la participación tiene que ver con un acto restringido, obligado y evaluado. Aunado a lo anterior, si la participación se considera como un mecanismo de socialización, es urgente indagar las experiencias que los niños, niñas y adolescentes están interiorizando en la escuela, en relación a su participación en asuntos que les compete.

Insistimos en que la escuela es un ámbito privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje de la democracia, insistimos en retomar a la participación como el eje que permita construir relaciones de convivencia democrática, pues como lo señala Touraine (citado en Zambrano, 2001: 19): “en la democracia se trata de hacer vivir juntos a los individuos y grupos que son a la vez semejantes y diferentes y cuyos proyectos a veces se oponen entre sí”, para que esto suceda es necesario aprender habilidades y actitudes que como afirma Zambrano “no se dan de manera natural, sino que deben ser aprendidas, en consecuencia enseñadas” (Zambrano, 2001: 19).

### **Referencias**

Bolívar, Antonio (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa, en *Revista Internacional para Justicia Social*, 5 (1), pp. 69-87

Cerda, Ana María, María Loreto Egaña, Abraham Magendzo, Eduardo Santa Cruz y René Varas, (2004), *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*, Chile, LOM/ PIIE.

Córdoba, Claudia Isabel (2013). *Procesos de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud*. Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE. Colombia.

Dewey, John (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Título original (Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education)*. Madrid: Ediciones Morata. Publicado originalmente en 1916 por McMillanCompany.

Fierro, Cecilia, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez (2013), "Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México", en Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*, México, COMIE-ANUIES.

Ortega, Rosario y Rosario Del Rey (2006), *Construir la convivencia*, España, Edebé.

Santos, Miguel Ángel (2003), "Participar es convivir", en *Aprender a convivir en la escuela*, Sevilla, Akal.

Trilla, Jaime y Ana María Novella (2001), "Educación y participación social de la infancia", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, en <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm> (consulta 16 de enero de 2013).

UNICEF (s/f). *Manual para el profesorado. La voz de la infancia*, Disponible en: <http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/> (consulta 17 de enero de 2013)

Zambrano, María (2001), "¿Por qué promover la participación?", en Corona, Y. y M. Morfin, *Diálogos de saberes sobre participación infantil*, México, UAM

## CAPÍTULO 35

### **Influencia de la adaptación y la socialización sobre el rendimiento académico adolescente**

Susana Ramal Sánchez, e Inmaculada Méndez Mateo  
*Universidad de Murcia (España)*

#### **Introducción**

La adolescencia es una etapa marcada por el riesgo en la adquisición de conductas perjudiciales o el abandono de otras beneficiosas que pueden poner en peligro la salud del adolescente (Cava, Murgui, y Musitu, 2007). Entre los factores de riesgo que amenazan el correcto desarrollo del adolescente, se encuentra el bajo rendimiento académico o fracaso escolar en su máximo exponente. De acuerdo con Fullana (1998), el concepto de riesgo se refiere a la probabilidad de que la situación de fracaso se produzca, y para ello, que algunos factores los precipiten, como la repetición de curso y el bajo rendimiento académico (Cordero, Manchón, y Simancas, 2014). Es importante concebir estos riesgos como modificables, es decir, las conductas de riesgo escolar deben considerarse como reversibles, situacionales y pasajeras (González, y Escudero, 2014).

La Comisión Europea considera el fracaso escolar como sinónimo de abandono prematuro (Aristimuño, 2014). España sitúa la lucha contra el fracaso escolar como una de sus prioridades, debido a que se encuentra entre los países de la Unión Europea con una tasa de abandono escolar más alta (Serrano, Soler, y Hernández, 2013). En el último año, el abandono temprano de la educación-formación alcanzó la cifra de 24.3% para los hombres y 16.1% para las mujeres (INE, 2016). Lozano (2003) corroboró esta afirmación, ya que en su estudio las chicas mostraron un mejor rendimiento académico. También se observó relación entre el nivel de estudios del padre y los estilos educativos del mismo y el desempeño escolar del hijo (Cerezo, Casanova, Torre, y Carpio, 2011). En relación a la nacionalidad, Cordero et al., (2014), concluyeron que el hecho de ser inmigrante de primera generación fue la condición más relevante de su estudio, así mismo, otorgaron gran influencia al contexto socioeconómico sobre el rendimiento académico del alumno.

Existe un acuerdo entre investigadores para analizar el fenómeno de fracaso escolar desde una perspectiva multidimensional (Fernández, 2014; González, y Escudero, 2014; Lozano Díaz, 2003; Suarez, et al., 2011), en concreto, siguiendo la propuesta de Choi de Mendizabal y Calero (2013), los factores más relevantes a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar del alumnado son: en el ámbito familiar, la profesión de los progenitores y la posición social, la actividad económica y el lugar de origen de los padres, así como los recursos educativos del hogar y su utilización de manera eficiente; en el ámbito escolar son el absentismo, la repetición de curso y las bajas calificaciones académicas; y en el ámbito individual, el sexo, la nacionalidad y la no asistencia a Educación Infantil.

Desde la perspectiva multidimensional se analizaron los ámbitos desde los que se puede abordar la socialización y adaptación de las personas (Peralta, 2000), fenómenos que se intensifican en la adolescencia. Estos ámbitos son el grupo de iguales, la familia y la escuela. En el grupo de iguales se realiza un aprendizaje social donde se favorece la autonomía del pensamiento, lo que ayuda a interiorizar conocimientos, normas y valores por medio de la adaptación al grupo (Infante, et al., 2003). La amistad ofrece, por lo tanto, una posibilidad para aprender valores, actitudes y habilidades sociales como saber manejar el conflicto y la empatía, pero al mismo modo, puede influir de forma perjudicial en la adquisición de comportamientos perjudiciales (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009). Según estudios realizados, los alumnos con riesgo de fracaso escolar son más rechazados por el grupo de clase (Lozano, 2003).



Por un lado, la familia es un contexto de máxima relevancia para el desarrollo adolescente, siendo el clima familiar clave en el ajuste psicosocial del adolescente (Estévez, Musitu, y Herrero, 2005). Un clima familiar negativo (poca cohesión familiar, cambios en la estructura o con mala conciliación de la vida laboral y familiar) supone un obstáculo para el correcto desarrollo de habilidades sociales que preparan para la interacción social, la capacidad de solucionar problemas de forma no violenta o la empatía (Estévez, et al., 2005), así como suponen un contexto de riesgo que puede precipitar el fracaso escolar (Núñez, 2009; Suarez, et al., 2011).

Por otro lado, el ámbito escolar es un entorno óptimo para el desarrollo de la socialización del niño o adolescente, pero también es un entorno ideal para que surja el conflicto (Cerezo, et al., 2010). La inadaptación en el ámbito escolar, se manifestará en forma de rechazo al estudio o indisciplina. Existe una asociación entre fracaso escolar y exclusión educativa Fernández (2014) así como con la exclusión social y económica (Calero, Choi de Mendizabal, y Waisgrais, 2010). Moreno et al., (2009) concluyeron que el clima en el aula y las percepciones de alumnos y profesores acerca del contexto escolar y la convivencia influye en el comportamiento de los adolescentes. En un clima escolar negativo existe una mayor propensión a adoptar alguna conducta de riesgo perjudicial para su salud, como el consumo de drogas u otras que alteran el correcto desarrollo del adolescente, como conductas agresivas o abandono escolar. Por los motivos expuestos, el objetivo central de este estudio fue analizar el riesgo al fracaso escolar, medido a través de la variable calificación media y relacionarla con variables de adaptación escolar y social, así como con variables sociodemográficas de interés. Siguiendo este objetivo, se definen las siguientes hipótesis:

*H1-* La adaptación escolar se ve fuertemente afectada por las bajas calificaciones escolares de los adolescentes. Así como contribuyen a un mayor grado de adaptación personal, social y familiar.

*H2-* Los factores de socialización positivos, tales como liderazgo, consideración por los demás o autocontrol predominan entre los alumnos con mejores calificaciones académicas. En los alumnos con bajas calificaciones predominan los factores de socialización más negativos, como ansiedad y timidez o retraimiento.

*H3-* En calificaciones académicas se encontrarán diferencias favorables a las mujeres por sexo, y también influencias de otras variables sociodemográficas como la edad y la nacionalidad.

*H4-* Entre los factores de adaptación y socialización existen diferencias de sexo.

## Método/ Metodología

### Participantes

En el estudio participaron 87 adolescentes, 51 mujeres (58.6%) y 15 de procedencia extranjera (17.2%). Con edades comprendidas entre los 13 y 16 años, siendo la  $M=14.24$  y la  $DT= 1.65$ . Se reflejan en la tabla 1 las frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes en función del sexo, nacionalidad, repetición de curso y nota media

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	51	58.6
	Hombre	36	41.4
Nacionalidad	Español	72	82.8
	Extranjero	15	17.2
Repetición de curso	Repetidor	20	23
	No repetidor	67	77
Nota media	< 6	40	45.9
	>6	47	54.0

Los criterios de inclusión utilizados fueron: la escolarización de los alumnos en un aula perteneciente al segundo ciclo de la E.S.O; tener edades comprendidas entre los 10 y 19 años (adolescencia); que estuviesen presentes el día de administración de las pruebas. Por otro lado, los criterios de exclusión

fueron: la no asistencia los días de administración de las pruebas y que por motivos de idioma no fuese posible la cumplimentación de los instrumentos.

La participación fue voluntaria y las aulas de interés fueron seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico, en función de la accesibilidad del centro.

#### *Instrumentos*

El primero de las tres pruebas de recogida de información fue el cuestionario sociodemográfico, elaborado ad hoc y compuesto por 13 ítems. Se solicitó que los participantes informaran sobre sus características personales como sexo, edad, nacionalidad, nº de hermanos, nota media o repetición de curso entre otras. El formato de respuesta fue de tipo dicotómico (sí o no) y preguntas breves abiertas.

En segundo lugar, para medir el grado de adaptación o inadaptación se utilizó el “Test Autoevaluativo de Adaptación Infantil”, TAMAI (Hernández- Guanir, 2015). Está destinado a evaluar el grado de adaptación del adolescente, analizando los aspectos escolar, social, personal y familiar. Esta prueba posee un índice de fiabilidad alfa de Cronbach de .92. Consta de 175 ítems de respuesta dicotómica. Contempla los siguientes factores:

- Inadaptación personal (IP).
- Inadaptación escolar (IE).
- Inadaptación social (IS).
- Insatisfacción con el ambiente familiar (AF).
- Insatisfacción con los hermanos.
- Inadaptación general.

En tercer lugar, la batería de Socialización, BAS- 3 (Silva, y Martorell, 2001), indaga sobre la percepción que adolescentes tienen de su conducta social. Se trata de un instrumento de respuesta dicotómica que consta de 75 ítems.

Los elementos de la BAS-3 permiten obtener un perfil de la conducta social en función de cinco dimensiones o escalas de socialización, las cuales se recogen en la tabla 2 junto con las pruebas de fiabilidad.

*Tabla 2. Fiabilidad BAS-3*

Dimensión	Consistencia interna	Test- retest
Consideración con los demás (CO)	.82	.42
Autocontrol en las relaciones sociales (AC)	.78	.66
Retraimiento social (RE)	.81	.43
Ansiedad social/timidez (AT)	.78	.65
Liderazgo (LI)	.73	.61
Sinceridad (SI)	.60	.64

#### *Procedimiento*

En primer lugar, se contactó con el centro de educación secundaria y se les ofreció un análisis detallado sobre el objetivo del estudio, así como de las pruebas.

La recogida de datos se llevó a cabo en horas cedidas por los profesores responsables de cada curso, generalmente en horas de tutoría. La duración osciló entre los 30-45 minutos. Todos los participantes conocían la voluntariedad de las pruebas, se manifestó su importancia y se remarcó que fuesen sinceros en sus respuestas, debido al anónimo. Tras la recogida de la información de muestra, se procedió al análisis de los datos.

#### *Análisis de datos*

El estudio llevado a cabo es de carácter correlacional, de acuerdo con los objetivos planteados, es decir, se buscaba la relación entre las variables de interés. Para ello, se llevó a cabo un procedimiento de investigación transversal y de medida única.

El constructo central de este estudio fue el rendimiento académico, medido a través de la variable nota media y el hecho de haber repetido curso.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0. Se utilizaron técnicas descriptivas y debido a la diferente naturaleza de las variables de estudio, se llevaron a cabo diferentes pruebas para la realización del análisis estadístico como el coeficiente de correlación de Pearson, *la prueba t de Student* y el análisis de regresión múltiple.

## Resultados

### *Adaptación y socialización*

Se llevó a cabo un análisis de correlación lineal simple, a través del estadístico de correlación de Pearson. Se observó cómo la variable de inadaptación personal correlacionó con: la variable *RE*, retraimiento [ $r = .212$ ;  $p = .049$ ]; *AT*, ansiedad-timidez [ $r = .443$ ;  $p = .000$ ]; *LI*, liderazgo, en negativo [ $r = -.306$ ;  $p = .003$ ]; y *Si*, la escala de sinceridad, en negativo [ $r = -.293$ ;  $p = .006$ ]. Se evidenció coherencia entre el resultado del contraste de hipótesis y el de la estimación del tamaño del efecto, estableciendo significación práctica entre inadaptación escolar y los cuatro factores mencionados, aunque a un nivel medio-bajo.

En cuanto a la inadaptación social, se encontró una correlación significativa con: la variable *CO*, consideración con los demás, en negativo [ $r = -.345$ ;  $p = .001$ ]; *AT*, ansiedad y timidez, [ $r = .274$ ;  $p = .010$ ]; y con la escala de Sinceridad, en negativo [ $r = -.466$ ;  $p = .000$ ]. Estos resultados establecieron una concordancia entre el contraste de hipótesis y la significación práctica, con un tamaño del efecto medio-bajo.

La inadaptación general mostró significación con la variable retraimiento social y con Ansiedad Timidez [ $r = .239$ ;  $p = .026$ ] y [ $r = .403$ ;  $p = .000$ ] así como con las variables Liderazgo y Sinceridad en negativo [ $r = -.294$ ;  $p = .006$ ] y [ $r = -.404$ ;  $p = .000$ ]. En la relación entre la inadaptación general y la ansiedad-timidez y la sinceridad se observó un tamaño del efecto mayor que en los otros dos factores, aunque siendo también significativo en estos últimos al mismo nivel.

La insatisfacción con la familia correlacionó significativamente con las variables retraimiento y ansiedad timidez [ $r = .327$ ;  $p = .002$ ] y [ $r = .250$ ;  $p = .019$ ]. Por último, la insatisfacción con los hermanos correlacionó significativamente con la variable Retraimiento, [ $r = .217$ ;  $p = .044$ ]. En ambos factores se obtuvo un tamaño del efecto medio- bajo.

### *Adaptación, socialización y variables sociodemográficas*

Se encontraron diferencias de medias significativas entre algunos de los factores de socialización de la prueba BAS-3 en función del sexo de los participantes (véase tabla 3). En cambio, no se observaron estas diferencias entre los factores de inadaptación de la prueba TAMAI.

Tabla 3. Diferencias de medias significativas de variables sociodemográficas y factores de socialización, CO, AC, AT.

Variables BAS3	Sexo	Media	Dt
CO	Mujer	12	1.17
	Hombre	10.9	2.89
AC	Mujer	6.73	1.47
	Hombre	5.64	1.82
AT	Mujer	4.57	2.17
	Hombre	3.64	2.18

A través del estadístico *t* de Student se encontraron diferencias de medias con la variable consideración con los demás, asumiendo varianzas iguales [ $t(85) = 2.416$ ;  $p = .018$ ], con un buen tamaño del efecto ( $d = .53$ ).

En la variable autocontrol, asumiendo varianzas heterogéneas [ $t(64.955) = 2.960; p = .003$ ] se mostró un tamaño del efecto bajo, pero por encima del mínimo ( $d = .14$ ). Por último, se incluye en esta categoría las diferencias de medias presentadas por la variable ansiedad timidez, con una significación marginal asumiendo varianzas heterogéneas [ $t(75.407) = 1.961; p = 0.54$ ], con un tamaño del efecto medio- bajo,  $d = .43$ .

En lo referente al factor nacionalidad, tras efectuar un análisis de muestras independientes, se observaron diferencias de medias significativas con la variable ansiedad timidez según la nacionalidad (véase tabla 4), [ $t(23.822) = 2.312; p = .028$ ], con un tamaño del efecto medio- alto ( $d = .65$ ). Este resultado confirmó la coherencia entre el resultado del contraste de hipótesis y la estimación del tamaño del efecto.

Tabla 4 Diferencias de medias significativas con nacionalidad como factor. Variable AT

Variables BAS3	Nacionalidad	X	Dr
AT	Española	4.375	2.29
	Extranjera	3.267	1.53

#### Adaptación, socialización, variables sociodemográficas y rendimiento académico

El análisis de correlación de Pearson (véase tabla 5), mostró relaciones significativas negativas del rendimiento académico con las variables inadaptación escolar [ $r = -.469; p = .000$ ], inadaptación general [ $r = -.323; p = .002$ ], liderazgo [ $r = .256; p = .017$ ] y también de forma inversa con la variable sociodemográfica de edad [ $r = -.331; p = .002$ ]. Todas estas relaciones con un tamaño del efecto aceptable.

Tabla 5. Correlación bivariada de Pearson entre factores de adaptación, socialización y variables sociodemográficas.

	TAMAI- IE	TAMAI- IG	BAS- LI	Edad
Nota media	-.469	-.323	.256	-.331
	.000	.002	.017	.002

Cabe destacar que no se encontraron asociaciones entre la variable nota media y el resto de variables sociodemográficas (sexo, nacionalidad y número de hermanos) salvo con la variable repetidor de curso. Para el contraste de estas dos variables se llevó a cabo un análisis de significación de medias independientes a través del estadístico t de Student (véase tabla 6). Asumiendo varianzas heterogéneas, los resultados mostraron valores significativos [ $t(22.102) = -3.569; p = .002$ ], que indicaban que existían diferencias en las notas de los estudiantes que no habían repetido frente a los que habían repetido. El índice del tamaño del efecto mostró un valor alto ( $d = .90$ ) que confirmó la significación práctica de la diferencia entre medias estudiada.

Tabla 6. Diferencias de medias significativas entre factor repetidor y variable cuantitativa nota media

Variables	Repetidor	M	DT
Nota media	Nunca	6.87	1.22
	Una o más veces	5.80	1.01

#### Capacidad predictiva de inadaptación escolar y socialización sobre nota media

En último lugar, a través de un análisis de regresión se examinó la potencia predictiva de los factores estudiados (factores de adaptación y socialización) sobre una variable dependiente cuantitativa, en este caso concreto, nota media. Este proceso se llevó a cabo a través de un modelo de regresión multidimensional de pasos sucesivos y tras el mismo, se observó que la única variable con valor predictivo de la nota media era la inadaptación escolar.

Al descartar las otras variables se llevó a cabo un análisis de regresión simple con la variable “predictora” inadaptación escolar y la variable dependiente nota media. Se observó que el estadístico F resultó ser significativo,  $F = 23.912; p = .000$ , por lo que la inadaptación se confirmó como buena “predictora” del rendimiento académico. Por otro lado,  $R^2$  corregida = .210, lo que indicaba una

significación práctica media- alta, la inadaptación escolar explicaba un 21% de la varianza de la nota media. Y, por último, atendiendo a la pendiente, se observó que el signo fue negativo,  $b = -.469$ , lo que indicó que la relación entre ambas variables fue inversa. Es decir, un buen rendimiento académico estaba explicado por una buena adaptación escolar.

### **Discusión/Conclusiones**

Siguiendo el orden de las hipótesis planteadas con anterioridad, en primer lugar, tras el análisis llevado a cabo, se observó amplia significación inversa entre las calificaciones medias y las variables de inadaptación escolar e inadaptación general. Inferimos así, que un bajo rendimiento académico va acompañado de una mayor inadaptación al ámbito escolar y también repercute en la adaptación general del individuo. Estos resultados concuerdan con los estudios de Méndez y Cerezo (en prensa), que concluyeron una relación muy significativa entre el rendimiento académico medido a través de la repetición de curso y la inadaptación escolar entre otras variables. En cambio, la adaptación social no mostró indicios de significación con el rendimiento académico en nuestro estudio, contrariando estudios en los que se confirmó la relación entre contextos desfavorecidos social y culturalmente y el fracaso escolar (Aristimuño, 2014). La relación entre familia y rendimiento tampoco obtuvo niveles significativos, a pesar de lo ampliamente estudiada que ha sido la importancia de un clima familiar positivo, la implicación y los estilos educativos paternos para un rendimiento académico adecuado (Cerezo, et al., 2011; Núñez, 2009; Suarez, et al., 2011).

Además de esta relación, a través del análisis de regresión llevado a cabo, se pudo otorgar a la variable Inadaptación escolar poder predictivo sobre el rendimiento académico. En el momento en el que comienza a producirse insatisfacción con la escuela o situaciones des-adaptativas en ella, comienza a disminuir el rendimiento académico, aumentando el riesgo de fracaso escolar. Lo cual concuerda con las hipótesis confirmadas del estudio de Lozano (2003) sobre los factores influyentes en el fracaso escolar, investigación en la que se mostró el poder explicativo del entorno académico como predictor del rendimiento. Por su parte, Fernández (2014) también corroboró esta hipótesis confirmando una relación entre el fracaso escolar y la exclusión educativa.

Respecto a los resultados ofrecidos en contraste a la 2ª hipótesis planteada, se evidenció una relación positiva entre el factor de socialización Liderazgo y el rendimiento académico. Estos resultados se muestran de acuerdo con el estudio de Garzón y Martínez (2014), en el que se obtuvo una correlación positiva entre rendimiento académico y liderazgo pro-social.

A partir de la observación de los resultados relacionados con la 3ª hipótesis planteada, no se encontraron las diferencias por sexo esperadas, haciéndose imposible confirmar la hipótesis. De esta manera, se contradicen los resultados esperados, teniendo como referencia estudios como el de Lozano (2003) y Calero et al. (2010), donde concluyeron que las mujeres rinden mejor que los varones académicamente, teniendo un riesgo menor de fracaso académico.

Lo mismo ocurre en la correlación con la variable sociodemográfica nacionalidad, mientras Cordero et al. (2014) y Calero et al. (2010), situaron el ser inmigrante como una de las variables más relevantes del fracaso escolar, en el presente estudio no se mostraron diferencias significativas.

Por último, la variable edad corroboró las hipótesis avaladas por el estudio de Lozano (2003), dónde los estudiantes mayores fueron los que mayor índice de fracaso mostraron, ya que eran repetidores.

En el análisis de los resultados de la 4ª y última hipótesis se concluyó que el liderazgo era una de las características esenciales de los adolescentes con buena adaptación general y personal, y la consideración hacia los demás fue la variable más predominante en una adaptación social óptima e ideal del adolescente. Mientras que, por otro lado, tienden al aislamiento los adolescentes con alto grado de inadaptación personal, general y los que sienten gran insatisfacción con la familia y con los hermanos. Del mismo modo que los adolescentes con problemas de ansiedad y timidez suelen estar inadaptados socialmente, insatisfechos consigo mismos y con su familia.

Finalmente se estableció una relación entre los diversos factores de inadaptación y socialización y las variables demográficas categóricas de interés, puntuando como significativas las diferencias de medias dependiendo del sexo en variables de consideración hacia los demás, autocontrol y ansiedad-timidez. En estas tres variables las medias de las chicas fueron superiores, de acuerdo con Pelegrín y Garcés de los Fayos (2009), los chicos presentaban un perfil más desajustado que el de las chicas, y a través de la desconsideración hacia los demás, la desconfianza y un menor autocontrol, pudiendo llegar a incrementar comportamientos inadecuados.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentran el reducido tamaño de la muestra y la desigualdad en la ratio hombres-mujeres entre otras. Por otro lado, la elección de la variable nota media como principal también supuso una limitación, ya que dificultó la interpretación de las diversas informaciones, debido a que la mayoría de investigaciones sobre el riesgo de fracaso escolar se apoyan en la variable repetición de curso (Cordero et al., 2014; Lozano, 2003; Méndez y Cerezo, en prensa).

*Las principales conclusiones de este estudio en relación a los objetivos propuestos son las siguientes:*

-La variable Inadaptación escolar mostró un gran poder predictivo sobre el rendimiento académico medido a través de la calificación media de los participantes.

-Los adolescentes con un buen rendimiento académico poseían un mayor grado de ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio (factor liderazgo).

-No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico de los adolescentes participantes por razón de sexo ni nacionalidad, en cambio se encontraron por edad. Los estudiantes con mayor edad obtuvieron peores calificaciones, conclusión esperada, ya que son los que han repetido curso.

-Se encontraron diferencias en la socialización por razón de sexo. Las mujeres fueron más sensibles socialmente, preocupándose en mayor grado por los rechazados y también, acataban las reglas y normas sociales, facilitando la convivencia y el respeto mutuo en mayor medida que los chicos. También las mujeres mostraban mayores manifestaciones de miedo, nerviosismo o vergüenza en las relaciones sociales que los hombres de nuestro estudio.

## Referencias

Aristimuño, A. (2014). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana. Educación Inclusiva*, 9, 111-126.

Calero, J., Waisgrais, S. y Choi de Mendizabal, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España. *Revista de educación*, 1, 225- 260.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M. y Bernal, R.M. (2010). *La participación familiar en los planes de convivencia escolar. Estudio en los Centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.

Cerezo, M.T., Casanova, P.F., Torre, M.J. y Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 51-61.

Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.

Choi de Mendizábal, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

Estévez E, Musitu G y Herrero J (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.

Fernández, J.M. (2014). Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5, 235 – 246.

- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70
- Garzón, J. B. y Martínez, J.C. (2014). Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales y el Desempeño Académico. *Plumilla Educativa*, 13, 250-269.
- González, M. y Escudero, J.M. (2014). La gestión colegiada del conocimiento por el profesorado en los centros de secundaria, el éxito y el fracaso escolar. En J. Gairín (coord.). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (Cap. XX). Madrid: Wolters Kluwer
- Hernández- Guanir, P. (2015). *TAMAI. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil* (7ª. Ed.). Madrid: TEA.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De La Morena, M.L., Muñoz, A. y Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en el alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde y DolenÇas*, 4 (2), 277-286.
- Instituto Nacional de Estadística- I.N.E.- (2016). *Abandono temprano en la educación- formación*. Recuperado de: [http://www.ine.es/ss/Satellite?c=INSEccion\\_Cyp=1254735110672ypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayoutycid=1259925480602yL=0](http://www.ine.es/ss/Satellite?c=INSEccion_Cyp=1254735110672ypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayoutycid=1259925480602yL=0)
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (en prensa). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 1, 123-136.
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje (entrevista, 27 de octubre de 2009). Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540).
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 131-150.
- Peralta, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Terrassa*. (Tesis doctoral no publicada). Univeritat Autònoma de Barcelona, Cataluña.
- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Valencia: Ivie.
- Silva, F. y Martorell, C. (2001). *BAS-3: Batería de Socialización (Autoevaluativo)*. (3ª. ed.). Madrid: TEA.
- Suarez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González- Pienda, J.A., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2011) El Fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 49-64.

## CAPÍTULO 36

### **Planeación Estratégica: una propuesta de transformación para la Escuela Estatal de Artes Plásticas S.L.P. México**

Karla Minerva Waldo Lárraga  
*Escuela Estatal de Artes Plásticas (México)*

#### **Introducción**

Los cambios constantes en el nuestro entorno; económico, social, cultural y político, demandan mayor competitividad. Las Instituciones de Educación Superior (IES), son organizaciones que ensanchan oportunidades a individuos y forman una vía para reflexionar sobre sí misma. Deben visualizar dónde se encuentran y hacia dónde quieren ir, con visión de futuro que contemple equidad, calidad, modernización, eficiencia, pertinencia, responsabilidad social y vinculación con los sectores productivos e innovación en sus métodos pedagógicos y procesos de gestión. (Comunicado de CMES 2009). Refiere “*La planeación estratégica será una actividad que requiere de un alto grado de imaginación, capacidad analítica, creatividad y entereza para seleccionar y comprometerse a un cierto curso de acción*” (Steiner, 1998), con éstas herramientas se pueden analizar estrategias que han seguido otras Universidades con mayor trascendencia en el mercado y cuáles son las que las llevaron a ser líder en su ramo.

Entre ellos, el estudio realizado por Daza (2010) en Colombia, muestra un análisis argumentado frente a las críticas que soporta la literatura y las recomendaciones que proponen expertos para garantizar una planeación estratégica (PE), con resultados exitosos. Moreno y Arancibia (2014) en Chile, menciona: La Educación es un proceso para la transformación social. Desde el enfoque geohistórico el espacio es concebido como creación de los seres humanos, quienes se organizan en sociedad, y están ceñidos a condiciones históricas concretas. Ojeda (2013) de la Universidad Veracruzana refiere para la planeación estratégica es necesario referenciar su evolución histórica. Dicha investigación destaca la importancia del involucramiento y participación de los miembros de la organización en su elaboración, dándose algunas recomendaciones para el seguimiento de los programas operativos. Presenta las perspectivas de la PE, ante los escenarios de crisis y reclamos de eficiencia de los procesos de gestión para el desarrollo de la educación superior. De acuerdo al Modelo de PE, en instituciones de educación superior: caso Instituto Politécnico Nacional (2006), menciona la globalización ha generado que las organizaciones se transformen para adaptarse a los cambios constantes del entorno. Toma como punto central tres actividades sustantivas: Docencia, Investigación y Extensión y Difusión. Además, considera tres funciones de apoyo: Vinculación, Apoyo Académico y Administración y Financiamiento e Infraestructura. Los datos sobre los resultados de las funciones fueron proporcionados por el propio Instituto, producto de auditorías e informes presentados en el Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006. En el ámbito local el Tecnológico de San Luis Potosí presenta a través del estudio realizado por Serrano, C. (2003), que las IES, actúan como un sistema abierto e interactúan dentro de una sociedad cambiante manteniendo intercambio constante de conocimientos; sometido a influencias culturales del contexto que pueden incrementarse o disminuir su permeabilidad y sensibilidad a necesidades de la población y modificar su capacidad de respuesta en la preparación de recursos humanos en docencia e investigación. Sus resultados señalan la necesidad de un plan estratégico donde todos los entes que se relacionan con el desarrollo económico del país o región participen ampliamente.

Desde 1987 la Escuela Estatal de Artes Plásticas representa en el Estado de San Luis Potosí un semillero de profesionistas con conocimientos y habilidades en el ámbito artístico-cultural, fomentando la sensibilidad y la conciencia social en las manifestaciones plásticas. Presenta un rezago en sus procesos



de gestión académico, administrativo e investigativo, limitando las oportunidades de cambios y mejoras en su oferta educativa. El estudio propone un modelo de Plan Estratégico aplicable para el periodo 2015-2017, busca encaminar la dirección estratégica hacia un panorama moderno y con la capacidad para enfrentar los avances y objetivos del entorno nacional e internacional. Identificando áreas de oportunidad, funciones y acciones de su organización, fomentar un proceso de aprendizaje y un desarrollo organizativo hacia la mejora continua. Es una propuesta al cambio en la forma de actuar, pensar y saber, que conduzca a la implementación de acciones estratégicas orientadas a garantizar la supervivencia o éxito de la organización (García Falcón, 1993; citado por Álamo, 1995, 5).

El estudio se recurrió al método cuantitativo, abordando la gestión como un campo prioritario para la reflexión y las acciones de transformación escolar en cuatro fases; A) Diagnóstico; permitió realizar un análisis interno y externo, recolectando las evidencias por medio de instrumentos como la encuesta y entrevista, B) principios Organizacionales; cualquier organización que quiera mejorar su gestión deberá consolidar sus orígenes, cultura y valores por medio de la misión y visión, estableciendo objetivos a corto y largo plazo mediante un estudio de FODA, C) Proyección Estratégica identificó; las metas, estratégicas y recursos que contribuyan al proceso, optimizando y fortaleciendo la organización, D) La Ejecución; permitirá llevar a cabo programas y tareas que se han de realizar, coordinando las iniciativas, comunicando claramente las prioridades y dando un correcto seguimiento.

La propuesta de planeación estratégica, es un referente para la actuación de quienes conducen, trabajan y pertenecen a la institución, permitirá organizar tener en claro lo que se va hacer, por qué y cómo se va hacer, para alcanzar el objetivo común. La propuesta incluye un Plan Operativo que contempla tiempos para la ejecución de estrategias. Una vez puesto en marcha, cada área afronta un compromiso institucional y profesional alineado con los objetivos, las líneas de acción y prioridades en conjunto. Es importante darle seguimiento al Plan Estratégico, que incluya una autoevaluación para visualizar avances y mejoras a cubrir a corto plazo. Que permita generar una visión a mediano y largo plazo, buscando elevar su contribución a la sociedad. Al atender con oportunidad y eficacia, las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de la institución con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia. (IESALC-UNESCO, 2008, 2).

Gran parte de los especialistas en la Administración consideran la planeación estratégica como elemento fundamental para comenzar una organización, que permita mostrar a los directivos y colaboradores el camino que se debe seguir para mejorar su posición en el mercado. Éste rubro se encuentra en primer lugar de las cuatro etapas que conforman el proceso; *“la planeación estratégica es como una locomotora que arrastra al tren de las actividades de la empresa: organización, dirección y control. Es un proceso continuo que refleja los cambios del ambiente en torno a cada organización y se adapta a ellos.”* (Stoner, Freeman, y Gilbert, 1996).

En definitiva, el estudio constituyó una oportunidad para replantear la participación de la Escuela Estatal de Artes Plásticas dentro de la sociedad potosina y la comunidad artística nacional e internacional. Un referente en el que su directivo sea capaz de liderar procesos de transformación que conduzcan a espacios de formación y crecimiento personal no solo de sus alumnos sino el de todos los que contribuyen a ello; en busca de un mismo objetivo, una formación justa, igualitaria y por la defensa de la educación superior al servicio de la cultura universal.

## **Metodología**

### *Participantes*

La investigación recurre al método cuantitativo, con alcance explicativo para comprender como se generan las diversas acciones institucionales. Los sujetos objeto estudio son: director, subdirector, jefes de departamento (recursos humanos, control escolar, finanzas, difusión), personal de apoyo (4), y once docentes. Quienes cuentan con características para realizar actividades que orienten las tareas sustantivas de la escuela, que como IES, debe desarrollar el logro de estándares de productividad y de satisfacción

en todos sus sectores (RHEEAP-2013). El objeto de la investigación se compone por los procesos de desarrollo organizativo y funcional de la EEAP.

### *Instrumento*

El estudio utilizó como variables de investigación: Política y estrategia, Personal, Recursos y alianzas, Liderazgo, Procesos, Resultados en el personal, Resultados en la sociedad y Resultados globales. El instrumento fue encuesta cerrada (Universidad Politécnica de Madrid, 2006) formado por cuatro alternativas de respuesta: *D* = Sólo ha habido algunas ideas buenas. Todavía no se ha realizado ninguna acción o las que se han llevado a cabo han tenido resultados insignificantes, *C* = Se ha realizado alguna acción puntual, con resultados positivos que han significado algunas mejoras, *B* = Se realizan acciones de manera sistemática y se revisan y mejoran de forma continua, alcanzando buenos resultados, pero no se ha generalizado todavía a todo el Centro, o no se ha aprovechado todo su potencial, *A* = El planteamiento es excelente, se aplica de forma general y constante y se tienen los resultados esperados, de tal manera que otros Centros y organizaciones podrían adoptarlo como modelo.

Dentro de cada criterio, se solicitó describieran las fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas del entorno. Para orientar las respuestas sobre los aspectos propios de la Escuela (fortalezas y debilidades) se propuso un sistema concreto de valoración con *A-B-C-D*. Si se puntúa *A* o *B* se trataba de una fortaleza, si se optó por *C* o *D* estamos ante una debilidad o área de mejora.

### *Procedimiento*

El proceso aplicado comprendió cuatro momentos y cuatro fases:

*Tabla 1.* Procedimiento y fases para el logro de los propósitos

MOMENTO	FASES
I – Reflexión y preparación del proyecto	- Problema - Estructura metodológica - Estudio en el contexto
II – Trabajo de campo	- Gestión - Construcción de instrumentos - Aplicación - Base de datos
III – Análisis y estructura	- Análisis de datos - Sistematización y redacción del informe de resultados.
IV – Propuesta	- En base a los resultados se elaboró la propuesta de PE.

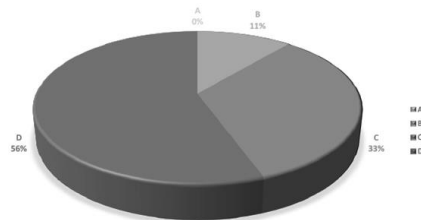
El momento I- reflexión; de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), en ésta fase se tiene un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas desde los datos para extraer el significado relevante relacionado con problema de investigación”, alude a las variables que constituyen la *PE*. Los momentos I y III; refieren a la relación de los resultados obtenidos con las teorías. Momento IV se generó el plan de acción (propuesta). La construcción de la base de datos se utilizaron los recursos tecnológicos: *EXEL*, *SPSS*.

### **Resultados**

El análisis e interpretación de los resultados consistió en separar los elementos básicos de la información con las variables determinadas y responder a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación. Se consideraron dos aspectos importantes: el diagnóstico funcional y el diagnóstico cultural. Esto con la finalidad de entender la vida organizacional y el papel de la comunicación desde la perspectiva de los miembros de la institución.

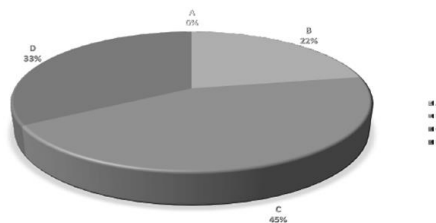
Variable: Política y Estrategia

Gráfica 1. La misión y la visión del centro, ¿se ven claramente reflejadas en una política y estrategia definida, en los planes, programas, objetivos y en la asignación de recursos?

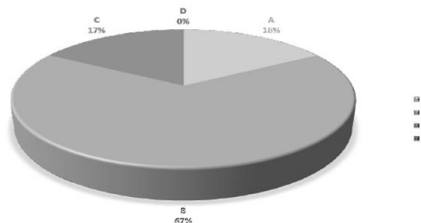


De acuerdo al resultado; el 77% consideró que la misión y la visión no están lo suficientemente claras ni visibles al personal que labora en la institución. Al encontrar mayor porcentaje de desaprobación, se consideró como debilidad interna y externa pues no permite que su organismo se identifique con los objetivos de la escuela.

Gráfica 2. ¿La Institución planifica sus actuaciones utilizando la información necesaria? Esto incluye las opiniones de los alumnos, usuarios, empresas y organizaciones, la situación del entorno y la comparación con otras titulaciones y universidades de referencia de la encuesta aplicada a personal académico y administrativo en EEAP.



Gráfica 3. ¿La Institución revisa y, si es preciso, cambia la política y la estrategia en relación al servicio que está ofreciendo, siguiendo una metodología rigurosa, como por ejemplo sabiendo cuándo y cómo debe hacerlo, quién ha



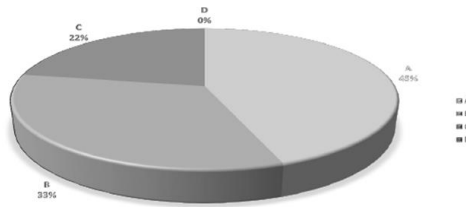
de llevar la iniciativa, quién tiene que intervenir, quién se responsabiliza de su aprobación, etc.?

El 45% consideró que no existe comunicación entre la institución y sus integrantes que permita el conocimiento de la opinión respecto al entorno interno y externo. Su organismo estimó que no es necesario planificar sus actuaciones y mucho menos comparar los resultados con otras instituciones, pues al ser una escuela dependiente al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) la convierte en única en su tipo en todo el Estado. Sin embargo, el 22% opinó tener una participación activa en éste rubro, pues se considera parte fundamental dentro de las reuniones de Consejo Técnico y juntas relacionadas a la planeación de actividades.

El 67 % consideró que la Institución, dentro de sus políticas y estrategias aborda una metodología rigurosa delegando la responsabilidad a un coordinador, que a su vez cuenta con un equipo de trabajo, el objetivo es darle continuidad y una evaluación de resultados. Sin embargo, los docentes creen que falta mejorar el sistema interno.

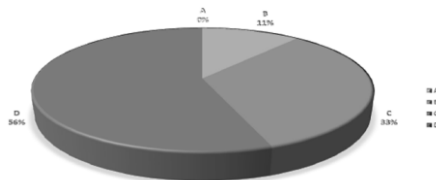
Variable: Personal

Gráfica 4. ¿Se hace todo lo posible para que las personas conozcan y acepten los valores y criterios de calidad del centro y los asuman en su trabajo diario?

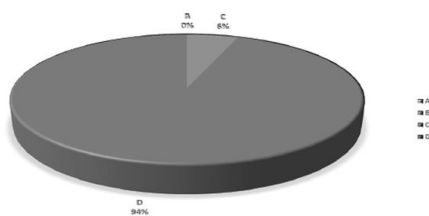


El 45% considera que tanto la Institución como el personal hacen esfuerzos para que los objetivos y valores del centro sean conocidos y asumidos por todos, es decir, hay potencial y deseo de mejorar y una creciente voluntad de implicación. Dados los resultados en debilidades, se muestra que aún no existe una cultura arraigada de reconocimiento mutuo, de los méritos y de las competencias generadas por toda la organización. Todo ello aunado a una falta de motivación desde las altas instancias.

Gráfica 5. Las personas del centro, ¿encuentran canales para sugerir e implicarse en la incorporación de mejoras y sienten que cada vez pueden tomar con más autonomía las decisiones que les corresponden?



Gráfica 6. ¿Recibe capacitación para el desempeño de su trabajo académico?



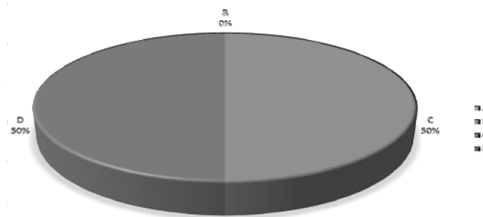
El 89 % del personal docente considera deficientes los canales de comunicación entre el directivo y los docentes. En la Escuela existen los medios comunicativos e informativos, a pesar de ello, se identifican vacíos en los procesos de comunicación. Se presenta como amenaza al mejoramiento de la gestión. La Institución cuenta con un sistema de comunicación que no ha logrado consolidarse e

institucionalizarse para conectar y coordinar de manera eficiente los procesos de comunicación organizacional e intercambio de información.

No existe una cultura organizacional respecto a la importancia de la capacitación docente y administrativa. Aun cuando se realizan algunos talleres de capacitación anuales, el 94 % considera que no son suficientes y útiles para el buen desempeño de actividades, no hay un apoyo de la dirección a la capacitación y al perfeccionamiento académico, para desarrollar las competencias requeridas de acuerdo a los objetivos de la Institución.

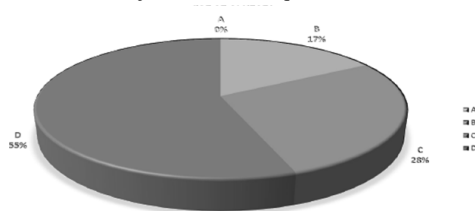
*Variable: Recursos y alianza*

Gráfica 7. ¿El centro tiene un enfoque sistemático para garantizar que la asignación y la utilización de los recursos económicos responden a su política y estrategia y a los valores y criterios de calidad?



El grafico representa la división de un 50% sobre el conocimiento de una garantía de la asignación y utilización de los recursos económicos de acuerdo a la política, estrategia, valores y criterios de calidad de la Institución, no se cuenta con un programa de inversiones que asegura la renovación de los recursos físicos y materiales. El otro 50% cree que los recursos son aprovechados de manera positiva, tomando en cuenta el escaso apoyo del sistema educativo.

Gráfica 8. Las relaciones exteriores ¿derivan, cuando es necesario, en alianzas con otras organizaciones, que ayudan a mejorar el servicio que se ofrece?

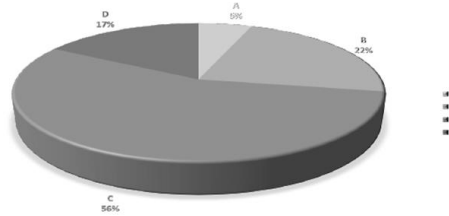


No obstante, la escuela mantiene una estrecha relación con las Escuelas Estatales de arte (Teatro, música y danza) mismas que pertenecen al mismo sistema educativo (SEER), el indicativo de que el 55% considere que no hay relaciones exteriores con instituciones educativas artísticas, muestra falta de un equipo que gestione actividades y proyectos aliados a otras Universidades para enriquecer los conocimientos de los alumnos y del personal de la organización, permitiendo que éstos últimos generen redes de trabajo y sus planes estratégicos frente a los paradigmas de hoy día.

*Variable: Liderazgo*

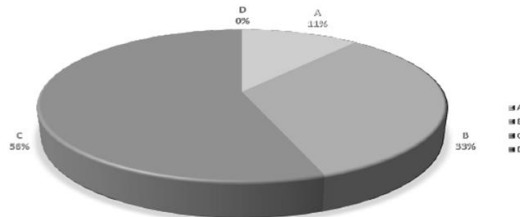
El 56% consideró que el directivo muestra compromiso para establecer estrategias basadas en la mejora continua. Frente a un 22% que destacó la poca comunicación y los conflictos internos que se presentan sin darle un seguimiento y establecer estrategias de solución para lograr un correcto funcionamiento en la estructura organizacional y proporcionar herramientas necesarias que faciliten el trabajo con un resultado eficaz.

Gráfica 9. ¿Aseguran los directivos el buen funcionamiento de una estructura organizativa y un sistema de gestión de los procesos, que facilitan el trabajo de las personas y resultan eficaces para conseguir los resultados esperados?



Variable: Procesos

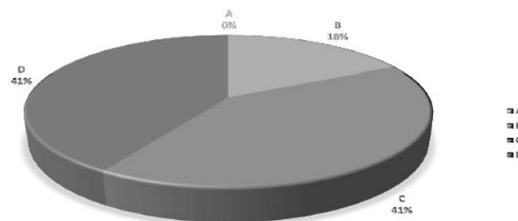
Gráfica 10. El programa formativo, ¿tiene definidos sus objetivos entre los que se encuentran los conocimientos y las capacidades que los alumnos deben tener al comenzar y concluir sus estudios?



Frente a éste indicador, el mayor porcentaje (56%) se pudo observar que el entendimiento del docente sobre el perfil de ingreso y egreso de la licenciatura no está del todo definido, pues no hay un conocimiento preciso sobre cuáles deben ser los parámetros para determinarlo y en consecuencia se determinó que no hay un seguimiento pertinente a la evolución del alumno.

Variable: Resultados en el personal

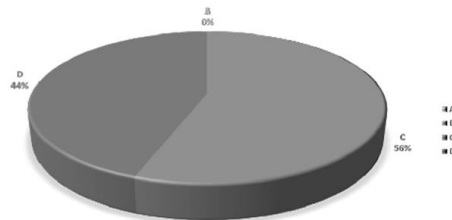
Gráfica 11. ¿El Centro mide periódicamente, de forma sistemática y directa mediante encuestas o entrevistas la percepción de las personas, sobre el clima laboral, el entorno de trabajo, las perspectivas de carrera, la comunicación, el estilo de dirección, el reconocimiento, las oportunidades de formación, la participación, etc.?



El 82 % consideró que hay falta de cultura de marketing, promoción y formación para dar a conocer las fortalezas y oportunidades de formación tanto del docente como del administrador. Éste análisis fue una importante fuente de información cualitativa que ayudaría a aumentar incluso el nivel de productividad, motivación, liderazgo y comunicación, incluyendo los procesos operativos un sistema de análisis y estadísticas en las encuestas.

*Variable: Resultados de la sociedad*

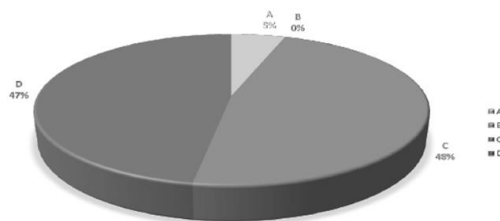
Gráfica 12. ¿El Centro tiene un programa activo y organizado de relaciones con los agentes sociales, como los medios de comunicación, las instituciones, asociaciones, plataformas diversas, etc. para conseguir una presencia clara y decisiva en la sociedad?



El 44% indicó como debilidad que se carece de un área específica que proporcione programas y herramientas necesarias para mantener vínculos con medios de comunicación, organizaciones externas e incluso instituciones educativas que amplíen un panorama sobre la presencia de la EEAP en la sociedad y su repercusión en ésta.

*Variable: Resultados globales*

Gráfica 13. ¿Se mide con regularidad suficiente la eficacia de los procesos de docencia e investigación del Centro, controlando los resultados mediante un sistema de indicadores?



El 47% indicó la nula existencia de un sistema que permita la medición de la eficiencia en los procesos de docencia y de investigación, pues se requiere un área de coordinación que dé seguimiento a los procesos. Por otro lado, se cree existe una excesiva burocracia que desanima a la investigación, siendo ésta última, una parte fundamental en la educación superior (UNESCO, 1998).

**Discusión/Conclusiones**

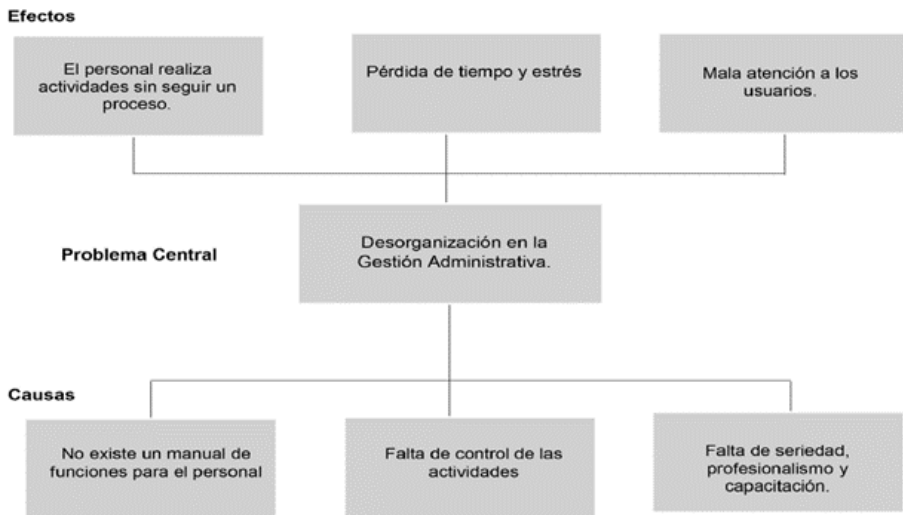
La gestión escolar está asociada con la planeación, la organización, la evaluación de procesos y resultados; así como, la caracterización de los sujetos que coordinan y toman decisiones en los procesos educativos, los directivos y los docentes. Esto sería posible, a través de:

- Una participación comprometida y corresponsable de todos los que integran la institución educativa.
- Un liderazgo compartido, donde la asignación y distribución de tareas, debe verse como trabajo colaborativo.
- Una comunicación organizacional, basada en la comunicación y diálogo, necesarios para acuerdos y la toma de decisiones
- Un espacio colegiado que facilite la construcción de proyectos de desarrollo de manera participativa, corresponsable, organizada, sustentada en la comunicación y respeto entre quienes están involucrados en el quehacer escolar.
- Con un plan estratégico, como medio para concretar ideas, aspiraciones, retos y objetivos que la escuela considere los más pertinentes para enfrentar conjuntamente los problemas educativos.

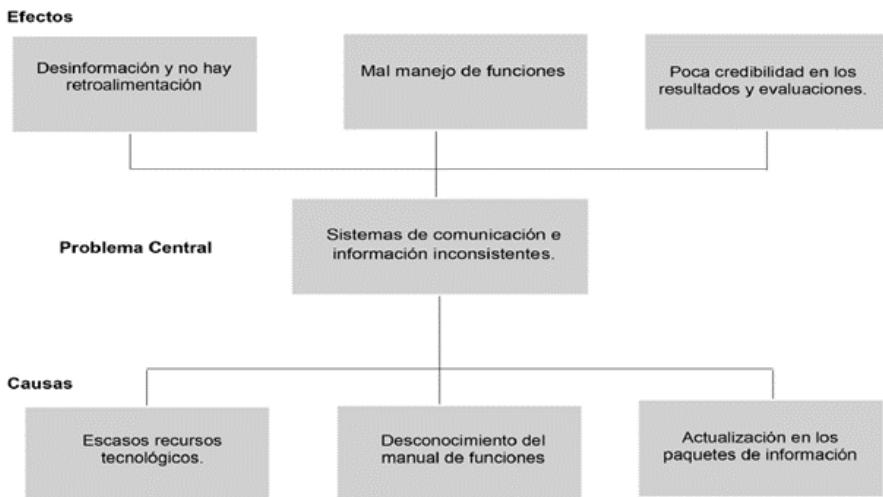
La PE supone una reflexión previa sobre todos los futuros posibles y deseables; para acercarse a ellos es necesario dotarse de estrategias. De esta manera, pasa a ser proactiva, participativa y orientada a impactar a la sociedad donde se inserta la escuela. (SEP, 2003). Incorporar a la EEAP en un modelo de autogestión, va más allá de la mera elaboración de un documento de planeación, implica un cambio en la percepción del directivo, docentes, padres de familia y alumnos respecto al cómo se desarrollan las tareas de la escuela y cuáles son las funciones y roles que cada uno desempeña.

En el caso de la EEAP, se puede reflejar una crisis de identidad con su contexto, pues al no existir una estructura organizacional que permita que sus integrantes conozcan y desempeñen su papel genera poca capacidad de emitir juicios, una correcta distribución de recursos y la nula confianza en su dirigente.

Gráfica 14. Mapa de problemas centrales en la gestión administrativa de la EEAP



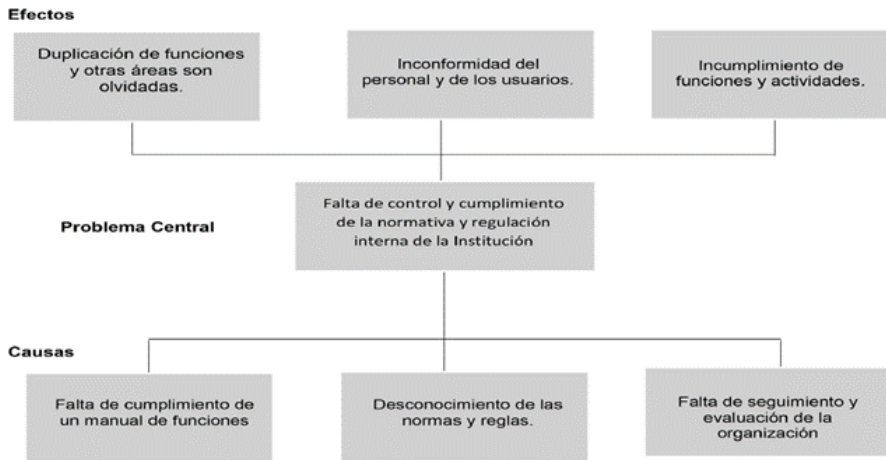
Gráfica 15. Mapa de problemas centrales en los canales de comunicación de la EEAP



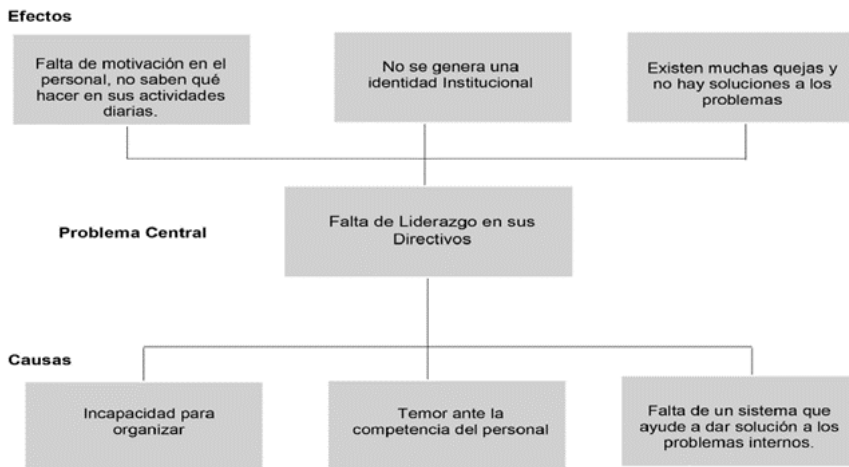


Por medio de un diagnóstico organizacional en la EEAP, se identificó la problemática dentro de la gestión académica y administrativa, pues no existe una Planeación Estratégica que apoye las actividades cotidianas de la Institución. Esto genera rezago en sus procesos de vinculación, investigación, difusión, finanzas. Sus integrantes realizan funciones que no corresponden a su cargo, provocando confusión y mala comunicación entre todos sus miembros. La dirección no encuentra un mecanismo que incentive la participación y probablemente el clima laboral poco atractivo para aumentar la productividad ha sido factor en el desgaste de los procesos de gestión. De acuerdo a los resultados arrojados en la investigación, se identificaron cinco problemas centrales de los cuales se desprenden las causas y los efectos (representados en mapas). Una vez identificadas las iniciativas, se buscaron alternativas consideradas como hipótesis. Se examinaron las dificultades explorando aspectos negativos de la realidad que pudieran obstaculizar o poner en riesgo las soluciones concebidas, considerando los recursos humanos, institucionales y financieros con los que dispone la escuela.

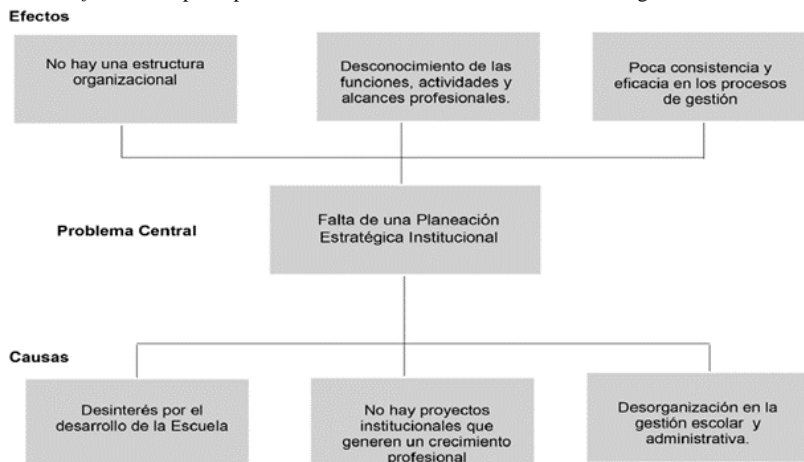
Gráfica 16. Mapa de problemas centrales en la normativa de la EEAP



Gráfica 17. Mapa de problemas en el Liderazgo de la EEAP



Gráfica 18. Mapa de problemas en la falta de una Planeación Estratégica de la EEAP



Según Keller (1983) “La PE no consiste en la producción de un anteproyecto. No se trata de elaborar un documento voluminoso, sino más bien de motivar a los estrategas a pensar de modo innovador y a actuar estratégicamente con el futuro en mente. La planificación estratégica conlleva adaptaciones continuas a las nuevas condiciones, pero con una estrategia central en mente. Mira hacia el exterior y se centra en que la institución siga el ritmo del entorno cambiante.” Los resultados de la investigación en el Tecnológico de San Luis Potosí señalan que un plan estratégico además de cumplir con los objetivos, requiere de una estructura, un sistema de comunicación, sustentabilidad, flexibilidad y entidad en sus proyecciones, concentración y participación en su visión y aplicación, flexibilidad y evaluación, en éste último, se consideró en la propuesta de la PE un sistema de medición en el desempeño, que permitirá a la dirección de la EEAP detectar; en qué momento se encuentra siendo efectiva las estrategias, cuándo hay que reevaluarlas y cuándo tienen que ser cambiadas, si fuese el caso. La propuesta fue diseñada en base a su estudio en el periodo 2013-2015 y está considerada para ser implementada en el periodo 2015-2017, por lo que, aún falta determinar si el PE ha logrado sus objetivos planteados dentro de la gestión administrativa y su estructura organizacional como un beneficio para la proyección institucional de la EEAP.

Finalmente se incluyó a la propuesta un plan operativo anual, con un cronograma de actividades conocido como diagrama de Gantt. Para su elaboración se estableció la duración de cada actividad, que pudo ser calculada en meses señalando los recursos o herramientas para cada actividad y que corresponden a la asignación logística y financiera. También se asignó un responsable con el perfil necesario para cumplir con la actividad determinada. Con éste plan cada uno de los integrantes de la EEAP que participen en la PE podrá saber; qué hacer, cuándo y con qué. Es importante verificar el cumplimiento de las actividades planificadas, recurriendo a una evaluación.

## Referencias

Álamo Vera, F. (1995). *La planificación estratégica de las universidades: Propuesta metodológica y evidencia empíricas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Ciencias Económicas y Empresariales, España. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/589%20(1).pdf.

Daza, J. (2010). *Desafíos y recomendaciones a la planeación estratégica en Universidades*. En *Revista Ibero Americana de Educación*. Consultado el 23 de Abril de 2013. Disponible en <http://www.rioei.org/3994.html>

IESALC-UNESCO. (2008, Junio). *Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación para América Latina y el Caribe*. En Conferencia Regional sobre Educación para América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en <http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf>.

Instituto Politécnico Nacional. (2006). *La Planeación Estratégica. En: Construir el futuro en el presente. Elementos conceptuales y metodológicos para la planeación y desarrollo de instituciones de educación superior.* (pp. 61-94) México D.F. IPN.

Keller, R., (1983) *La Planificación Estratégica en las Universidades.* Consultado en 2014. Disponible en [acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/2072/1/589.pdf](http://ulpgc.es/bitstream/10553/2072/1/589.pdf)

Moreno, A., Arancibia, M., (2014) *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica.* Chile. ed. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ojeda, M.M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: de la retórica a la práctica. *En Revista de investigación Educativa.* Consultado el 23 de Abril de 2013. Disponible en <http://vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000570838>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa.* México: ediciones aljibe.

SEP. (2003) *Programa Escuelas de Calidad.* En: Módulo I Autoevaluación inicial. Consultado en 2014. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo3.pdf>

SEP. (2003) *Programa Escuelas de Calidad.* Módulo III En: Plan Estratégico de Transformación escolar. Consultado en 2014. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo3.pdf>

SEP; (2003) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* En: Módulos I, II, III, IV, V, VI. Programa Escuelas de Calidad. Consultado en 2014. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo3.pdf>

Serrano, C. (2003) La planificación estratégica como instrumento transformacional en la educación superior Consultado en 2015. Disponible en <http://ojs.uac.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/147/0>

Steiner, G. (1998). *Planeación Estratégica: Lo que todo Director debe Saber.* México, D.F. Ed. Continental, S.A. de C.V.

Stoner, J., Freeman, E. y Gilbert, D. (1996). *Administración.* 6ª ed. México. Editorial, PHH Prentice Hall.

UNESCO, (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* En ED.2009/CONF.402/2 Consultado en 2013. Disponible en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Universidad Politécnica de Madrid, (2006) *Cuestionario para la autoevaluación de centros universitarios de la UPM.* En: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica. Consultado el 26 Abril 2013. Disponible:

[https://www.fi.upm.es/docs/estructura/direccion/441\\_Informe%20de%20Autoevaluaci%F3n%20.%20Cuestionario%20DAFO%20EFQM-ANCA%20FI-UPM.pdf](https://www.fi.upm.es/docs/estructura/direccion/441_Informe%20de%20Autoevaluaci%F3n%20.%20Cuestionario%20DAFO%20EFQM-ANCA%20FI-UPM.pdf).

## CAPÍTULO 37

### Autoeficacia y madurez en alumnos de Formación Profesional Básica

Raimundo Castaño Calle\*, y María Pérez Martín\*\*

\*Universidad Pontificia de Salamanca (España), \*\*Universidad de Salamanca (España)

#### Introducción

En las sociedades contemporáneas, el camino de transición hacia la vida activa se hace cada vez más arduo y complicado. A lo largo de los últimos años, el mercado laboral está sometido a cambios continuos provocados tanto por la presencia de las tecnologías de la información como por la globalización de la economía. La incertidumbre de los trabajadores ante su futuro, el paro o la inestabilidad en el empleo, entre otras variables, definen la situación actual en el mundo del trabajo. En este contexto y con este escenario ya no es posible seguir manteniendo los mismos argumentos del ajuste sujeto-empleo, tal como lo hicieron los precursores de la orientación (Feliciano, Santana, y Santana, 2013).

La acción orientadora ya no puede limitarse a seleccionar a la mejor persona para un determinado puesto, sino que ha de guiar a cada individuo en función de su situación personal para que pueda actualizar y desarrollar sus potencialidades y su propio concepto a lo largo de su vida (Salvador, y Peiró, 1986). Esto significa un cambio, ya que de la preocupación por la elección puntual de los estudios o del trabajo, se pasa a la preocupación por los motivos y las conductas desarrolladas en cada etapa evolutiva (Álvarez, et al., 2007).

Teniendo presente este planteamiento, la orientación debe facultar a los ciudadanos para: 1) analizar sus competencias e intereses, 2) adoptar decisiones de formación y empleo, 3) gestionar su trayectoria vital en cuanto al aprendizaje, el empleo y otras cuestiones en las que se adquieren o utilizan competencias (Consejo de la Unión Europea, 2004).

#### La madurez vocacional

El concepto de madurez vocacional nace a raíz del enfoque evolutivo del asesoramiento vocacional, según el cual, a lo largo de nuestra trayectoria vital tenemos que afrontar una o varias tareas en relación con el proceso de toma de decisiones académico-profesionales, que deben ser realizadas con éxito para mejorar el desarrollo vocacional (Super, 1990).

La madurez vocacional (Lucas, y Carbonero, 2003) puede ser definida como el grado en que una persona adopta una decisión basada en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades y condicionantes personales y sociales.

Para Salvador y Peiró (1986) la madurez vocacional comprende aspectos tales como información ocupacional (estilos de vida que conlleva una determinada ocupación, cuestiones sociales, laborales y económicas de las distintas ocupaciones, incremento del autoconocimiento, desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, ...)

Álvarez y cols. (2007), señalan que la madurez vocacional es el conjunto de conductas que manifiesta el individuo al tratar de realizar las diferentes tareas del desarrollo de la carrera, propias de cada etapa madurativa. Se trata de un constructo de carácter evolutivo que forma parte del desarrollo general del individuo y que incorpora dimensiones personales, educativas, vivenciales, del conocimiento de sí mismo y del medio socio-laboral (Anaya, 2004).

Álvarez (2008) establece que no hay acuerdo en cuanto al número de factores y de variables que configuran la madurez vocacional, siendo dos los modelos propuestos: 1) El modelo de D. Super que plantea un constructo formado por cinco dimensiones (Planificación de la carrera, Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación a la realidad) y 19 variables; 2) el modelo jerárquico de

J. Crites, que establece una estructura de tres niveles: a) Nivel Inferior, con un total de 20 variables y conductas que maduran con el tiempo; b) Nivel Intermedio, constituido por cuatro dimensiones de la madurez vocacional en las que se agrupan dichas variables (Consistencia, Realismo, Competencias y Actitudes); c) Nivel Superior, conformado por el grado de desarrollo o de madurez vocacional.

Ambos modelos consideran que la madurez vocacional: a) tiene una estructura multifactorial; b) tiene un carácter procesual; c) es un proceso continuo, pero no uniforme; d) conduce a la toma de decisiones realistas.

En los dos enfoques se considera que la madurez vocacional se desarrolla a lo largo de la vida integrando actividades de indagación y experiencias diversas derivadas de la elaboración del proyecto de vida, que se reformula constantemente. Así, se considera que un sujeto es maduro: a) cuando es consciente de sus intereses, b) se pone metas, c) se da cuenta de las diferencias entre su percepción del mundo laboral y la realidad existente, d) es capaz de decidir sobre su futuro y e) sabe elegir sus estudios o su profesión (Rivas, 2003).

Para determinar el grado de madurez vocacional de un sujeto se dispone en la actualidad de distintos instrumentos. A partir de los modelos de Super y de Crites se han diseñado el Inventario para el Desarrollo de la Carrera (CDI) y el Inventario de Madurez de Carrera (CMI), cuyas características psicométricas han sido examinadas en varios estudios (Salvador, y Peiró, 1986; Repetto, Sánchez, y Ballesteros, 1995; Álvarez, Bizquera, Espín, y Rodríguez, 1995, 2007; Valls, y Martínez, 2004; Anaya, y Repetto, 1998; Anaya, 2004).

La autoeficacia vocacional

Durante las últimas décadas la psicología vocacional ha tenido un gran desarrollo debido a su carácter aplicado, aunque sin grandes avances en la elaboración de teorías de la conducta vocacional (Crites, 1983). La psicología vocacional se centra en el estudio de la conducta vocacional entendida como el “conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado” (Rivas, 1988). De este modo, la conducta vocacional constituye un proceso evolutivo, ya que sigue la línea de desarrollo del individuo y es un proceso de socialización que realiza la persona enmarcada en un contexto sociocultural y laboral determinado.

Entre las líneas de investigación de la psicología vocacional figura la importancia que está adquiriendo la autoeficacia y su relación con otros conceptos tales como los intereses, los estilos personales y ciertas medidas de personalidad. (Betz, 2001; Walsh, 2001).

En España se han realizado igualmente trabajos que ponen de manifiesto la importancia de la autoeficacia y las perspectivas de meta (Sanjuán, Pérez, y Bermúdez, 2000; Castillo, Balaguer, y Duda, 2001; Carrasco, y del Barrio, 2002).

El concepto de autoeficacia surge dentro de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986). Se puede subrayar que entre las aportaciones más importantes que se han reconocido a esta teoría destacan la consideración del funcionamiento de las personas como una interacción triádica entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales.

Bandura (1997) define la autoeficacia, como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia incide en la elección de nuestras actividades en la medida que las personas: a) se comprometen con tareas en las que se perciben eficaces, evitando aquéllas en las que se sienten ineficaces; b) dedican más esfuerzo a una actividad cuanto más eficaces se vean en su realización; c) tienen mayor confianza en la ejecución de la actividad cuanto mayor autoeficacia perciban; d) se sienten constructoras de su proyecto de vida al verse autoeficaces, aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos (Carrasco, y del Barrio, 2002; Olaz, 2003).

En definitiva, la autoeficacia posee un papel importante como mediador cognitivo para la conducta vocacional, contribuyendo a la persistencia y al rango de tareas vocacionales dedicadas a la opción profesional elegida por un sujeto (Pajares, y Valiante, 1999). De acuerdo con lo señalado por Lent, Brown y Jackett (1994), la autoeficacia incide sobre los intereses vocacionales, los cuales a su vez determinan las metas de elección y la práctica de actividades vocacionales.

Hay investigación suficiente que demuestra la relevancia de los mecanismos cognitivos para el comportamiento y, en particular, para la conducta vocacional, destacando las aportaciones realizadas por los investigadores de dicha Teoría (Bandura, 1987, Betz, y Schifano, 2000; Lucas, 2000).

Las aplicaciones de la teoría de autoeficacia de Bandura (1986) al campo de la orientación vocacional surgieron sobre el desarrollo vocacional de las mujeres. Hackett y Betz (1981) elaboraron un modelo teórico para el desarrollo vocacional, en el que la autoeficacia percibida se considera un mediador fundamental, desde el momento en que los pensamientos de eficacia vocacional juegan un papel más determinante que los propios intereses y las capacidades en la consideración restrictiva que las mujeres ponen de manifiesto cuando realizan sus elecciones profesionales.

Por otro lado, dentro del desarrollo vocacional se pretende vincular el concepto de autoeficacia a la búsqueda activa de información y planificación de la carrera.

La elección vocacional de un sujeto, de acuerdo con la teoría del Desarrollo de la Carrera de Super (1990), es un intento por adecuar su autoimagen al concepto que posee de la profesión a elegir. En este caso, la elección de un sujeto dependerá de cómo se valore a sí mismo en el desempeño de una profesión. El desarrollo de las conductas vocacionales se produce acompañado del surgimiento y establecimiento del concepto de sí mismo (Cepero, 2009).

La madurez vocacional y la expectativa de autoeficacia son elementos relevantes en el desarrollo vocacional de los adolescentes que han de hacer frente a sus decisiones vocacionales.

Partiendo de los planteamientos teóricos antes mencionados, la presente investigación tiene como objetivo el conocimiento y el análisis de la madurez y la autoeficacia vocacional en una muestra de estudiantes de FPB.

Esperamos encontrar que: (1) las puntuaciones entre las dimensiones de autoeficacia vocacional se encuentren asociadas unas con otras; (2) las puntuaciones en madurez vocacional son similares en los hombres y mujeres participantes en el estudio; (3) las puntuaciones en madurez vocacional difieren en función de la edad de los participantes; (4) dichas puntuaciones difieren también en función del nivel formativo que hayan cursado los participantes, esperándose una mayor autoeficacia vocacional a medida que el estudiante avance en las etapas formativas; (5) la formación actualmente cursada supondrá diferencias significativas en la autoeficacia vocacional, esperando encontrar que niveles más avanzados de formación se corresponden con una mayor autoeficacia vocacional.

## **Método/ Metodología**

### *Participantes*

La muestra utilizada para nuestra investigación está formada por alumnos que se encuentran cursando 1º y 2º de Formación Profesional Básica (electricidad/electrónica, peluquería/estética, gestión administrativa, fabricación y montaje), pertenecientes a distintos centros de formación profesional. El número total de participantes fue de 136, la mayoría han pasado por programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento PREMARE.

En la distribución por diferencias de género el número de varones es de 45 (33.1%) mientras que el número de mujeres es el doble, concretamente 91 (66.9%)

En lo referente a la distribución por edades, nuestra muestra de sujetos se encontraba comprendida entre los 14 y los 55 años.

Por otra parte, 62 de los alumnos entrevistados (45.6%) tenían cursado 2º de la ESO; 50 (36.8%) habían cursado 3º de la ESO y 22 (16.2%) habían cursado 3º de la ESO PREMARE.

### *Instrumentos*

Para llevar a cabo nuestra investigación y valorar la expectativa de autoeficacia vocacional, utilizamos la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) (Carbonero y Merino, 2002) que permite obtener información de cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. Las cinco dimensiones consideradas son las siguientes: Autoconfianza en la Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas, Conducta Exploratoria, Eficacia en la Planificación de Objetivos y Control del Ambiente.

Configurada en su fase definitiva de 58 ítems con 6 alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (1= muy en desacuerdo, y 6=muy de acuerdo), la subescala de autoeficacia en la toma de decisiones está compuesta por 13 ítems, la subescala de eficacia en la ejecución de tareas queda integrada por 12 ítems, la subescala de conducta exploratoria por 10 ítems, la de eficacia en la planificación de objetivos por 12 ítems y, finalmente, la subescala de control del ambiente la componen 11 ítems.

Las fiabilidades de estas subescalas configuradas con los ítems definitivos según el coeficiente alfa de Cronbach e informadas por los autores de la escala (Carbonero y Merino, 2002) oscilan entre .70 y .76. La fiabilidad de la escala considerando el total de las puntuaciones es de .90. Además, las subescalas correlacionan entre sí a niveles bajos, pero sí lo hacen altamente con el total.

La primera dimensión, autoconfianza en la toma de decisiones, es un componente fundamental de la expectativa de autoeficacia, tal como han apuntado algunos autores (Taylor y Betz, 1983). Una alta autoconfianza supone una libertad importante para decidir sin tener miedo a equivocarse. En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0.80.

La segunda variable considerada es la eficacia en la ejecución de tareas. Según la investigación actual, las experiencias de éxito en las tareas que pretenden conseguir determinados objetivos personales y profesionales incrementan el sentido de la autoeficacia (Hackett, y Campbell, 1987). En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0.79.

La tercera variable contemplada es la conducta de búsqueda de información. Esta dimensión guarda relación con la búsqueda, análisis y organización de aspectos importantes relacionados con las opciones académicas y profesionales que los sujetos están considerando. La importancia de esta variable ha sido destacada en algunas investigaciones recientes (Solberg, et al., 1995). En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0.74.

La cuarta dimensión que aparece en el instrumento hace referencia a la eficacia en la planificación de objetivos. La investigación actual ha puesto de manifiesto que los objetivos personales y las expectativas de meta juegan un papel importante en la regulación autónoma de la conducta (Castillo, Balaguer y Duda, 2001). En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0.70.

Por último, la variable control del ambiente es un resultado de todo lo anterior. En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0.70. Cuando las personas muestran confianza en su propia capacidad para tomar decisiones se sienten eficaces en la ejecución de las tareas que acometen, buscan aquella información que les interesa de un modo adecuado y exhaustivo, dedicando, además, tiempo a planificar sus objetivos personales de un modo pormenorizado, es lógico pensar que tengan la sensación que regulan sus propias vidas, particularmente a la hora de establecer y diseñar sus itinerarios académicos y profesionales. La fiabilidad de la escala considerada globalmente ha sido de 0.91.

### *Procedimiento*

La escala es cumplimentada tanto presencialmente en aquellos centros en los que fue posible dicha medida como a través de la aplicación google.docs, a través de la cual se puntúan una serie de ítems vinculados con la autoeficacia y madurez vocacional.

### Análisis de datos

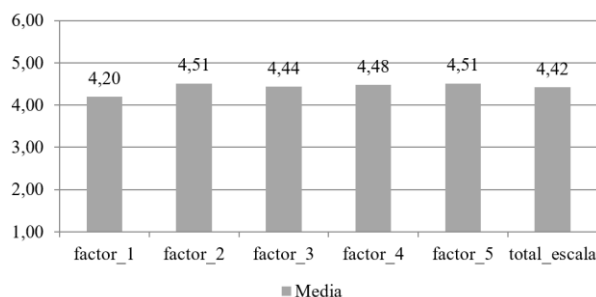
Se trata de un estudio descriptivo-correlacional y con medidas ex post facto. Se han empleado análisis descriptivos (frecuencias, media, dispersión), así como correlacionales (Correlación de Pearson).

De modo complementario se han empleado pruebas no paramétricas (Chi 2) para las variables categóricas y pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis (Análisis de Varianza) para las variables continuas.

### Resultados

Antes de pasar al contraste de hipótesis, presentamos en primer lugar las puntuaciones promedio obtenidas en los diferentes factores y en el total de la escala (véase Gráfica 1). Se puede apreciar cómo por lo general los participantes obtienen puntuaciones elevadas. Las puntuaciones relativamente más elevadas se relacionan con los factores: autoeficacia en la ejecución de tareas (factor 2), y control del ambiente (factor 5). Por el contrario, en la subescala de autoeficacia en la toma de decisiones (factor 1) es donde se obtienen las puntuaciones relativamente más bajas.

Gráfica 1. Puntuaciones promedio en los factores y total de la escala de Autoeficacia Vocacional



Pasamos a continuación a ofrecer los resultados referidos al contraste de hipótesis. Así, se presentan en primer lugar los resultados obtenidos tras el análisis de la correlación entre las dimensiones de la escala aplicada (véase Tabla 1). Se puede apreciar cómo las dimensiones correlacionan a niveles moderados entre sí, lo que denota que son aspectos relacionados, pero no idénticos. Estos resultados avalan nuestra primera hipótesis.

Tabla 1. Correlaciones entre los factores y el total de la Escala de Autoeficacia Vocacional

	Factor-1	Factor-2	Factor-3	Factor-4	Factor-5
factor_2	0,570**				
factor_3	0,360**	0,513**			
factor_4	0,503**	0,601**	0,714**		
factor_5	0,727**	0,566**	0,344**	0,425**	
total escala	0,824**	0,829**	0,706**	0,806**	0,777**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por su parte, los análisis de las posibles diferencias en puntuaciones en función del género pusieron de manifiesto la ausencia de diferencias significativas, lo que confirma nuestra segunda hipótesis.

En cuanto al análisis de la asociación entre las puntuaciones en la escala y la edad, los datos reflejaron correlaciones tan sólo entre el factor 1 (autoeficacia en la toma de decisiones) ( $r=0,281$ ;  $p<0,05$ ), así como con el factor 5 (control del ambiente) ( $r=0,187$ ;  $p<0,05$ ). Las correlaciones fueron de tamaño pequeño. Por lo tanto, se puede decir que nuestra tercera hipótesis ha recibido un escaso apoyo.

En la Tabla 2 se presentan los resultados relativos a las puntuaciones promedio en función del nivel formativo de los estudiantes. Se puede apreciar cómo existen diferencias significativas en el factor 1 y en el factor 5 así como en el total de la escala. Los análisis post hoc (Duncan) revelaron que el grupo que ha



cursado 3º de ESO muestra niveles por lo general más elevados de autoeficacia vocacional, mientras que quienes han cursado tan sólo hasta 2º de ESO. Dichos resultados confirman nuestra cuarta hipótesis.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en función de la formación previa de los participantes

	N	Media	DT	ET	F	p
factor_1					9,354	0,000
2º de la ESO	62	3,96	0,73	0,09		
3º de la ESO*	50	4,52	0,64	0,09		
3º de la ESO PREMARE	22	4,14	0,67	0,14	0,821	0,442
factor_2						
2º de la ESO	62	4,42	0,82	0,10		
3º de la ESO	50	4,60	0,67	0,09		
3º de la ESO PREMARE	22	4,53	0,66	0,14		
factor_3					1,217	0,299
2º de la ESO	62	4,36	0,65	0,08		
3º de la ESO	50	4,55	0,64	0,09		
3º de la ESO PREMARE	22	4,44	0,61	0,13		
factor_4					0,962	0,385
2º de la ESO	62	4,42	0,63	0,08		
3º de la ESO	50	4,58	0,66	0,09		
3º de la ESO PREMARE	22	4,42	0,61	0,13		
factor_5					3,866	0,023
2º de la ESO*	62	4,35	0,76	0,10		
3º de la ESO	50	4,71	0,59	0,08		
3º de la ESO PREMARE	22	4,55	0,57	0,12		
total_escala					4,723	0,010
2º de la ESO*	62	4,28	0,58	0,07		
3º de la ESO	50	4,60	0,51	0,07		
3º de la ESO PREMARE	22	4,40	0,51	0,11		

•Diferencias significativas con respecto a los demás grupos

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en función de la formación actual de los participantes

	N	Media	DT	ET	F	p.
factor_1					2,886	0,038
Otros	21	4,33	0,77	0,17		
Previo	18	4,06	0,77	0,18		
Primero de FP	64	4,05	0,69	0,09		
Segundo de FP*	31	4,48	0,69	0,12		
factor_2					4,510	0,005
Otros	21	4,50	0,74	0,16		
Previo	18	3,98*	0,77	0,18		
Primero de FP	64	4,54	0,74	0,09		
Segundo de FP	31	4,74	0,60	0,11		
factor_3					1,569	0,200
Otros	21	4,31	0,65	0,14		
Previo	18	4,38	0,52	0,12		
Primero de FP	64	4,40	0,70	0,09		
Segundo de FP	31	4,65	0,53	0,10		
factor_4					2,688	0,049
Otros	21	4,35	0,69	0,15		
Previo	18	4,36	0,62	0,15		
Primero de FP	64	4,43	0,63	0,08		
Segundo de FP	31	4,76*	0,58	0,10		
factor_5					1,404	0,245
Otros	21	4,58	0,62	0,14		
Previo	18	4,38	0,56	0,13		
Primero de FP	64	4,44	0,71	0,09		
Segundo de FP	31	4,71	0,73	0,13		
total_escala					3,296	0,023
Otros	21	4,41	0,59	0,13		
Previo	18	4,22	0,55	0,13		
Primero de FP	64	4,36	0,56	0,07		
Segundo de FP*	31	4,67	0,48	0,09		

Por último, se ofrecen los resultados tras analizar el peso de la formación que se está cursando actualmente. Los resultados se presentan en la Tabla 3. Se puede apreciar cómo, conforme a nuestras predicciones, los estudiantes que se encuentran en segundo de formación profesional en los diversos módulos formativos, obtienen las puntuaciones más elevadas e incluso significativamente más altas, en las diferentes dimensiones de la escala. Todos estos datos apoyan nuestra quinta hipótesis.

### Discusión/Conclusiones

En esta investigación, con una muestra de 136 sujetos pertenecientes a distintos centros de formación profesional, hemos obtenido resultados en línea con los hallazgos de trabajos precedentes. De las cinco hipótesis planteadas inicialmente en el estudio se confirman cuatro de ellas.

Los participantes obtienen puntuaciones elevadas en los diferentes factores y en el total de la escala. Las puntuaciones más elevadas se relacionan con los factores 2 y 5, siendo en el factor 1 en el que se obtienen puntuaciones relativamente más bajas.

Las dimensiones de la escala aplicada correlacionan a niveles moderados entre sí, lo que denota que son aspectos relacionados, pero no idénticos.

El análisis puso de manifiesto la ausencia de diferencias significativas en función del género.

Respecto a las puntuaciones entre la escala y la edad, los datos reflejaron correlaciones entre el factor 1 así como con el factor 5. Las correlaciones fueron de tamaño pequeño por lo que se puede decir que nuestra tercera hipótesis ha recibido un escaso apoyo.

Respecto a las puntuaciones en función del nivel formativo de los estudiantes, se aprecia cómo existen diferencias significativas en el factor 1 y en el factor 5 así como en el total de la escala. Los alumnos de 3º de ESO muestran niveles más elevados de autoeficacia vocacional que quienes han cursado hasta 2º de ESO, confirmando nuestra cuarta hipótesis.

Respecto a la quinta hipótesis se confirma que los alumnos que se encuentran en 2º de Formación Profesional en los diversos módulos formativos, obtienen las puntuaciones más elevadas e incluso significativamente más altas, en las diferentes dimensiones de la escala.

### Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. y Rodríguez, S. (1995). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 157-167.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. y Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- Álvarez, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16 (6), 749-772. Recuperado el 17 de Mayo, 2012, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?250>
- Anaya, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 105-115.
- Anaya, D. y Repetto, E. (1998). Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de educación secundaria mediante el Career Development Inventory – School Form. *Educación XXI*, 1, 159-174.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betz, N.E. y Schifano, R.S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, (1), 35-52.
- Betz, N.E. (2001). Perspectives on future directions in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 275-283.
- Carbonero, M. A. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114

- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13, 79-86.
- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada. Recuperado el 5 de marzo, 2012, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2004). Proyecto de resolución del Consejo y de los representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. (18 de mayo de 2009/4), 8448/4, EDUC 890 SOC1790 (Recuperado el 8 de marzo, 2012, de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_es.pdf)
- Crites, J. (1983). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Feliciano García, L.A.; Santana Vega, L.E ; Santana Lorenzo, J.A; (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, BACHILLERATO Y CICLOS FORMATIVOS. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24 (8-26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795002>.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G. y Campbell, N.K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 203-215.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Jackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and pefomance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 36-49.
- Lucas, S. (2000). Estereotipos por razón de género en el autoconocimiento y autoeficacia profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1). Recuperado el 10 de marzo, 2012, de <http://www.psyco.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo5.html>.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez vocacional. En F. Rivas (ed.). *Asesoramiento vocacional* (237-254). Barcelona: Ariel Psicología.
- Martín, M.A.C., y Tejedor, E.M. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 359-376.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writting self- beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Repetto, E., Sánchez, M.F. y Ballesteros, B. (1995). La validación del cuestionario de desarrollo de la carrera en el contexto de la investigación sobre el pasaporte profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 6 (10), 47-65.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentalización*. Ariel: Barcelona.
- Salvador, A. y Peiró, J.M (1986): *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Alhambra: Madrid.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Fischer, A.R., Brown, S.D. y Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Super, D. (1990, 2ª ed.) A life-span, life-space approach to career development. En D.Brown, L.Brooks y Associates (eds.), *Career choice and development* (197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, K.M. y Betz, N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Valls, F. y Martínez, J.M. (2004). Uso del Inventario de Desarrollo Vocacional (CDI) de Super en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (4), 463-473
- Walsh, W.B. (2001). The changing nature of the science of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 262-274.

## CAPÍTULO 38

### La producción y difusión de la investigación educativa en la educación normal en México

María del Refugio Lárraga García, y María Guillermina Rangel Torres  
*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (México)*

#### Introducción

La Investigación Educativa (IE), se inserta en la normativa nacional, la Ley General de Educación, (LGE), establece “Promover permanentemente la investigación como base a la innovación educativa” considera la formación de docentes que garanticen “el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa” (LGE, 2003:5). El artículo 9 refiere:

Se apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal. Esta actividad ha obteniendo avances en la producción del conocimiento y su aplicación en el país, se caracteriza por ser intencional, provee conocimientos para la toma de decisiones, solucionar problemáticas educativas, proponer cambios que reflejen mejoras sustanciales y coadyuven a transformar la realidad social (LGE,2003:4).

En el Estado de San Luis Potosí, se conjugaron: intereses personales e institucionales, que se articulan desde diversos niveles; alianzas estratégicas, locales, nacionales e internacionales, que beneficiaron su aparición y desarrollo. Como señala Guerra J. (2007:208), los primeros escenarios alicientes a la IE, refieren a:

Espacios colectivos de colaboración académica; caso de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), fundada en 1982. Antecedentes localizados en la década de los 70, cuando los maestros de la Universidad de Kansas, Bonnie Jane Miller y Fernando Sarmiento, apoyaron la creación y desarrollo del centro de prácticas de la escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

En 1987 y 1988 un grupo de académicos pertenecientes a la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), fueron los iniciadores de la IE. Otro antecedente en 2002, fue el proyecto denominado FOMIX 3501, del Colegio de San Luis (COLSAN): “Formación de expertos en el diseño de proyectos de calidad educativa”, inicio un diagnóstico sobre el estado de la IE en SLP, posteriormente realizan dos diplomados sobre temas emergentes de IE (López, Sañudo, y Maggi, 2013: 39-221).

Es necesario generar una cultura de la investigación que conduzca más allá de esta como actividad convencional para cumplir con requisitos académicos. En los últimos años las reformas y tendencias educativas, han permitido que académicos e instituciones converjan y construyan el contexto de la IE en la entidad, que propicie una cultura de la investigación y genere una dinámica que permita que la investigación se pueda desarrollar permanentemente como parte del quehacer profesional cotidiano (Hurtado, 2010:84).

En San Luis Potosí las Instituciones de Educación Superior (IES), presentan diversos niveles de desarrollo de la IE. y diferentes programas institucionales para el cumplimiento de políticas, orientadas a la generación y aplicación del conocimiento, como apoyo externo se tiene acceso al consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACYT); el programa de fortalecimiento del profesorado (PROMEP) el verano de la ciencia: local, regional, nacional e internacional; como apoyo interno se identifica a Fondos de Apoyo a la Investigación, Programa de Inmersión en la Ciencia, Premio Universitario a la Investigación Socio-humanística científica y tecnológica, la semana nacional de Ciencia y Tecnología. Sánchez (2001:354), señala este tipo de programas permiten el acercamiento entre comunidades académicas de diversas regiones del planeta, fomentando la cooperación e intercambio, a nivel nacional e internacional.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), institución en fase de formación en el campo de la IE, sus investigadores representan el potencial para fomentarla y generar la producción y aplicación del conocimiento, hacer frente a los problemas del contexto y favorecer su uso a través del proceso educativo, desde la postura de Ruiz G. (2002, citado por Hurtado 2010), es necesario para la promoción de la cultura investigativa los docentes se incorporen a redes, además difundir y utilizar los resultados a través de la producción. Martens (2002), refiere que, la producción, se transforma en un cambio de las principales fuentes de valor agregado, los recursos intelectuales representan insumos para la producción de la riqueza en la medida que se convierten en tecnología, inteligencia y consumo racional.

El Grupo de Tareas sobre la Tecnología de la Información y las Comunicaciones de las Naciones Unidas (2008), enfatiza la necesidad de actuar, para que:

Los conocimientos de que son depositarios los investigadores se dirijan a la promoción de la riqueza de conocimientos y capacidades de su comunidad e integren desde sus miembros nuevas formas de apoyo e integración que se inserten en la práctica cotidiana.

La generación del conocimiento, se logra mediante el desarrollo de la investigación, la difusión, como señala (Alonso, Bastidas, y Millán, 2012). Hernández (2002) enmarca a la docencia y la investigación como acciones básicas de la institución universitaria, enfatiza la investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su disseminación. En estados del conocimiento 2002- 2011 del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el volumen “Investigaciones sobre la investigación educativa” se reconoce que existen Estados como Jalisco, Chiapas, Nuevo León, Sonora y Yucatán con investigadores consolidados y con reconocida trayectoria de producción en esta área del conocimiento, donde se encuentra San Luis Potosí es considerado como un proceso inicial. A partir de ello se plantea la presente investigación con el objetivo de construir un diagnóstico que permitirá caracterizar a los investigadores educativos, en relación a que investigan, producen y como distribuyen el conocimiento en la BECENE, durante el periodo 2007 - 2013.

## **Método/Metodología**

### *Participantes*

Los sujetos objeto de estudio se componen por 54 docentes con categoría de tiempo completo (TC) y nombramiento de profesor-investigador, tienen la responsabilidad de desarrollar las tareas de investigación, producción, difusión y disseminación 11 profesores no contestaron la encuesta.

### *Instrumentos*

Las técnicas para conocer la realidad:1) La encuesta estructurada desde ocho subcategorías de análisis, cada una comprende un conjunto de 5 ítems que forman un total de 40 utilizando alternativas de respuesta, se piloteo utilizando a los miembros de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa en San Luis Potosí una vez corregido se validó mediante el Método Delphi. 2) la entrevista, se aplicó el mismo instrumento direccionado hacia la gestión y tipo abierto para captar un panorama sobre cómo se realiza la gestión de los procesos sobre la IE en la institución.

### *Procedimiento*

La investigación tomó como parte del proceso metodológico el análisis, la síntesis, la inducción, deducción y abducción permitiendo el conocimiento relativo a la IE en el contexto de la BECENE. Elementos que se inscriben en cinco momentos y cinco fases, enunciadas en la tabla.

Los momentos I y II describen relaciones basadas en constantes y estructuras desde las categorías de análisis, para comprender la realidad, al aproximarse a la IE, e involucrarse teóricamente. Durante la fase III se acercó al campo para recoger lo que emerge desde la realidad de los investigadores. En esta fase IV

se desplegaron las conclusiones y la discusión referente a la forma en la que la IE se ha impactado en los procesos académicos, para la construcción del diagnóstico.

Tabla 1. Proceso metodológico



Fuente: Rodríguez, Gil y García, 1999. Construcción propia

### Análisis de datos

Desde las categorías de análisis los datos se clasificaron de tipo descriptivo, procesados desde el apoyo tecnológico spss, la estructura que se siguió para procesar los datos se exponen en la tabla 2:

Tabla 2. Procesamiento de datos de acuerdo con las categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Indicadores
<b>A) Institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política</li> <li>-Infraestructura</li> <li>-Financiamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones institucionales para realizar</li> <li>- Políticas dirigidas a: administración, financiamiento, producción y difusión de la IE en la institución.</li> </ul>
<b>B) Investigadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil del investigador</li> <li>- Actividades de investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tipo de investigadores.</li> <li>-Perfil de investigadores.</li> <li>-Actividades de investigadores.</li> <li>-Líneas de investigación BECENE.</li> <li>-Participación en redes de investigación y colaboración.</li> </ul>
<b>C) Producción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de producción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción de investigadores en la institución.</li> <li>-Producción investigativa en la BECENE en los últimos siete años.</li> <li>-Problemas abordados por los investigadores en sus producciones.</li> <li>-Producción generada en la BECENE.</li> <li>-Áreas del COMIE a las que pertenecen las investigaciones publicadas.</li> </ul>
<b>D) Difusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difusión de productos de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difusión de resultados de la IE.</li> <li>-Escenarios de difusión de la IE en la BECENE.</li> <li>-Temas que interesan a los investigadores.</li> <li>-Investigadores realizan difusión.</li> </ul>

La investigación se fundamentó en una metodología cualitativa con un alcance analítico-descriptivo, utilizó como referente el paradigma interpretativo hermenéutico para acercarse a la realidad a través de la comprensión e interpretación de la IE en el periodo 2007 a 2013, con cuatro categorías propuestas.

### Resultados

Las políticas de IE, están determinadas por programas inherentes a este nivel educativo PROMIN, ProFEN, PEFEN, PROMEP Y CIEES, donde la acción de investigar es señalada por estos, existen proyectos de investigación que se inscriben en el ámbito del trabajo individual de docentes de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y TC. Con respecto del financiamiento, de los recursos obtenidos por el PROMIN; 2002 - 2005 los proyectos gestados se inscriben en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Del 2006 al 2011 bajo el marco del ProFEN. Periodo 2002 al 2006. El financiamiento se dirige: 1) al desarrollo de trabajos relacionados con el seguimiento curricular, la concreción de planes y programas de la educación básica, como en el trabajo colegiado que realizan los profesores. 2) la habilitación de espacios, adquisición de herramientas tecnológicas, material de oficina, edición de cuadernillos de resultados.

Periodo 2007 al 2009. El financiamiento se aplica: 1) proyectos dirigidos a realizar seguimiento curricular relacionado con la formación inicial de profesores para la educación básica, 2) capacitación de profesores en el campo de la investigación, 3) adquisición de herramientas tecnológicas, material para el desarrollo de las actividades y la divulgación.

Periodo 2009 al 2011. El apoyo financiero se dirigió a: 1) habilitación de profesores mediante estudios doctorales, 2) producciones académicas, en formato de libro, y 3) apoyo para asistencia a eventos de divulgación. En este periodo además del financiamiento, se encuentra el obtenido por CONACYT, apoyo a través de convenios con: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, El COLSAN, no fue posible acceder a dichos convenios se infiere que existe financiamiento para ello, pero se desconoce la naturaleza de su aplicación.

Periodo 2010-2013 se establecen convenios con otra normal del país, para realizar trabajo colaborativo entre dos Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) y financiar estancias, publicaciones, requerimientos de formación que apoye el fortalecimiento y consolidación de estos.

Tabla 3. Clasificación de investigadores

Clasificación de los investigadores	Número de investigadores
Componente Ocupacional	10 investigadores en este componente desarrollando proyecto de investigación.
Componente Educacional	El 38.2% con el grado de maestría, el 16.4% candidatos doctor, el 7.3% con el grado de doctor. Generando un total de 32 investigadores involucrados en algún proyecto en proceso de desarrollo al 2013.
Componente Central	20 investigadores, desarrollan investigación, sus productos son valorados por instancias externas a la institución, sus producciones: libros, capítulos de libro, artículos, ponencias, coloquios, simposios, entre otros, además del reconocimiento en programas SNI, PRODEP, participación en redes, etc.

#### Construcción propia

#### Categoría. Investigadores

Se identificaron investigadores en todos los niveles de habilitación el 16.4% con licenciatura, el 20% pasante de maestría, el 38.2% con el grado de maestría, el 16.4% como candidatos doctor, y el 7.3% con el grado de doctor. Con habilitación desde las opciones de formación profesional el 61.8% cuenta con licenciatura normalista, el 20% con licenciatura universitaria, el 3.6% con ingeniería, 7.3% como profesor de educación y un 5.5% es profesor de educación y tiene licenciatura normalista.

*Tipos de investigadores*

Desde la directriz sobre el potencial de Recursos Humanos con los que cuenta la institución para el desarrollo de la IE, se consideró la clasificación propuesta en el manual de Canberra (Citado en Osorio, 2008). La clasificación de investigadores se presenta en la siguiente tabla 4:

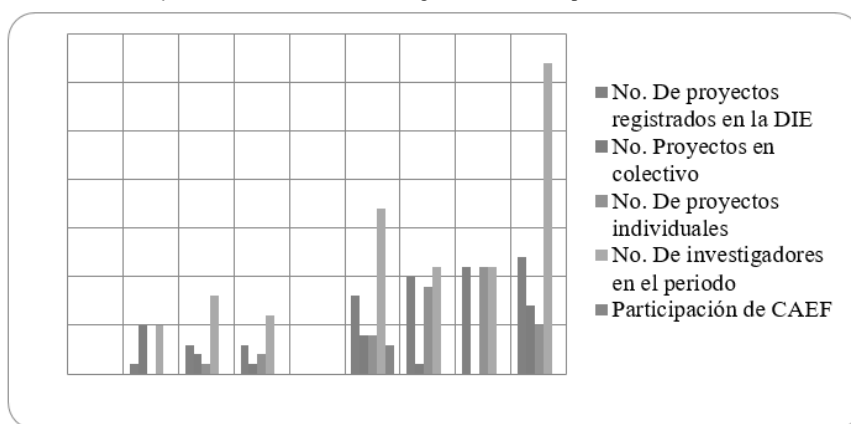
*Proyecto de investigación*

Los proyectos de investigación desarrollados en el periodo 2006-2013 se desglosan en la siguiente gráfica:

A lo largo de 8 años se observa un crecimiento en el número de investigadores y proyectos. De 5 investigadores en 2006, pasaron a 32 en 2013, se identifica la conformación de grupos de colaboración, proyectos individuales con carácter de habilitación y 5 proyectos de cuerpos académicos.

*Líneas de investigación*

Gráfica 1. Evolución de la investigación durante el periodo 2006-2013



La tabla 4, muestra la relación de las líneas y los proyectos que se insertan en ellas:

Tabla 4. Relación de líneas de investigación y proyectos periodo 2010-2013

Áreas de investigación desde COMIE	Proyectos
Procesos de enseñanza y aprendizaje	11
Práctica docente con	7
Formación docente y desarrollo profesional	5
Historia	4
Literatura	1

Desde organismos como PRODEP y CONACYT, se ha hecho énfasis en la definición de líneas de investigación, la actividad investigativa esta desarticulada, de 28 proyectos, en el periodo 2010-2013 ninguno declara línea de investigación, tampoco la DIE señala los requerimientos relacionados con ellas. Para el desarrollo de la investigación los docentes se organizan en 4 grupos desde donde emergen las líneas de investigación, clasificadas en dos criterios: nivel de madurez (evidencia PRODEP) y nivel de gestión (la instancia que las define). Según el nivel de madurez: a. Deseables, b. Emergentes, c. Consolidadas. Según el nivel de gestión, se clasifican en: a. Líneas de nivel institucional b. Líneas de grupos de investigación.



Tabla 5. Cuerpos Académicos en Formación y sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento

No.	Nombre del CA	LGAC	Miembros
1	La formación docente y la evaluación de su práctica	-Evaluación del proceso de enseñanza. -Programa de tutoría en el proceso de formación docente. -Evaluación del trabajo docente. -Evaluación de la aplicación de planes y programas. -Evaluación de indicadores del proceso educativo.	7
2	Evaluación institucional y gestión de la calidad educativa	-Gestión de la calidad -Evaluación Institucional	4
3	Formando investigadores	-Formación docente y desarrollo profesional -La práctica docente	3
4	Temas emergentes en educación básica	-Temas emergentes y de relevancia social -Evaluación de programas -Procesos enseñanza y de aprendizaje -Educación y perspectiva de género	3
5	Historia, educación y formación docente	-Historia de la Educación y formación docente.	3

a. Se tienen 5 CAEF acreditados por PRODEP (2013), integrados por 20 docentes de tiempo completo, sus líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) y distribución se puede observar en la tabla 7. Los miembros de tres cuerpos académicos fueron evaluados al cumplir tres años, logrando mantenerse en el grado de formación. Desde sus investigadores el 22% obtuvieron el grado de doctor y el 33% ingreso a programas doctorales, dos CAEF obtuvieron financiamiento para el desarrollo de proyectos.

b. Líneas de grupos de investigación, 5 CAEF y 23 equipos colegiados con temáticas diversos de investigación y proyectos acreditados por la institución. Existe un avance considerable en relación con la integración de equipos, en 2012, los once proyectos aprobados por la DIE con trabajos de tipo individual en 2013, doce proyectos aprobados, son desarrollados por grupos colegiados, de los 41 proyectos localizados se presentan como parte del proceso indagatorio elementos de análisis que los ubican dentro de las áreas dispuestas por COMIE: procesos de formación, política y gestión, historia e historiografía de la educación y finalmente el currículo. Bajo la opinión de los docentes que constituyen estos grupos una de las variables que limita los procesos de investigación es la necesidad de establecer directrices que regulen la actividad investigativa en la institución, bajo las mismas condiciones que se establecen para las actividades de la gestión administrativa y la docencia. Del 2010 al 2013 existió un avance del 9%.

c. Investigadores integrados a otras IES. Se identifica a tres investigadores que participan como colaboradores de proyectos con otras IES, tres investigadores que colaboran en un proyecto de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa Nacional (REDMIE). Con respecto a los primeros no se logró obtener información sobre los avances que tiene sus proyectos, en relación al segundo se tiene la culminación del proyecto de estados del conocimiento 2002-2011, publicado en 2013, se identifica en el nivel de consolidado dado que se inserta en la línea nacional del COMIE, como instancia que la define, con aproximadamente 200 miembros en el país y desde el nivel de gestión se trata de una línea de grupos de investigación.

d. Los profesores inscritos en el programa de formación continua (obtención de grado). Desde la temporalidad inicial de este estudio se identificó a 18 profesores de tiempo completo inscritos en programas de posgrado (2007-2013), de ellos 57% lograron la obtención de grado. la aplicación de los resultados de las investigaciones es una cuenta pendiente en la institución de 10 grados doctorales obtenidos en el periodo de investigación solo se ha publicado una tesis.

#### Participación en redes

Esta participación en grupos de investigación, tiene como objetivo la consecución de resultados acordados conjuntamente a través de la participación y la colaboración mutua. En este sentido se identificaron dos grupos:

a) Redes externas. Se encontró que diez investigadores pertenecen a la REDIESLP trabajan en base a seminarios. 4 pertenecen a la REDMIIE, 37 no se encuentran en ninguna red de colaboración. Sus miembros participan en foros y seminarios. Algunos miembros pertenecen al comité editorial de la BECENE. La REDMIIE, red nacional, cuenta con la participación de 4 miembros activos de la BECENE, su producción refiere la publicación del libro en 2010: Reflexiones sobre la investigación educativa en SLP., financiado por la UPN-241, con la participación de 2 investigadoras de BECENE, autoras de un capítulo. Publicación del libro en 2013: Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2012, Colección estados del conocimiento. Coeditado por el COMIE y la ANUIES, con la participación de 3 investigadoras como colaboradoras de un capítulo, una de ellas como autora de un capítulo.

b) Redes internas. Se relaciona con los CAEF, no existe entre estos cuerpos líneas de colaboración o vínculos entre sus proyectos. Cada grupo desarrolla sus proyectos, algunos de ellos desarrollan trabajo colaborativo con otros cuerpos o redes de investigación externos.

#### *Categoría. Producción del investigador*

La producción se relaciona directamente con la productividad o cantidad documentos que elaboran los investigadores de la BECENE, a través de medios escritos y/o electrónicos. La tabla 7, muestra la producción escrita durante el periodo 2007 al 2013:

Tabla 6. Producción de libros durante el periodo 2007-2013

PRODUCCIÓN DE LIBROS PERIODO 2007-2013						
Periodo	libros	individuales	colectivos	autores	colaboradores	Reportes de investigación
2007	1	0	1	5	0	1
2010	3	2	1	4	0	1
2011	1	1	0	1	0	0
2012	3	3	0	3	0	3
2013	3	1	2	17	3	2
TOTAL	11	7	4	30	3	7

Fuente: Producciones de los investigadores

De los once libros publicados siete corresponden a reportes de investigaciones, tres a temas de educación y uno producto de un taller para elaborar escritos académicos. De los siete reportes de investigación tres fueron financiadas por los autores, dos por la BECENE, uno por la UPN-241, uno en coedición Becene- Secretaría de Cultura, uno por ANUIES-COMIE. En la revista Educando para Educar los productos son: 26 publicaciones semestrales en un periodo de 13 años, obtuvo el registro ISSN 2007-1469 en el año 2011. Participan 37 académicos. 24 son investigadores tiempo completo, con 59 publicaciones y 13 profesores con otro tipo de plaza, la producción corresponde a: 13 ensayos, 9 reflexiones temáticas, 12 reportes parciales de investigación, 6 reportes finales de investigación, 2 reseñas históricas, 9 escritos narrativos, 6 artículos y 1 entrevista. Otras revistas: Educación y sociedad de la UPN-241 de San Luis Potosí, Época 5, No. 14. Año 13, primavera-verano 2014, publicación semestral, se identifica a un investigador de BECENE, con un artículo. Revista Capital Intelectual, Año 1, Numero 1, ISSN 2007-9893, publicación cuatrimestral, con un artículo, mismo investigador.

#### *Categoría. Difusión*

En un periodo del 2007 al 2013, se identifica una participación de 92 docentes con 54 ponencias, que incursionan en el ámbito estatal, regional, nacional e internacional en diversos foros. Ver tabla 9:

Tabla 7. Participación en actividades de difusión de productos académicos

	Estatad	Nacional	Internacional	Total
Congresos	0	4	4	8
Foros	3	3	0	6
Encuentros	0	3	0	3
Seminarios	2	0	0	2
Reuniones de investigadores	0	2	0	2
Total	5	11	4	20

Los datos permiten identificar cómo los sujetos han transitado por la investigación en la institución en entramados de situaciones personales, de formación, colectivos, institucionales, nacionales. Generando una transformación del conocimiento y de los procesos a través de su participación, reconociendo a la institución como el espacio en el que día con día se gestan procesos de cambio que propician innovaciones.

### Conclusiones

El objetivo planteado es dar cuenta de las características que guarda la IE y los investigadores que la realizan, concluyendo:

La aplicación y difusión de los resultados de las investigaciones se constituyen en un elemento para establecer los estudios de posgrado. Se identificaron siete publicaciones resultado de investigaciones desarrolladas, en el periodo 2007 - 2013. Es necesario coordinar esfuerzos en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos y sus resultados sean debidamente evaluados para tener la retroalimentación necesaria que permita tomar decisiones acertadas (Villarreal, 2005).

Para el desarrollo de la IE no existe equilibrio entre las tres actividades sustantivas de la ES como son la docencia, investigación y difusión dado que la carga horaria para la docencia y las comisiones de la gestión administrativa es mayor que para la investigación y difusión. De 54 docentes con nombramiento de investigador, diez cuentan con reconocimiento del programa PRODEP, lo que refleja la necesidad que más investigadores se incorporen a este programa. Identificar los requisitos de entrada al campo de la IE, aportar conocimientos, lograr reconocimiento de sus pares y construir la identidad del investigador, lo que Bourdieu, 1999 denomina el desarrollo del hábito.

De acuerdo con el apoyo y financiamiento de los proyectos se tiene un mínimo de convenios para que investigadores participen como colaboradores de proyectos, de carácter interno y personal para la obtención del grado. Con respecto al perfil profesional de los investigadores, la institución cuenta con un perfil deseable, se presenta en dos líneas: los que provienen de las escuelas normales superiores y los de universidades e institutos tecnológicos. El primero cuenta con saberes relacionados con el campo didáctico-pedagógico, el segundo, posee conocimientos adecuados en y sobre la ciencia.

En relación con el tipo de investigadores es importante aumentar el desarrollo profesional de los docentes para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad, es necesario generar acciones de actualización referentes al desarrollo de competencias investigativas y herramientas de trabajo en el campo. Es necesario generar una masa crítica, capaz de organizar redes de problemas que permitan proyectar y vincular actividades de investigación hacia la sociedad.

Respecto al reconocimiento por programas se identifican cinco CAEF reconocidos por PROMEP, es necesario realizar intercambio de información entre dichos cuerpos y con otras instituciones dentro y fuera del país. Es vital que la DIE genere acciones que apoyen un desarrollo equitativo entre los investigadores sin discriminación de ningún tipo. Que los diagnósticos comuniquen los matices que se requieren, que se genere estadística e interés por la investigación. En relación con las condiciones para el desarrollo de la IE el Departamento de Recursos Humanos debe generar condiciones para la actividad investigativa. Con respecto a la incorporación a redes se ha presentado un incremento en los últimos siete años, los investigadores han conformado equipos de trabajo para su ejecución.

Es necesario desde la gestión considerar los resultados que permitirían coadyuvar en el crecimiento de los procesos de la vida institucional: las prácticas pedagógicas, didácticas e investigativas y de gestión, política, contenidas en los resultados de dichas investigaciones, generando estrategias de producción y multiplicación de los conocimientos concebidos. Existe necesidad de realizar seguimiento de proyectos que los impulsen hacia el logro de las metas establecidas, base del enriquecimiento institucional. No se tiene evidencia de la difusión de estos resultados. Es necesario establecer acuerdos y apoyos que permitan la producción de estos, así como mecanismos de difusión.

Es importante considerar el número de investigadores que abordan las líneas de investigación y sus producciones con el fin de apoyar la consolidación de estas y buscar estrategias de apoyo a las demás. Cuya función es: servir de base para la generación de nuevos saberes, sustentar y fortalecer la actividad investigativa en la institución. En relación con la producción de los investigadores, se identificó que en siete años ha sido pobre, existen once producciones en el formato de libro, siete corresponden a resultados de investigación. El tipo de producción que genera, se ubica en la categoría de libros, artículos y ponencias, se requiere generar acciones que lleven a los docentes a crear productos de investigación que incrementen su participación en diversos foros y publicaciones.

Las temáticas afrontadas en los reportes finales corresponden a: Competencias de los estudiantes, Egresados, Portafolio Electrónico, Consejo Técnico, Enseñanza de la Historia, Equidad de Género, Gestión Pedagógica, Perfil Profesional, Práctica Educativa, Evaluación Curricular, Estrategias de Enseñanza, Dirección y Liderazgo en Centros Educativos, La Investigación Educativa. Los reportes refieren el enfoque cualitativo y solo uno cuantitativo. La información presentada en los reportes no permite visualizar detalles concretos de la metodología empleada como: línea de investigación, paradigma desde las características de la investigación, alcance de la investigación y forma de interpretación.

La actividad del investigador representa un factor importante en la búsqueda del saber, de nuevos conocimientos y prácticas de gestión, para el discernimiento de la realidad. La investigación debe ser la punta de lanza para los cambios y transformaciones que necesita la institución, los docentes deben reconocer en la investigación una vía estratégica y oportuna para la generación de conocimientos y nuevas prácticas educativas e investigativas para la solución de problemas socioeducativos e institucionales, así como también para el desarrollo personal y el perfeccionamiento de ellos mismos.

## Referencias

Alonso, R. Bastidas, J. y Millán, N. (2012). *La generación y aplicación del conocimiento en México*. Desde la visión de un sistema regional de innovación. En: <http://2012.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/033.pdf>

Grupo de Tareas sobre la Tecnología de la Información y las Comunicaciones de las Naciones Unidas (2008). Resultados de la alianza mundial para alcanzar los objetivos de desarrollo del Milenio. Informe del Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio de 2008. *Naciones Unidas Nueva York*. En: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDGGapTFReportSPANISH.pdf>

Guerra, J., López, O y López Y. (2005). *Diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí*. Ponencia en: *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Hermosillo. (pp 2197-212).

Hernández. F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de investigación educativa*, vol. 20 núm. 2 pp. 271-301. En: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921/9452>

Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. *Revista Ciencia Tecnología Educación* No. 2. Abril 2010.

LGE (2003). *Ley General de educación*. Capítulos consultados 2, 7, 14, 20 y 25. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI). En: [www.inegi.gob.mx.LGE](http://www.inegi.gob.mx/LGE)

Lopez, M, Sañudo L, Maggi, R, (2013: 39-221). *Estados del conocimiento 2002- 2011*. Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el volumen "Investigaciones sobre la educativa" ANUIES, COMIE. México. (pp39-221).

Martens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Cinterfor, Montevideo. En: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005012.pdf>

Sánchez M. (2002). La educación superior y la investigación científica: *El reto del constitucionalismo del siglo XXI*. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/341/23.pdf>

## CAPÍTULO 39

### **Resiliencia académica y autoeficacia: factores clave para la superación de la desventaja socioeconómica y cultural en la escuela**

Macarena Paneque Folch  
*Universidad de Sevilla (España)*

#### **Introducción**

A día de hoy la educación se concibe como un recurso proveedor de capacidades, habilidades, perspectivas y potencialidades y se entiende que todos aquellos aspectos convergen en una formación integral con el objetivo de que los seres humanos sean capaces de desenvolverse y desarrollarse en diferentes ámbitos (Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014).

Las notables desventajas sociales y económicas que se pueden observar en la sociedad actual constituyen un factor de riesgo para los objetivos educativos en tanto en cuanto el alumnado que proviene de contextos socioeconómicamente desfavorecidos alcanza unos resultados de aprendizaje inferiores al resto de sus compañeros (Coleman, et al., 1966; Coronado-Hijón, y Paneque, 2015; Greco, Morelato, e Ison, 2006; Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1997; Martínez-Celorrio, 2015; Sirin, 2005).

Ante esta situación, recientemente se viene desarrollando una línea de investigación que sitúa la resiliencia como factor de empoderamiento del alumnado para superar tales dificultades (Coronado-Hijón y Paneque, 2015), destacando la autoeficacia como una variable predictora de la resiliencia académica (Keye, y Pidgeon, 2013; Plata, et al., 2014).

El propósito fundamental de este trabajo de revisión teórica consiste en conocer y comprender los hallazgos más actuales sobre las relaciones existentes entre las variables resiliencia académica y autoeficacia y su efecto en el rendimiento académico, así como poner de manifiesto la necesidad de arrojar más luz sobre este fenómeno a través de métodos experimentales con el objetivo de poner en marcha la enseñanza y el aprendizaje de la autoeficacia académica para la construcción de la resiliencia dentro de las aulas.

#### **Desarrollo de la temática**

“Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. Estos son los cuatro pilares básicos sobre los cuales el Informe Delors (1996) planteó que debe sustentarse la educación. Desde este enfoque, la educación integral se convierte en una finalidad fundamental del Sistema Educativo y, además, se revela que las emociones y las relaciones interpersonales juegan un papel de vital importancia (Coronado-Hijón, y Paneque, 2015).

Ahondando en esta dirección, el Informe Delors (1996) hacía referencia a la necesidad de comprender la educación como “un camino hacia un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc”.

Tomando en consideración estos planteamientos la escuela debe dar respuesta a necesidades de diversa índole que engloben no sólo aspectos académicos, sino también competencias de desarrollo personal y humano.

En este sentido, investigaciones recientes ponen de manifiesto que la resiliencia académica constituye un factor fundamental para superar las barreras que origina la desventaja sociocultural y económica y que su aplicación práctica en las aulas desde el marco de la educación emocional a través de programas proactivos coadyuva en una mejora del rendimiento académico del alumnado, independientemente de su condición sociocultural y económica (Coronado-Hijón, y Paneque, 2015).

Hoy en día es habitual escuchar el término calidad por parte de los gobiernos y las administraciones educativas de nuestro país. Sin embargo, cuando hablamos de calidad educativa estamos haciendo referencia a un concepto complejo, subjetivo e indeterminado. Lo que entendemos por calidad variará en función de lo que consideremos ideal o imprescindible y en la medida en que estas expectativas se vean cumplidas. Desde este planteamiento parece necesario cuestionarse cuál es el propósito de la educación para poder definir un modelo educativo de calidad en función de dichos objetivos. En este sentido, Marchesi, Tedesco y Coll (2012) plantean que, entre otros, contribuir a la igualdad de oportunidades y a la equidad constituye uno de los principales objetivos que un Sistema Educativo moderno debe perseguir.

Sin embargo, la realidad con la que nos topamos en la actualidad parece ser contradictoria a estos planteamientos. Desde la segunda mitad del siglo XX, numerosas investigaciones ponen en tela de juicio el alcance de los objetivos planteados líneas arriba, manifestando unas diferencias notables en cuanto a resultados de aprendizaje en función del entorno socioeconómico de procedencia (Coronado-Hijón, y Paneque, 2015).

En este sentido, la desventaja sociocultural se traduce en una mayor vulnerabilidad a riesgos tanto a nivel físico y mental como a nivel conductual y de aprendizaje (Greco, Morelato, e Ison, 2006; Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1997) y, por ende, el alumnado proveniente de entornos sociales más desfavorecidos presenta unos resultados de aprendizaje inferiores al resto del alumnado acomodado (Coleman et al., 1966; Martínez-Celorrio, 2015; Sirin, 2005). Por esto resulta evidente que la privación sociocultural familiar y económica constituye un factor de riesgo para el rendimiento académico de los discentes (Alvord, y Grados, 2005; Brooks, 2006; Masten, 2007, 2011; Masten, y Coatsworth, 1998; Werner, 1986).

Resulta relevante añadir que esta realidad es válida para todas las asignaturas básicas (lectura, matemáticas y ciencia) y en todas las etapas educativas, desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Superior (Martin, et al., 2012; Mullis, et al., 2012; OCDE, 2011).

Ante esta situación de desventaja y perpetuación de la desigualdad social, recientemente se viene desarrollando una corriente de investigación que proyecta la resiliencia académica como un elemento de empoderamiento del alumnado proveniente de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

### *1. La resiliencia y su adaptación al ámbito de la educación formal.*

El término resiliencia es originario del ámbito de la ingeniería y la mecánica y hace alusión a la capacidad de un material de saltar hacia atrás, rebotar y/o replegarse. En este sentido, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua lo define como la “capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido”. No obstante, en la actualidad, la RAE ya recoge una segunda acepción del término que hace referencia a la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”, significado sobre el que se sustentan las investigaciones sobre resiliencia desde el ámbito de la Psicología y la Psicopedagogía Positiva.

Tal y como indican Aparisi, Inglés y García-Fernández (2015), la revisión de la literatura indica que el término resiliencia se introdujo en el estudio de la ciencia psicológica en la década de los cuarenta del siglo XX para hablar sobre la ausencia de efectos negativos que tenía en algunos niños el experimentar situaciones peligrosas y la existencia de determinados factores proveedores de protección para dichos sujetos (Scoville, 1942 cit. en Aparisi, Inglés, y García-Fernández, 2015; Werner, 1989 cit. en Aparisi, Inglés, y García-Fernández, 2015). A estas investigaciones le siguieron numerosos estudios que se encargaron de analizar y extraer dichos factores protectores, pues se consideraba que si se potenciaban los factores de protección, los sujetos serían más resiliente y, por consiguiente, serían más capaces de hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado (Cyrlunik, 2004, cit. en Aparisi, Inglés, y García-Fernández, 2015; Grotberg, 1997 cit. en Aparisi, Inglés, y García-

Fernández, 2015; Keye, y Pidgeon, 2013). De este modo, el constructo resiliencia ha partido desde modelos clínicos basados en enfoques reactivos ante los trastornos psico-emocionales y, poco a poco, ha evolucionado hacia un enfoque ecológico y proactivo centrado en el proceso de construcción de competencias personales de la mano de la Psicología Positiva (Morelato, 2011).

En la actualidad no existe un consenso claro en cuanto a la definición de la resiliencia. Sin embargo, el planteamiento principal al que hacen referencia la mayoría de los estudios más actuales relacionados con dicho constructo es al carácter procesal y ecológico del término en contraposición a una visión determinista desde la cual la resiliencia es un rasgo o un atributo de la personalidad (Coronado-Hijón y Paneque, 2015; Grotberg, 1995; Rutter, 1993). De esta forma, la resiliencia se concibe como un “proceso dinámico, dependiente de factores internos y externos que en interacción con el riesgo hacen posible hacer frente a las situaciones adversas” (Morelato, 2005). Así, tomando en consideración que el riesgo siempre está presente, el valor de la resiliencia reside en fomentar los factores de protección y desarrollar en las personas una serie de fortalezas para afrontar dicho riesgo, superarlo y construir proactivamente (Coronado-Hijón, y Paneque, 2015).

Los primeros estudios que comenzaron a introducir el término resiliencia en el ámbito escolar y a relacionarlo con distintas variables que acaecían en dicho contexto se basaron en las ideas aportadas por Rutter (1979, 1993) y Grotberg (1995) mencionadas líneas arriba.

Rirkin y Hoopman (1991) determinaron que “la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”.

Henderson y Milstein (2003) aludieron a la resiliencia como una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes y determinaron que, por consiguiente, la escuela constituye un lugar idóneo para crearla y desarrollarla. Estos autores partían de la premisa según la cual “las escuelas se configuran como contextos de gran importancia para que los estudiantes fomenten la capacidad de adaptación a los diversos contextos, incluso a los más adversos, y adquieran las competencias útiles para tener éxito en la vida” (Martínez, y Saz, 2015).

Por su parte, Forés y Grané (2008) y Saz Peiró (2015, cit. en Martínez, y Saz, 2015) hacen referencia al carácter colectivo de la resiliencia, apuntando a la naturaleza social del ser humano, lo que conlleva a que el desarrollo grupal de las capacidades resilientes individuales deriva en una mejoría de la salud individual y colectiva. De este planteamiento extraen que la escuela puede constituir un contexto ideal para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia resiliente.

Basándonos en los distintos planteamientos sobre resiliencia escolar en la actualidad, la resiliencia académica puede entenderse como la capacidad de recuperarse y sobreponerse con éxito a los factores de riesgo de dificultades en el aprendizaje. Esta definición hace referencia a los conceptos riesgo y protección como elementos en interacción constante, desde los cuales se debe procurar que los estudiantes desarrollen actitudes resilientes adaptadas a cada situación y a cada contexto.

## 2. Factores coadyuvantes de la resiliencia: Autoeficacia.

La resiliencia es inhibida por los factores de riesgo, pero a su vez ésta es promovida y puede desarrollarse si se fomentan los factores de protección (Alvord, y Grados, 2005; Benzie, y Mychasiuk, 2009; Fergus, y Zimmerman, 2005; Martínez-Torteya, Bogat, von Eye, y Levendosky, 2009; Walsh, 2003). Es por esto por lo que las investigaciones sobre resiliencia se encargan de buscar factores protectores que ayuden a los individuos a desarrollar conductas que les permitan enfrentarse a dificultades y situaciones problemáticas y construir su desarrollo personal. Benzie y Mychasiuk (2009) destacaron que, para que la resiliencia se vea optimizada, es necesario tomar en consideración los distintos niveles de desarrollo humano desde una perspectiva socio-ecológica. Es decir, los factores de protección de la resiliencia se deben promover a nivel individual, familiar, escolar y comunitario.



De esta forma, en la búsqueda de factores protectores que fomenten la resiliencia (Hamill, 2003; Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez y González, 2014; Thompson, Arnkoff, y Glass, 2011; VanBreda, 2001), el factor autoeficacia, entre otros, aparece como un elemento determinante para el desarrollo de la capacidad resiliente en los sujetos (Chemers, Hu, y García, 2001; Keye, y Pidgeon, 2013; Pajares, 1996).

La autoeficacia o auto-expectativas de logro es un constructo que comenzó a estudiarse a raíz de la Teoría Cognitiva Social propuesta por Albert Bandura (1986, 1997), la cual planteó una relación triádica entre la conducta de los sujetos, los factores cognitivos y los sucesos ambientales, disponiendo que los individuos tienden a seleccionar o evitar actividades determinadas a partir de sus mecanismos cognitivos de evaluación de sus propias competencias, ocupando así las expectativas de eficacia que mantienen sobre sí mismos.

A los postulados de Bandura le siguieron numerosos estudios tanto a nivel internacional como nacional que se encargaron de buscar las relaciones existentes entre autoeficacia y diversas variables dentro del ámbito de la psicología y del área del desarrollo académico-profesional (Betz, y Hackett, 1981; Carbonero, y Merino, 2002, 2004; Carrasco, y del Barrio, 2002; Castillo, Balaguer, y Duda, 2001; Lent, Brown, y Hackett, 1994, 2000 cit. por Merino, 2007; Lozano, 2006; Sanjuán, Pérez, y Bermúdez, 2000; Super, 1990). La mayoría de estos estudios concluyen que las creencias de autoeficacia afectan directamente a la elección por parte de los sujetos de las actividades que realizan, ya que los individuos tienden a elegir tareas en las cuales se consideran más hábiles y evitar aquellas en las cuales se consideran incapaces.

Por su parte, Super (1990) añadió que la autoeficacia constituye una parte fundamental de la autoimagen o autoconcepto del individuo, ya que la primera afecta a la conducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias, a cómo se afrontan los problemas y se evitan las situaciones que percibimos que exceden de nuestras capacidades. De este modo, si una persona se siente capaz de abordar con éxito las demandas de una situación concreta, esas exigencias serán interpretadas como un desafío y una forma de contribuir activamente en su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a seguir.

Lent, Hackett y Brown (2004) manifestaron la importancia de la autoeficacia en la orientación de la conducta académica de los individuos, destacando el relevante papel que juegan las metas. Estos autores plantearon que cuando los sujetos tienen creencias de que pueden completar exitosamente la Educación Secundaria y se plantean metas en base a dichas creencias, son más capaces de sostener los esfuerzos académicos para alcanzar las metas propuestas. De este modo, concluyeron que las metas están relacionadas con la determinación personal para comprometerse en una actividad concreta o para alcanzar un resultado futuro. Así, las metas constituyen un mecanismo crítico mediante el cual los sujetos ejercen control personal. Es decir, mediante la selección de sus metas las personas orientan sus propios comportamientos académicos (Merino, 2007).

De este modo tal y como señalan Hudson (2007) y García-Fernández et al., (2010), la autoeficacia hace referencia a las capacidades que un individuo percibe que tiene para aprender o llevar a cabo determinadas tareas y a la puesta en marcha de los mecanismos necesarios de autorregulación de la propia conducta en función de esa percepción de las propias capacidades. Es decir, es la interpretación y valoración personal que los sujetos atribuyen a su propio sentido de logro y a sus actuaciones, aspecto que a su vez condiciona la propia conducta de los individuos.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la autoeficacia aparece con frecuencia en la literatura reciente de la resiliencia como un factor que correlaciona positivamente con dicho constructo. No obstante, pese a que muchos estudios han tratado de determinar la relación entre ambas variables tan sólo algunos de ellos han acotado al ámbito de la educación formal el término autoeficacia.

Lightsey (2006) postuló que la autoeficacia académica del alumnado constituye un elemento central para el desarrollo de la resiliencia. Este planteamiento fue respaldado empíricamente por Speight (2009), quien observó una correlación positiva entre estas variables en estudiantes de educación secundaria. Siguiendo esta línea, Keye y Pidgeon (2013) desarrollaron un estudio con el objetivo de obtener factores protectores y predictores de la resiliencia en el ámbito escolar. De los resultados obtenidos se extrajo que la autoeficacia académica constituye un factor predictor significativo de la resiliencia en los escolares. Estos resultados apoyan la teoría de Lightsey (2006), la cual propone que la autoeficacia académica del alumnado resulta fundamental para fomentar la resiliencia.

A raíz de estos estudios, otras investigaciones han tratado de analizar la relación existente entre las variables psicológicas que condicionan la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Plata et al., (2014) desarrollaron un estudio en el contexto educativo mexicano cuyo objetivo principal fue conocer el grado de asociación entre las variables resiliencia, autoestima y autoeficacia para con el rendimiento escolar del alumnado, partiendo de la hipótesis de que la resiliencia está asociada de forma positiva con la autoestima y la autoeficacia, así como con un rendimiento escolar alto. Los resultados de la investigación corroboraron esta hipótesis al desvelar que las variables estudiadas correlacionan positivamente con el rendimiento académico. De esta forma se determinó que el aprendizaje escolar se ve deteriorado si no se tienen en cuenta aspectos afectivos y competencias personales, o lo que es lo mismo, desde la escuela se puede promover un mejor rendimiento académico si se toman en consideración la resiliencia y la autoeficacia. Además se destacó la importancia de la relación entre resiliencia y autoeficacia señalando que los individuos auto-eficaces que se conciben como capaces, que se plantean metas ambiciosas y que visualizan las situaciones difíciles como oportunidades de crecimiento y éxito a menudo manifiestan actitudes resiliente, destacando factores protectores internos como la “habilidad de los sujetos para resolver conflictos” o la “flexibilidad cognitiva para visualizar y utilizar diversas estrategias dependiendo del conflicto” (Plata, et al., 2014).

No obstante, por el hecho de constituir ésta una línea de investigación en sus primeras fases exploratorias, todos los estudios que han encontrado una correlación significativa entre autoeficacia académica y resiliencia ponen de manifiesto que es necesario continuar investigando sobre este terreno utilizando métodos experimentales con el objetivo de comprender de forma más completa y profunda estas relaciones y, así, poder elaborar aplicaciones prácticas en los contextos educativos pertinentes.

### **Discusión/Conclusiones**

En la sociedad actual, uno de los planteamientos clave que el Sistema Educativo debe llevar por bandera es el desarrollo integral de las personas. Esta idea implica indudablemente que la escuela, además de encargarse de la formación académica de los discentes, debe constituir un motor de promoción de competencias y habilidades que les ayuden a superar las dificultades que la propia sociedad de hoy en día presenta.

Tomando en consideración que la desventaja sociocultural familiar constituye un factor de riesgo para el éxito académico, el desarrollo de la capacidad resiliente se presenta como un elemento empoderado del alumnado socioeconómicamente desfavorecido.

En este trabajo se ha realizado un análisis de las investigaciones más recientes sobre la resiliencia y aquellos aspectos coadyuvantes de la misma en contextos educativos formales. Entre esos elementos, la autoeficacia académica parece constituir una pieza clave para la construcción de la resiliencia dentro de la escuela.

Estas investigaciones, que se encuentran en la actualidad en sus primeras fases exploratorias, desvelan unos resultados muy prometedores en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la autoeficacia y la resiliencia. No obstante, plantean que es necesario continuar estudiando esta realidad para comprender de manera óptima las relaciones entre estas variables desde una mirada eco-sistémica y

poder orientar buenas prácticas de educación de la resiliencia académica dentro del marco de la educación emocional en los centros educativos.

## Referencias

- Alvord, M. K., y Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245.
- Aparisi, D., Inglés, C.J. y García Fernández, J.M. (2015). Análisis conceptual e histórico del término resiliencia. En A.S. Jiménez y C. Silva (Coords.), *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando la resiliencia* (pp.19-28). Granada: Editorial GEU.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Benzies, K., y Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child y Family Social Work*, 14, 103-114.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69-76.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13, 79-86.
- Chemers, M. M., Hu, L., y Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: EE.UU. Ministerio de Sanidad, Educación y Bienestar Social. Departamento de Educación (OE- 38001 y sup.).
- Coronado-Hijón, A. y Paneque Folch, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la Orientación y la Tutoría. En A.S. Jiménez y C. Silva (Coords.), *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando la resiliencia* (pp.119-128). Granada: Editorial GEU.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Fergus, S., y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Montegudo, M.C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Grotberg, E. (1995). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Hamill, S.K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35, 115-146.
- Henderson, V. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hudson, W. E. (2007). *The relationship between academic self-efficacy and resilience to grades of students admitted under special criteria*. Doctoral Dissertation, Tallahassee: The Florida State University.
- Keye, M.D. y Pidgeon, A.M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Lent, R.W., Hackett, G. y Brown, S.D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning, and well-being. *The Counselling Psychologist*, 34, 96-107.
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442.
- Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coord.) (2012): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Reformas educativas. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI. Santillana.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P. y Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martínez, O. y Saz, P. (2015). Educar, vivir, aprender y enseñar la resiliencia. En A.S. Jiménez y C. Silva (Coords.), *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando la resiliencia* (pp.81-88). Granada: Editorial GEU.
- Martínez-Celorio, X. (2015). *Les beques a examen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Torteya, C., Bogat, G. A., von Eye, A., y Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562-577.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Masten, A. S., y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Merino Tejedor, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista de psicodidáctica*, 12(1), 121-130.
- Morelato, G. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología*, 10(2), 61-82.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 203-224.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. y Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- OCDE. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Plata, L.D., González-Arratia, N.I., Oudhof Van Barneveld, H., Váldez, J.L. y González, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149.
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public Schools.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent, y J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children*, 3. 49-74. Hanover, NH: University Press of England.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Speight, N. P. (2009). *The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African American urban adolescents*. Doctoral Dissertation, Washington DC: Howard University.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown L. Brooks y Associates (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, R. W., Arnkoff, D. B., y Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence and Abuse*, 12, 220-235.

Van Breda, A. D. (2001). *Resilience theory: A literature review (Research Report MPI/R/104/12/1/4)*. South African Military Psychological Institute.

Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18.

Werner, E. E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. *Advances in Special Education*, 5, 1-23.

## CAPÍTULO 40

### La competencia en relajación-mindfulness en estudiantes de Educación Secundaria y su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico

Luis López González\*, y Alberto Amutio Kareaga\*\*

\*Universidad de Barcelona (España), \*\*Universidad del País Vasco (España)

#### Introducción

El mindfulness es concebido como la cualidad mental de tener conciencia del momento presente con aceptación (Bishop, et al., 2004), lo cual conlleva la habilidad de observar los propios pensamientos, sensaciones y reacciones emocionales sin identificarse con ellos. Ello implica el desarrollo de actitudes específicas como no juzgar, paciencia, confianza, no esfuerzo apertura, curiosidad y compasión, aceptación, y mente de principiante (Kabat Zinn, 1990; Siegel, 2010).

Los beneficios que genera la práctica de relajación-mindfulness (REMIND) en niños y adolescentes son cada vez más evidentes, habiéndose realizado en los últimos años estudios de revisión al respecto (Weare, 2013; Zoogman, Goldberg, Hoyt, y Miller, 2014). Los resultados ponen de relieve que REMIND genera en los adolescentes efectos de calma y bienestar subjetivo (López-González, Álvarez-González, y Bisquerra, 2016), predice y mejora sus competencias emocionales (Schonert-Reichl y Roeser, 2016) y favorece la adquisición de hábitos saludables (Franco, Mañas, Cangas, y Gallego, 2011; López-González, Amutio, y Oriol, 2016). Así mismo, REMIND reduce la impulsividad (Oberle, Schonert-Reichl, Lawlor, y Thomson, 2012; Singh, et al, 2007) y previene la depresión en los adolescentes (Raes, Griffith, Van der Gucht, y Williams, 2013). Además, existen estudios sobre el impacto positivo de mindfulness en parámetros fisiológicos en los adolescentes (Barnes, 2016; Wright, et al., 2011) y recientemente se están investigando los mecanismos neurocognitivos implicados de su beneficio en la mejora de la atención y autocontrol emocional (Sanger, y Dorjee, 2015) mediante neurofeedback y neuroimagen (Bradshaw, Goldweber, Fishbein, y Greenberg, 2012; Brown, Goodman, y Inzlicht, 2013), e incluso en el tratamiento de adolescentes diagnosticados con TDAH (Zylowska, et al., 2008).

#### *Relaciones entre mindfulness, clima de aula y rendimiento académico*

El clima de aula (CA) es la percepción subjetiva del alumnado de todas las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y con el docente y su orientación hacia objetivos y metas (López-González et al., 2016). Está demostrado que el CA predice el rendimiento académico (RA) (Rosario, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013; López-González, y Oriol, 2016), pues mejora el aprendizaje, siendo la figura del docente un elemento clave en la consecución de un CA adecuado (Brackett, Reyes, Rivers, Elberston, y Salovey, 2011; Jennings, Snowberg, Coccia, y Greenberg, 2011).

Dentro del ámbito educativo, se puede afirmar que la práctica asidua durante 10 minutos de Remind tiene efectos positivos (Felver y Jennings, 2015), sin embargo, son escasos los trabajos que, como los de López-González et al. (2016a) o Wisner (2014), estudien la relación entre REMIND y CA y su influencia en el rendimiento académico (RA). Numerosos estudios demuestran que la relajación-mindfulness (REMIND) mejora las habilidades cognitivas del alumnado de Educación Secundaria (Bogels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, y Restifo, 2008), el clima de aula (CA) (López-González, y Oriol, 2016; Wisner, 2014) y su rendimiento académico (López-González, et al., 2016a; Schonert-Reichl, y Roeser, 2016). Por otro lado, se sabe que el clima de aula (CA), aunque sea todavía considerada una variable muy compleja (López-González, y Bisquerra, 2013) influye de manera directa en el rendimiento académico (RA) (Aritzeta, et al., 2016; Hattie, 2009).

La práctica sistemática de REMIND mejora las habilidades atencionales del alumnado adolescente (Bogels, et al., 2008) y activa sus recursos internos (Kaspereen, 2012; Zenner, Herrnleben-Kurz, y Walach, 2014) lo que, a la larga, influye en el CA y en el RA. Realizar ejercicios de REMIND ayuda a generar un mejor clima de aula (López-González, et al., 2016a; Schonert-Reichl, y Lawlor, 2010), lo cual influye en el aprendizaje y en el RA (Franco et al., 2011). En esta línea, bastantes estudios demuestran que REMIND mejora directamente el RA (Amutio, Franco, Gázquez, y Mañas, 2015; Franco et al., 2011). Por ello ya existen numerosos programas educativos de REMIND para adolescentes en diversos países del mundo, como por ejemplo el Breathing Awareness Meditation (BAM) (Barnes, Pendergrast, Harshfield, y Treiber 2008), el Learning to BREATHE (Metz, et al., 2013), el Planting Seeds e Still Quiet Place (Viafora et al., 2014) y el Stressed Teens (Biegel, 2009) en EEUU; el Mindfulness Education (ME) (Schonert-Reichl, y Lawlor, 2010) en Canadá; el Mindfulness in Schools Project's (MiSP) (Huppert y Johnson, 2010) de Inglaterra; el MindfulKids training (Van der Weijer-Bergsma, Langenberg, Brandsma, Oort, y Bögels 2012) de Holanda. En España, cabe destacar el Programa TREVA (López-González, 2013), Aulas Felices (Arguis, et al., 2011) y Meditación Fluir (Franco, 2009).

### Objetivo

En este estudio se desea analizar la relación existente entre REMIND, CA y RA y si el CA tiene una función mediadora respecto al RA. Se parte de la hipótesis de que dichas variables se relacionarán positivamente entre sí y ejercerán una función predictor sobre el RA. Finalmente, se espera que el CA actúe como variable mediadora entre el nivel de REMIND y el RA.

### Método/Metodología

#### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 420 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BACH) de un instituto del extrarradio de Barcelona. Se informó debidamente a los participantes y a sus familias antes de pedirles firmar el consentimiento. Como se puede observar en la Tabla 1, la muestra corresponde a los cuatro cursos de ESO y a los dos de bachillerato. La facilidad de acceso al centro por parte de los investigadores fue el criterio de elección del mismo.

Tabla 1. Muestra de alumnos por nivel educativo y media de edad global

	Chicos	Chicas	Global	%
Edad	<i>M</i> = 14.18 <i>SD</i> = 1.47	<i>M</i> = 14.39 <i>SD</i> = 1.39	<i>M</i> = 14.29 <i>SD</i> = 1.52	
1º ESO	40	44	84	20.0
2º ESO	47	38	85	20.2
Subtotal 1º Ciclo ESO	87	82	169	40.2
3º ESO	44	45	89	21.2
4º ESO	46	45	91	21.7
Subtotal 1º Ciclo ESO	90	90	180	42.9
1º Bach.	19	35	54	12.8
2º Bach.	5	12	17	4.1
Subtotal Bachillerato	24	47	71	16.9
Total	201	219	420	100

#### Instrumentos

Por un lado, se confeccionó y validó mediante análisis factorial confirmatorio de la Escala de Habilidades y Estados Escolar de Relajación-Mindfulness (EHERMA) y, por otro, se les administró la Cuestionario Breve de Clima de Clase (López González, y Bisquerra, 2013).

- Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes (EHERMA)

Se trata de un cuestionario escalara tipo Likert compuesto por 19 ítems con cuatro posibilidades de respuesta (1 = nada; 2 = un poco; 3 = bastante; 4 = mucho) en el que se miden tres factores: enfoque, pasividad-receptividad y estados REMIND (Tabla 2). Está basado en las habilidades cognitivas que intervienen en ambas prácticas: enfoque, pasividad y receptividad, recogidas por Amutio (1998) y en el Smith Relaxation States Inventory (Smith, 2005).

Se realizó análisis factorial confirmatorio y de validez de criterio mediante estudio correlacional con el Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Meditación Escolar (CBHRME) de López-González et al. (2016) cuya consistencia interna es elevada (alfa de Cronbach = .91). En ambos casos se hallaron correlaciones estadísticamente significativas:  $r = .156$  ( $p = .007$ ) en el primero y  $r = .512$  ( $p = .000$ ), en el segundo. La fiabilidad es alta ( $\alpha = .90$ ).

- Escala Breve de Clima de Clase

La Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013) es del tipo Likert y está compuesta de 11 ítems. Presenta cuatro niveles de respuesta (1 = nunca, 2. = a veces, 3= con frecuencia y 4 = siempre) y evalúa dos factores: la cohesión de grupo (satisfacción, involucración y cohesión entre el alumnado) y la conducción de grupo (orden-organización, orientación a la tarea y calidad de relación docente-educandos). Su consistencia interna,  $\alpha = .84$ .

Para valorar el RA se tuvo en cuenta la media aritmética de todas las calificaciones globales de final de curso.

#### *Procedimiento*

El estudio se llevó a cabo al acabar una intervención del Programa TREVA de relajación-mindfulness de 12 semanas (López-González, 2013). Se explicaron los objetivos de la investigación y la necesidad tanto de que fuera anónimo como de firmar el consentimiento informado para poder participar. Se administró el EBCC previo a la realización de una práctica específica de REMIND de 15 minutos y el EHERMA inmediatamente después.

#### *Análisis de datos*

En primer lugar, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la Escala de Habilidades y Estados de Relajación y Mindfulness para Adolescentes (EHERMA) mediante el software Lisrel 8.80 (Jöreskog, y Sörbom, 1997). Se empleó el método de mínimos cuadrados ponderados diagonales como método más apropiado para variables ordinales (Míndrilă, 2010), como son las del tipo Likert. Para evaluar los índices de bondad de ajuste de los modelos propuestos se utilizó la ratio entre el estadístico: 2-Satorra-Bentler y los grados de libertad del modelo, cuyo valor ha de ser inferior a 3 para considerarse válido (Carmines, y McIver, 1981) y el Comparative Fit Index (CFI), el Non-Normed Fit Index (NNFI), el Goodness of Fit Index (GFI) y el Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), cuyos valores han de ser superiores a .95 (Hu, y Bentler, 1999). Además, se analizó el Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) incluyendo el intervalo de confianza al 90% del valor medio y el Standardized Root Mean of Residuals (SRMR), cuyos valores han de ser inferiores a .08 (Browne, y Cudeck, 1993).

En segundo término, se usó la macro Process para SPSS (Hayes, 2013) para analizar el efecto mediador del clima de aula en la relación entre mindfulness y rendimiento académico, habiéndose hipotetizado un efecto significativo del mismo. Se calculó el efecto total y directo de la variable independiente sobre la dependiente, y para analizar el efecto mediador se llevó a cabo el procedimiento de bootstrapping de los efectos indirectos, a partir de la extracción de 5000 sub-muestras y calculándose el intervalo de confianza al 95% de los efectos indirectos. De esta forma, si el límite inferior y superior tiene el mismo signo, se concluye la existencia de un efecto significativo de mediación.



**Resultados**

**Análisis Psicométrico de la EHERMA**

Los resultados del AFC (pesos factoriales y errores de estimación, estadísticos descriptivos y la consistencia interna) se detallan en la Tabla 2. Tal como se puede observar, la distribución de la mayoría de ítems fue asimétricamente negativa, con coeficientes que oscilan entre -0.35 y -2.01. Además, los factores presentaron niveles de consistencia interna adecuados, con coeficientes entre .68 y .87.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (Media, Desviación típica, Asimetría, Peso factorial, Error de Estimación y Correlación entre ítem y factor) de los ítems y factores de la EHERMA

Ítem / Factor	M	DT	As.	Peso factorial	Error Estimación	r ítem-total
Global escala	76.43	12.36				
<b>Enfoque (<math>\alpha = .75</math>)</b>	12.63	2.35	-1.42	-	-	-
2. He seguido el ejercicio con atención	4.40	0.91	-1.84	.78	.40	.62
4. Sentía las sensaciones diferentes de mi cuerpo	4.12	0.91	-1.15	.79	.37	.59
15. Estaba concentrado	4.14	1.03	-1.21	.77	.41	.53
<b>Pasividad-Receptividad (<math>\alpha = .68</math>)</b>	23.44	4.39	-0.67	-	-	-
12. Estaba tenso porque quería relajarse y no podía	3.36	1.40	-0.35	.26	.93	.44
9. Me ha gustado la experiencia	4.38	0.85	-1.65	.80	.36	.50
6. Me hubiera podido quedar relajado mucho rato más	3.91	1.26	-1.02	.84	.30	.51
5. He mantenido los ojos cerrados	4.07	1.12	-1.31	.69	.53	.40
14. Estaba abierto a sentir lo que fuera	3.87	1.06	-0.84	.12	.99	.24
11. Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	3.72	1.27	-0.77	.57	.67	.47
<b>Estados de Relajación y Mindfulness (<math>\alpha = .87</math>)</b>	39.93	7.20	-1.13	-	-	-
19. Me siento feliz	4.08	1.03	-1.05	.49	.76	.37
13. Me sentía como dormido	4.15	1.05	-1.32	.72	.48	.59
10. Me sentía desconectado de todo	3.89	1.24	-1.05	.69	.52	.58
8. Mi cabeza estaba en silencio	3.78	1.25	-0.83	.82	.33	.66
1. Sentía el cuerpo muy relajado	4.14	1.04	-1.35	.54	.71	.47
17. Me encuentro despreocupado	3.87	1.23	-0.88	.74	.49	.61
18. Estoy tranquilo y en calma	4.53	0.79	-2.01	.75	.44	.60
16. Me sentía muy lleno de energía	3.58	1.17	-0.64	.80	.36	.69
3. Sentía alegría y placer	3.73	1.10	-0.74	.82	.33	.71
7. Me sentía emocionado, como agradecido	3.72	1.06	-0.56	.66	.57	.58

**Análisis de mediación**

Tabla 3. Coeficientes de correlación (Pearson´s r) entre las variables

	Enfoque	Pasividad-Receptividad	Estados Remind	Media EHERMA	RA.
Enfoque	-				
Pasividad-Receptividad	.63***	-			
Estados Remind	.75***	.59***	-		
Media EHERMA	.85***	.84***	.94***	-	
Rendimiento Académico	.17**	.13*	.08	.15**	-
Clima de Aula	.28***	.13*	.27***	.21**	.21***

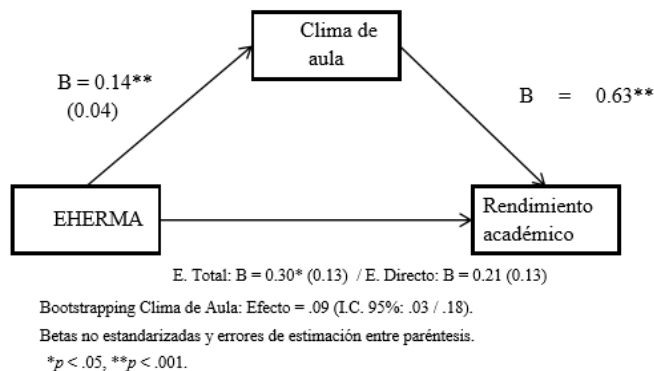
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Como señala la Tabla 3, los resultados demuestran que la media global y los factores de la EHERMA, excepto Estados REMIND, estuvieron relacionados positiva y significativamente con todas las variables analizadas.

Al analizar el efecto mediador del clima de aula en la relación entre REMIND y resultado académico, habiéndose realizado una hipótesis sobre un efecto significativo del mismo, los resultados

indican que el efecto total fue significativo, mientras que el efecto directo no fue significativo (Figura 1). El bootstrapping mostró un efecto significativo de mediación en el modelo para el clima de aula. Por tanto, se puede concluir que la relación entre la competencia REMIND y el RA es indirecta, de modo que la relación se debe realmente a la influencia del CA.

Figura 1. Modelo de mediación del CA en la relación entre REMIND y RA



### Discusión/Conclusiones

Al observar las relaciones existentes entre REMIND, CA y RA, cabe decir que el efecto de REMIND no es directo sobre el RA, pero resulta significativo a través del CA, que ejerce una función mediadora. Esto confirmaría la hipótesis del estudio, lo cual está en consonancia con otros trabajos (López-González, et al., 2016a; Zenner, et al., 2014). El hecho de que el REMIND no influya de manera directa en este caso, como ocurre en otros estudios (Aritzeta, et al., 2016; Franco, et al., 2011) puede deberse a que el instrumento de medición utilizado, el EHERMA evalúa en gran parte el estado subjetivo posterior a la práctica REMIND, y no otros factores atencionales o cognitivos como la concentración, incluidos en otros instrumentos de valoración de mindfulness y que influyen más directamente con el desempeño académico.

Las intervenciones basadas en REMIND pueden contribuir a contrarrestar los efectos negativos que la impulsividad tiene en la atención y en la memoria (Shackman, Maxwell, McMenamin, Greischar, y Davidson, 2011). Ello fortalecería la actividad cerebral específica de zonas cognitivas que, como la corteza prefrontal, son necesarias en la regulación emocional y cuya activación es superior en adolescentes que en adultos (Blakemore, y Choudhury, 2006), lo cual, sin duda tendrá efectos en el rendimiento académico. Al ser conocida la influencia que tiene el docente en la consecución de un adecuado clima de aprendizaje (Brackett, et al., 2011; López-González, y Oriol, 2016), se recomienda que sean los propios docentes quienes implementen las intervenciones basadas en REMIND (Centre for Mindfulness Research and Practice, 2014; López-González, 2016; Sanger, y Dorjee, 2015), como se hace, por ejemplo, en el Programa TREVA (López-González, et al., 2016b).

Se considera necesaria la inclusión de instrumentos que valoren el estado de REMIND, tales como el EHERMA para completar las valoraciones de rasgo.

Las limitaciones de este estudio estriban, sobre todo en la especificidad de la muestra, la falta de control de variables relacionadas con el diseño del programa y referidas al instructor, número de sesiones o tiempo empleado, entre otras.

## Referencias

- Amutio, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre la relajación*. Bilbao: Desclée.
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia. *Universitas Psychologica*, 2 (14).
- Arguis, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S., y Salvador, M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *Revista Amazónica* 6(1) 88-113.
- Aritzeta, A.; Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- Awareness meditation on ambulatory blood pressure and sodium handling in prehypertensive African American adolescents. *Ethnicity y disease*, 18(1), 1.
- Barnes V.A (2016). Impact of Yoga on Exercise and Blood Pressure in Adolescents. *International Journal of Complementary and Alternative Medicine*, 3(4): 00082. DOI: 10.15406/ijcam.2016.03.00082
- Barnes, V. A., Pendergrast, R. A., Harshfield, G. A., y Treiber, F. A. (2008). Impact of breathing
- Biegel, G. M. (2009). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Bishop, S.R., Lau, M, Shapiro, S, Carlson, L.E, Anderson, N., y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Blakemore, S., y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications of executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312.
- Bogels S, Hoogstad B, van Dun L, de Schutter S, y Restifo K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalising disorders and their parents. *Behaviour and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193–209.
- Brackett, M., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elberston, N. A., y Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Bradshaw, C. P., Goldweber, A., Fishbein, D., y Greenberg, M. T. (2012). Infusing developmental neuroscience into school-based preventative interventions: Implications and future directions. *Journal of Adolescent Health*, 51, S41–S47.
- Broderick, P. C., y Metz, S. (2009). *Learning to BREATHE: a pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents*. Advances in School Mental Health Promotion, 2, 35–46.
- Brown, K. W., Goodman, R. J., y Inzlicht, M. (2013). Dispositional mindfulness and the attenuation of neural responses to emotional stimuli. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 93–99.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing fit. In K. A. Bollen (Ed.). *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Carmines, E. G., y McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. In G. W. Bornstedt y E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current issues* (pp. 112-133). B. Hills: Sage.
- Centre for Mindfulness Research and Practice (2014). Mindfulness in education. Retrieved February 27, 2014, from [www.bangor.ac.uk/mindfulness/education.php.en](http://www.bangor.ac.uk/mindfulness/education.php.en).
- Felver J.C., y Jennings P.A. (2015). *Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction*. *Mindfulness*, 7, (1), 1-4.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica*, 16, 113–120.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., y Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2, 14-28.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge y Kegan Paul.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*. New York: Guilford Press.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Huppert, F. A., y Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264–274.
- in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 25-45

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., y Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.

Jöreskog, K., y Sörbom, D. (1997). *Lisrel 8: User's reference guide*. Lincolnwood: Scientific Software International.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.

López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26-32.

López González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP SCIENCE* 5, 62-77.

López González, L., y Oriol, X. (2016). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Cultura y educación*, 28(1), 130-156.

López-González, L. (2016). *Competencias de Relajación, Meditación y Mindfulness en la Escuela. Una propuesta de concreción*. Universidad de Barcelona: ICE (prensa).

López-González, L., Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. La gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 30(3) (prensa).

López-González, L., Amutio, A., y Oriol, X. (2015). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.

Metz, S. M.; Frank, J. L.; Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. y Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation, *Research in Human Development*, 10(3), 252-272, Mind and Life Education Research Network (MLERN) (2012). Contemplative Practices and Mental Training: Prospects for American Education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153.

Míndrilá, D. (2010). Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society* 1(1), 60-66.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., y Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 32, 565-588.

plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443.

Raes, F., Griffith, J., Van der Gucht, K., y Williams, J. (2013). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*, 5, 477-486

Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching

Sanger, K. L., y Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience*, 15(3), 696-711.

Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.

Shackman, A. J., Maxwell, J. S., McMenamin, B. W., Greischar, L. L., y Davidson, R. J. (2011). Stress potentiates early and attenuates late stages of visual processing. *Journal of Neuroscience*, 31, 1156-1161.

Siegel, D. (2010). *Cerebro y mindfulness*. Madrid: Paidós.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Joy, S. D. S., Winton, A. S., Sabaawi, M., Wahler, R. G., y Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 56-63.

Smith J.C. (2005). *Relaxation, Meditation y Mindfulness: A Mental Health Practitioner's Guide to New and Traditional Approaches*. New York: Springer Publishing Company.

Van de Weijer-Bergsma E., Langenberg G., Brandsma R., Oort F.J., y Bögels S.M. (2012). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*, 5, 238-248.

Viafora, D. P., Mathiesen, S. G., y Unsworth, S. J. (2014). Teaching mindfulness to middle school students and homeless youth in school classrooms. *Journal of Child and Family Studies*.

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.

Williams, A., Van Ness, P., Dixon, J., y McCorkle, R. (2012). Barriers to Meditation by Gender and Age Among Cancer Family Caregivers. *Nursing Research*, 61(1), 22-27.

Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of Mindfulness Meditation for alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and student Functionating. *Mindfulness*, 5, 626-638.

Wright, L. B., Gregoski, M. J., Tingen, M. S., Barnes, V. A., y Treiber, F. A. (2011). Impact of stress reduction interventions on hostility and ambulatory systolic blood pressure in african american adolescents. *Journal of Black Psychology* 37(2), 210-233

Zenner, Ch.; Herrnleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools- a systematic review and meta-analysis. *Frontiers Psychology*, 5, 603.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.

Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T.S...., Smalley, S.L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746.

## CAPÍTULO 41

### Programa TREVA: Mindfulness a través de investigación-acción y lessons study

Luis López González\*, y Alberto Amutio Kareaga\*\*

\*Universidad de Barcelona (España), \*\*Universidad del País Vasco (España)

#### Introducción

Mindfulness significa atención plena al momento presente con aceptación y compasión, si bien puede ser entendido de otras maneras (Germer, Siegel, y Fulton, 2005). Practicar 10-15' diarios de mindfulness en clase con adolescentes es suficiente para obtener efectos positivos (Sanger, y Dorjee, 2015): autorregulación emocional (Singh, et al., 2007), mejora de habilidades cognitivas y del clima de aula (López-González, Amutio, Oriol, y Bisquerra, 2016) y del rendimiento académico (López-González, et al., 2016). Por eso se están implementando decenas de programas en el mundo (Schonert-Reichl, y Roeser, 2016). En España son conocidos el Programa TREVA (López-González, 2013), Aulas Felices (Arguis, et al., 2011) y Meditación Fluir (Franco, 2009).

La investigación-acción (IA) es un método cualitativo basado en la sucesión de planificación, acción, observación y reflexión convirtiendo a los protagonistas en investigadores. Su precursor fue Lewin (1946) y fue introducido en la educación por Stenhouse (1975). La lesson study (LS), originaria del Japón, es una IA colaborativa de aprendizaje cooperativo para diseñar, desarrollar, comprobar, criticar y mejorar una propuesta didáctica (lesson) de la cual se concretan los aprendizajes claves, se analiza a cada docente y se escucha al alumnado (Elliot, 2015).

La mayoría de intervenciones educativas basadas en relajación-mindfulness (REMIND) son adaptaciones de programas para adultos procedentes de otros ámbitos y suelen ser realizadas por expertos ajenos al centro. Es el caso del Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) que ha dado lugar al Mindfulness Based Wellness Education (MBWE) o el Inner Kids Program (Schonert-Reichl, y Roeser, 2016). La mayor parte de estudios sobre esta temática en el contexto educativo son diseños cuasi experimentales, lo cual puede conllevar, a la larga, a un reduccionismo y empobrecimiento de dicha práctica, alejándola de su realidad cotidiana y obviando algunos de sus aspectos esenciales: convivencia, compromiso, creatividad, contemplación, reflexión y compasión (Winter, 2003). En ese sentido, existen intentos de relacionar la base contemplativa del budismo con la IA (Winter, 2003), pero apenas hay estudios de mindfulness e IA. Por eso, autores como Young (2016) reivindican la IA en el mindfulness educativo.

El objetivo de este estudio fue diseñar, aplicar y evaluar una intervención basada en REMIND para docentes de secundaria.

#### Método/ Metodología

Esta IA presenta las siguientes Dimensiones de Variabilidad (Zeichner, 2008): (1) propone motivar, conocer y democratizar la educación, (2) surge del contexto cotidiano, (3) su filosofía es mejorar la práctica, (4) la financiación consistió en una licencia de estudio del gobierno catalán, (5) el incentivo para los docentes fue el reconocimiento oficial de la formación, su peculiaridad es la forma en ciclos y las preguntas temáticas, (7) se basó en el estudio de los 44 métodos de REMIND realizado por el IP, (8) se ha proyectado al exterior mediante publicaciones (López-González, 2007; 2013; 2015) y formación siendo un referente entre los programas de REMIND (Cebolla, García-Campayo, y Demarzo, 2014; Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014) y figurando en varios postgrados universitarios. Este estudio de IA se basó en los modelos clásicos (Goyette, y Léssard-Hebert, 1988; Kemmis, 1985) y en elementos de otras IA (diagnóstica, participativa y evaluativa). El resultado fue una secuencia de seis fases (Figura 1):

1. Observación de la realidad. 2. Idea general. 3. Planificación del programa. 4. Realización del programa. 5 Presentación y análisis de resultados. 6. Seguimiento y conclusiones. En la fase 4 se abren tres espirales al estilo (Mc Niff, 1988) siguiendo la secuencia clásica de Lewin (1946): planificación, acción, observación y reflexión.

*Participantes*

El grupo de investigación-acción (GIA) lo formaron el IP y ocho docentes de: lengua castellana, lengua catalana, ciencias experimentales (2), educación física, inglés, música y orientación. La muestra del alumnado fue n = 420 distribuidos según la Tabla 1.

Figura 1. Fases y ciclos de la investigación-acción

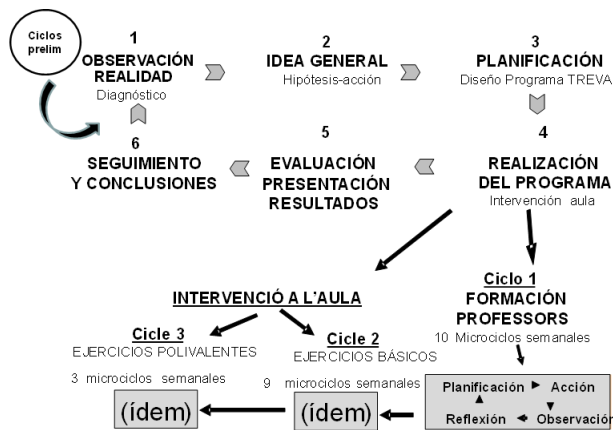


Tabla 1. Muestra de alumnos por nivel educativo y media de edad global

	Género		Total	%
	Chicos	Chicas		
Edad	M = 14.18 SD = 1.47	M = 14.39 SD = 1.39	M = 14.29 SD = 1.52	
1º ESO	40	44	84	20.0
2º ESO	47	38	85	20.2
3º ESO	44	45	89	21.2
4º ESO	46	45	91	21.7
1º Bach.	19	35	54	12.8
2º Bach.	5	12	17	4.1
Total	201	219	420	100

*Instrumentos*

-Diario de IA (profesorado)

El diario de IA evaluaba: aprendizaje, práctica personal, aplicación al aula, satisfacción, respuesta del alumnado, efectos observables y observaciones varias.

-Cuestionario de evaluación de la formación

Cuestionario de la UFFUPC de 26 ítems tipo Likert (de 0 a 3). Mide cinco factores actividad, formador, documentación, organización y puntuación global.

-Ficha de observación post-sesión

Hoja de registro post-sesión formativa de respuesta abierta sobre cuatro factores: comprensión y aprendizaje, dificultades y auto-aplicabilidad.

-Cuestionario de sesión productiva

Son dos cuestionarios de respuesta libre: uno para las sesiones semanales y mensuales sobre: práctica semanal, puesta en común, diseño y práctica de la “lesson” correspondiente. El otro para las sesiones finales y mide: evaluación global, evaluación cualitativa de cada técnica REMIND y aspectos metodológicos.

-Cuestionario de Evaluación Global del programa (alumnado)

Cuestionario Likert de 20 ítems (de 1 a 5) de elaboración propia para valorar el impacto y la efectividad. Mide cinco factores: aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y aplicabilidad. Tiene una consistencia interna alta, correlaciones significativas entre factores e ítems y una fiabilidad alfa de Cronbach = .85. Se analizó la validez de criterio comparándolo con el Cuestionario Breve de Hábitos Relajación-Mindfulness Escolar (López-González, Amutio, Oriol, y Bisquerra, 2015) y con la Escala de Relajación-Mindfulness Escolar (López-González, 2010), observándose correlaciones significativas ( $r = .19$ ;  $p = .000$ ;  $r = .22$ ,  $p = .000$ ).

### *Procedimiento*

#### a) Planteamiento del problema

Esta IA surgió de la realidad de un instituto de secundaria del extrarradio de Barcelona. El profesorado realizó dos ciclos preliminares (CP): en el CP1, 24 docentes analizaron las necesidades formativas sobre salud, repartiendo los contenidos por áreas y decidiendo intervenir mediante REMIND. Durante el CP2 surgieron dos primeras ideas: a) realizar dos talleres introductorios de yoga para docentes y b) diseñar dos asignaturas que incluyeran REMIND. Después de realizarlas se evaluó como insuficiente y se originó la tercera idea: diseñar un programa de REMIND para ser aplicado por el profesorado en sus clases. Así surgieron las preguntas temáticas: ¿Es posible que los docentes realicen REMIND en sus clases? ¿Cómo lo acogería el alumnado? ¿Existe algún programa adaptado al aula? ¿Se puede crear uno? ¿Cuáles serían sus efectos? ¿Cómo lo evaluaría el alumnado? Estas preguntas llevaron a la hipótesis-acción: es posible realizar una intervención basada en REMIND por parte de los propios docentes lo cual aportará beneficios individuales y colectivos en el aula.

En la fase 1 (observación de la realidad o diagnóstico) se analizó el contexto (creencias, compromiso del alumnado y hábitos REMIND) y se formuló la hipótesis-acción (fase 2), para proceder al diseño del programa (fase 3), desarrollado por el IP. La realización del programa (fase 4) tuvo dos sub-fases: la formación del profesorado, ciclo 1, (40 horas en 10 semanas) y la intervención en el aula, ciclos 2 y 3, durante 12 semanas. Los docentes se comprometieron, además, a practicar diariamente y pertenecer al GIA, a rellenar el diario de IA y asistir a las sesiones productivas. Se pactó calendario, contenidos y actividades iniciales.

#### b) Intervención en el aula

La fase de intervención en el aula se compuso de dos ciclos (ciclos 2 y 3) (Figura 1) el primero (ciclo 2) duró 10 semanas de aplicación cuya lesson semanal era consensuada por el GIA. En el ciclo 3, que duró tres semanas, se consensuaron y aplicaron otras tres lessons especiales de REMIND (concentración, gestión emocional y centramiento).

#### c) Evaluación

La evaluación se hizo según el modelo CIPP de Stufflebeam (2003) que evalúa: contexto, input, proceso y producto. En el contexto se detectaron necesidades, se diagnosticaron creencias y compromiso del alumnado. El input evaluó los recursos materiales y humanos, las estrategias de intervención y la coherencia interna del centro. En el proceso se valoró la formación del profesorado y la intervención en el aula. El producto se evaluó según los cuatro criterios de Stufflebeam (2003): impacto, efectividad, sostenibilidad y trasportabilidad. El impacto y efectividad fueron evaluados por profesorado y alumnado cualitativa y cuantitativamente (López-González, 2013) y la sostenibilidad y la trasportabilidad mediante entrevistas, informes y publicaciones.



Los resultados se presentaron mediante informe a la comunidad educativa y a la Generalitat de Catalunya (López-González, 2002). Se hizo un seguimiento sobre la credibilidad y transferibilidad del programa mediante dos entrevistas realizadas al año siguiente al profesorado implicado. Durante los cinco años posteriores se confirmó la sostenibilidad y tras-portabilidad del programa que se había aplicado en varios centros más (López-González, 2013). Se mejoraron las lessons del programa y la formación. Actualmente hay más de 40 centros en España que lo han puesto en marcha.

#### *Análisis de datos*

Se usaron las siguientes técnicas cualitativas: observación, análisis documental, diarios, cuestionarios, notas de campo, hojas de registro, sesiones productivas, y entrevistas. Los datos sistemáticos se analizaron con análisis componencial y taxonomías y los procedentes de texto libre con teoría fundamentada, análisis de contenido clásico e inducción analítica. La secuencia fue: obtención, captura, transcripción, codificación e integración (Fernández-Núñez, 2006). Se usó paquete estadístico SPSS 22.0 para análisis cuantitativo.

### **Resultados**

#### Formación del profesorado (ciclo 1)

La participación e implicación fue muy alta por parte de los ocho docentes. El aprendizaje fue satisfactorio, sobre todo en comprensión e integración. La relajación, la visualización y la conciencia postural fueron las técnicas mejor aprendidas y la gestión emocional (focusing) la que menos. El profesorado manifestó un estado de bienestar subjetivo positivo después de cada sesión, con diferencias según la sesión-técnica-ejercicio, percibiendo mejoras paulatinas respecto sesiones anteriores. Sus principales obstáculos fueron el sueño, la distracción y la incomodidad. Tres de los ocho docentes veían difícil auto-aplicárselo y llegar a aplicarlo al aula, sin embargo, todos reconocían las posibilidades pedagógicas de REMIND. En general, se sorprendieron de la calma, tranquilidad e intimidad que ganaban con el alumnado mediante la formación y constataron la importancia de relajarse en clase y tomar conciencia de la respiración, sensaciones, postura y movimiento, cuyo nivel es muy bajo en el profesorado.

Tres de los ocho docentes quedaron muy satisfechos de la formación y 2/8 satisfechos. Otros 2/8 dijeron que les habría gustado practicarlo más. Respecto a sensaciones obtenidas, en general fueron positivas, de bienestar subjetivo, de descanso y alivio del dolor. El docente que más practicó manifestó una mejoría de sus regulares dolores estomacales. Otro docente expresó su progresión y otro dudó al autoevaluarse. Por lo que respecta a dificultades, surgieron el sueño, el cansancio y la incapacidad de gestión emocional. De las observaciones realizadas, se deducen intereses y vivencias muy diversas y se constata que la integración de REMIND pasa por un aprendizaje cognitivo-conductual. Todos afirman la necesidad de tiempo para integrarlo en la propia vida, de un guía al principio y de mejorar sus hábitos, habilidades y creencias.

#### *Intervención en el aula (según profesorado)*

Las conclusiones se agruparon en núcleos temáticos: preparación y práctica de los ejercicios, aplicación y temporización semanal, respuesta del alumnado, aplicación según franja horaria, aplicación según áreas, aplicación según curso-etapa académica, según tutorías, en exámenes, extensión a resto del profesorado y observaciones.

#### *– Preparación y práctica de los ejercicios*

Se creyó relevante preparar y concretar el ejercicio de intervención (lesson) y la conveniencia de escribir un pequeño guion, ensayarlo con otros usuarios antes de llevarlo al aula.

– *Aplicación y temporización semanal*

Se valoró positivamente la metodología de ciclos de intervención cuya temporización siguió la mitad. Tres de ellos hicieron adaptaciones por necesitar tiempo de adaptación al centro, por haberle fascinado propuestas anteriores y por falta de experiencia respectivamente. Otro no supo seguirla. La inseguridad hizo que en ocasiones se repitieran ejercicios anteriores por lo que se necesita cierta flexibilidad.

– *Respuesta cualitativa del alumnado*

La respuesta general del alumnado fue satisfactoria. Reclamaban más tiempo de práctica y disfrutaban de comentar sus experiencias. En fechas de evaluación bajó la satisfacción y la concentración. Se produjeron efectos positivos individuales: tranquilidad, bienestar subjetivo, concentración y vitalidad, así como otros grupales: silencio, mejora del clima del aula y convivencia. Dichos efectos eran cada vez más inmediatos y el alumnado reticente, o que no acababa los ejercicios al principio, mostró una mejora. Algunos tenían dificultad de cerrar los ojos, otros se distraían, unos pocos mostraron malestar, un amplio sector tenía pereza, pero agradecía los efectos posteriores. Otros, pasado un mes, rechazaban el esfuerzo de practicar. El alumnado de adaptación curricular reflejó cansancio a mitad de la intervención, pero recuperó el gusto por practicar. Un pequeño grupo de buen rendimiento académico lo consideraba una pérdida de tiempo. La mayor dificultad para el profesorado fue no saber cómo actuar cuando algunos molestaban. Surgió la duda sobre el tipo de posturas a adoptar para la práctica.

– *Aplicación según franja horaria*

La relajación-mindfulness es más fácil a primeras horas del día, pero los cambios más evidentes se daban después del recreo. La mañana no es apropiada para hacer relajación, sino técnicas más cognitivas: respiración consciente, escaneados de sensaciones y trabajos de silencio mental. En cambio, después del recreo se necesitan ejercicios que incluyan cambios posturales, movimientos y escucha emocional. Se necesitaba concretar más el tipo de actividad a realizar en cada momento de día.

– *Aplicación según las áreas*

La visualización pareció aplicable a todas las asignaturas. En las áreas de lenguas se valoró ser consciente de la lengua y los efectos subjetivos de la palabra. También la importancia de la conciencia postural para escribir y leer. En educación física se integró la respiración y relajación. En música, aplicaron las nueve habilidades básicas TREVA al canto y al aprendizaje musical. La aplicabilidad de REMIND depende del nivel de práctica personal REMIND y de la creatividad y puede ser parte ordinaria de una clase, facilitando la autoconciencia psico-corporal del docente, lo cual conlleva un autocontrol de voz, respiración, postura y movimiento en el aula.

– *Aplicación según niveles*

En cuanto a 1º de ESO, hubo diversidad y percepciones opuestas. En 2º ESO, fue el nivel que presentó mayor dificultad de intervención (menos para un docente). En 3º se notó mejor predisposición del alumnado y en 4º fue más fácil aplicarlo. El alumnado de bachillerato que ya había hecho REMIND, mostró mucho interés, aunque un docente tuvo mayor dificultad en bachillerato que en ESO. Se observaron efectos diferentes entre grupos del mismo nivel académico.

– *Aplicación a tutorías*

Todos los profesores que ejercían de tutores lo aplicaron con facilidad y reclamaron posteriormente la inclusión de REMIND en el plan de acción tutorial.

- *Aplicación antes de exámenes*

Sólo dos docentes lo pusieron en práctica antes de los exámenes. Entre los ejercicios beneficiosos, estaba el “self talk”, es decir la autogénesis de tranquilidad mediante una palabra (o frase): “estoy tranquilo/a”, por ejemplo.

- *Observaciones metodológicas*

Se aconseja empezar con respiración profunda, relajación de la lengua y autoobservación (sensaciones, pensamientos y emociones). Conviene tener un “plan B” para el alumnado reticente (dibujar, manipular algún material, o permanecer callados escuchando música). La concreción del ejercicio y el tiempo son claves y se puede realizar al principio o mitad de clase. Es indicado repetir el mismo ejercicio básico más de una semana y pasar después a los especiales. La gestión emocional requiere usar lenguaje llano.

- *Extensión a otros compañeros*

Es imprescindible aprender con un experto antes de intervenir en REMIND con alumnado.

*Evaluación de Intervención en el aula (según alumnado)*

La valoración de la intervención por parte del alumnado (de 1 a 5) fue  $M = 3.84$  ( $DT = .60$ ). El 7,6% por debajo de 3 puntos, el 46,9% entre 3 y 3,99 puntos y el 42,5% de entre 4 y 5 puntos. Por factores, el mejor valorado fue la comprensión ( $M = 3.96$ ;  $DT = .71$ ), seguido de la satisfacción ( $M = 3.85$ ;  $DT = .71$ ). La realización del profesorado ( $M = 3.76$ ;  $DT = .77$ ) y la facilidad ( $M = 3.76$ ;  $DT = .71$ ) fueron los más bajos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género ( $t = -2,212$ ;  $p < .028$ ) (femenino:  $M = 3,90$ ;  $DT = 0,55$ ; masculino:  $M = 3,76$ ;  $DT = 0,63$ ). También hubo diferencias por nivel académico ( $F = 2.401$ ;  $p < .050$ ) en el factor realización ( $F = 6.242$ ;  $p < .000$ ) entre 4º ESO ( $M = 4.04$ ;  $DT = .544$ ) y 1º BAT ( $M = 4.00$ ;  $DT = .73$ ) respecto de 3ºESO ( $M = 3.49$ ;  $DT = .842$ ).

*Evaluación global del programa (alumnado)*

El valor de la media global del Programa TREVA (entre 1 y 5) por parte del alumnado que reúne cinco factores (aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y evaluación de las técnicas) fue  $M = 3.75$  ( $DT = .49$ ) con oscilaciones de 1.90 a 4.80). Un 0,3% del alumnado lo hizo por debajo de 2, el 6,3% entre 2 y 3, un 61% entre 3 y 4 y el 32,4% por encima de 4. El factor mejor fue el Aprendizaje ( $M = 4.10$ ;  $DT = .58$ ) seguido de la Aplicabilidad ( $M = 3.83$ ;  $DT = .59$ ), los Efectos individuales ( $M = 3.76$ ;  $DT = .80$ ) y los Efectos Grupales ( $M = 3.59$ ;  $DT = .65$ ). La Intervención fue el más bajo ( $M = 3.42$ ;  $DT = .80$ ).

No se observaron diferencias significativas por nivel académico ( $F = 2,074$ ;  $p < .084$ ) ni por género ( $t = 0845$   $p < .399$ ) (masculino:  $M = 3.73$ ,  $DT = .51$ ; femenino:  $M = 3.77$ ,  $DT = .47$ ).

## **Discusión/Conclusiones**

Todos los métodos o tradiciones de REMIND hacen uso de las habilidades psicocorporales básicas y especiales y pueden ser enfocadas como *lesson study*, lo cual requiere el compromiso y consenso de los docentes de hacer REMIND como parte de sus clases.

Parece recomendable el uso de música, hacer siempre el mismo protocolo de introducción-ejercicio-salida, programar actividades alternativas para el alumnado reticente y fomentar comentar la experiencia.

El Programa TREVA produjo efectos positivos individuales en el alumnado: aumento de la tranquilidad, bienestar subjetivo y concentración y otros grupales: mejora del clima de aula y silencio, lo cual suele mejorar las habilidades cognitivas y el rendimiento (Amutio, Mañas, Franco, y Gázquez, 2015; Bogels, et al., 2008; López-González et al., 2016). Dichos efectos requieren de tiempo y paciencia e incluyen comentar la experiencia. El programa TREVA tuvo un buen impacto, fue efectivo, sostenible

y transportable a otros contextos. Ni el género ni el curso discriminaron en la evaluación, pero la implicación del alumnado en practicar REMIND está relacionado con la relación con el profesor. Por ello ha de adquirirse mayor seguridad e informar al alumnado de los beneficios de REMIND.

Existen tres momentos interesantes para planificar las *lessons* REMIND: por la mañana (atención y la respiración consciente), después del patio (gestión emocional, conciencia postural y relajación) y al inicio de la tarde (relajación y masajes). La tutoría es ideal para hacer REMIND, cada área puede hacerlo a su manera y se puede instaurar antes de los exámenes. Para intervenir en el aula se necesita una metodología y temporización adecuadas, con preparación y consenso de las *lesson studies* (Elliot, 2015).

El alumnado responde satisfactoriamente, si bien el de atención a la diversidad presenta mayor fluctuación, y en algunos casos puede manifestarse cansancio y en otros hay un primer rechazo inicial o malestar que después desaparece. El conocimiento de esta realidad y la continuación con la práctica personal pueden favorecer la intervención exitosa en el aula.

En definitiva, se confirma la hipótesis-acción de que los propios docentes pueden realizar REMIND en sus clases

La relajación-mindfulness es un aprendizaje específico y no solo un medio de mejora de otras capacidades. Para implementarlo se recomienda: analizar el contexto, implicar a los equipos directivos, informar de los beneficios de REMIND a toda la comunidad educativa, incluirlo, desde la laicidad, en los proyectos curricular y educativo de centro. Es imprescindible la formación específica del profesorado con un experto (Center for Mindfulness Research, y Practice, 2014; López-González, 2007, 2013) y se aconseja la IA y la LS como modelo, tener previsto el protocolo de tratamiento a la diversidad y programar por Competencias TREVA (López-González, 2007, 2016). En este sentido, falta más investigación sobre las habilidades REMIND (López-González, 2015).

Este estudio es limitado por su complejidad y por la escasez de criterios para su validez, por la diversidad del tiempo de intervención y por la mortalidad científica de docentes que dificultó el seguimiento. Los resultados cuantitativos en adolescentes han de interpretarse con cautela por su inestabilidad emocional. Por otro lado, presenta cierta similitud con el modelo evaluativo.

## Referencias

- Amutio, A., Franco, C., Mañas, I., y Gázquez, J.J. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (Mindfulness) en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 15-25.
- Arguis, R.; Bolsas, A. P.; Hernández-Paniello, S., y Salvador, M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *Revista Amazónica*, 6 (1) 88-113.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cebolla, A., García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y ciencia*. Madrid. Alianza.
- Elliot, J. (2015). Lesson and learning Study y la idea del docente como investigado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46.
- Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Germer C. K, Siegel, R. D., y Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Goyette, G., y Léssard-Hebert, M. (1988). *La Investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1985). Action research. En T. Husen y T. Postlethwaite (Coords.), *International encyclopedia of education: research and studies* (pp. 35-42). Oxford: Pergamón.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- López González, L. (2007). Relaxació a les aules. Disseny Avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat*, 13, 43-47.
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26-32.
- López González, L. (2015). *Meditación para niños*. Barcelona: Plataforma.

López-González, L. (2016). *Competencias de Relajación, Meditación y Mindfulness en la Escuela. Una propuesta de concreción*. Universidad de Barcelona: ICE (prensa).

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.

López González, L., y Oriol, X. (2016). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Cultura y educación*, 28(1), 130-156.

Mañas, I., Franco, C. Gil, M. D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R.L. Soriano y P. Cruz (eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-230). Sevilla: Aconcagua.

McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. London: McMillan.

Sanger, K. L., y Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience*, 15(3), 696-711.

Schonert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (Eds.) (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Joy, S. D. S., Winton, A. S., Sabaawi, M., Wahler, R. G., y Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 56-63.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Ponencia llograda en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland. Recuperat el 20 de febrer de 2010, de <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>

Winter, R. (2003). Buddhism and action research: towards an appropriate model of inquiry for the caring professions. *Educational Action Research*, 11(1), 141-160.

Young, R. (2016). *How being mindful in class has made me more effective and reflective teacher*. Recuperado de: <https://mindfulintheclassroom.wordpress.com/tag/action-research/>

Zeichner, K. (2008). *The importance of developing contextually relevant approaches to educational action research*. Paper presented at the International Academic Conference of Action Research and Teacher Education, 5-7 December, Universidad de Taitung, Taiwan.

## CAPÍTULO 42

### Aplicaciones didácticas de la Metacognición en el aula

Cristina de la Peña Álvarez  
*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

#### Introducción

En las últimas décadas, ha habido un creciente interés en la metacognición y su aplicabilidad al ámbito educativo, lo que se ha notado en el incremento de publicaciones científicas sobre esta temática.

El concepto metacognición surge de la confluencia de distintos planteamientos teóricos y metodológicos y puede centrarse en los procesos de control (Brown, 1978) o en el conocimiento (Flavell, 1985) o en ambos (Schraw, y Moshman, 1995), definiéndose como el conocimiento y control que tiene una persona sobre su propio sistema cognitivo (García, 1996). Cuyo la metacognición se entiende como conocimiento hay que considerar las variables personales, contextuales y las características de la tarea y estrategias para resolverla; sin embargo, cuyo la metacognición se entiende como proceso de control, hay que tener en cuenta los procesos de planificación, supervisión y evaluación. Hoy en día, el constructo metacognición, engloba conocimiento y control y está conformado por tres dimensiones que, a su vez, están constituidas por una serie de aspectos cada una. La dimensión Conciencia, comprende los distintos niveles de conciencia (del objeto, de la conciencia del objeto y reflexiva de la conciencia en sí), la intencionalidad (dirigida al conocimiento, a la actividad cognitiva y a la propia mente) y la introspección (ingenua, crítica y verbalizada). La dimensión Control, permite que el propio sistema cognitivo organice su actividad, contiene la acción dirigida a metas (selección, análisis de medios, toma de decisiones y ejecución), el control ejecutivo (adecuación de recursos, coordinación de objetivos, medios y ejecución y dirección de proceso) y el autocontrol. Y, la dimensión *Autopoiesis* comprende la dialéctica unidad-diversidad (apertura, reversibilidad-irreversibilidad, convergencia-divergencia y regulación por interacción), la recursividad (posibilidad de incrustación sucesiva de procesos) y la retroalimentación (regulación, adaptación, autoaprendizaje y auto-organización).

Las primeras investigaciones sobre metacognición se centraron en memoria (Flavell, 1970), pero posteriormente se extendieron al estudio de otros procesos cognitivos (atención, lenguaje, comprensión, pensamiento, etc.) y a aplicarse a diferentes contextos, entre ellos, el académico.

Actualmente, los modelos educativos buscan formar alumnos autónomos que adquieran competencias que les permitan optimizar su desarrollo profesional, académico y personal. En este sentido, la metacognición es considerada importante para el proceso de aprendizaje porque es un predictor del éxito académico (Dunning, Jhonson, Ehrlinger, y Kruger, 2003) y porque mejora de diferentes formas el propio aprendizaje (Schraw, Wise, y Roos, 2000). Hoseinzadeh y Shogi (2013) hallan que el conocimiento metacognitivo incrementa el logro académico y para Printich y De Groot (1090) las estrategias metacognitivas son las mejores predictoras del rendimiento educativo.

La revisión de la literatura científica (Corno, 2001; Ghonsooly, Hassan y Mohaghegh, 2014; Pozo, 2003; Reynolds y Miller, 2003; Seeratan, 2002; Torgesen, 1994; Winne, 2005; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) pone de manifiesto los efectos positivos sobre el rendimiento que tiene la metacognición. Concretamente, los profesores que enseñan a los alumnos estrategias metacognitivas y éstos las utilizan mejoran su rendimiento escolar y, en ocasiones, a su vez la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia (Covington, 1985; Zimmerman, 1990). Cuyos estudiantes emplean estrategias metacognitivas, organizan, reflexionan y controlan el proceso de aprendizaje porque saben utilizar sus estrategias y conocimientos (Covington, 2000; Mayer, 2003). Para Azevedo y Cromley (2004) cuyos alumnos identifican las estrategias que son efectivas para estudiar mejora la precisión metacognitiva y la

autorregulación del aprendizaje. Nietfeld, Cao y Osborne (2005) evidencian que cuyos escolares son conscientes de sus estrategias metacognitivas el procesamiento es más profundo y estratégico, y el rendimiento mejora en tareas de comprensión lectora y resolución de problemas.

Para Schraw (1998) las estrategias metacognitivas se pueden adquirir en el aula mediante instrucción y varios estudios demuestran la mejoría del entrenamiento cognitivo en el aprendizaje y rendimiento. También, se han realizado estudios (Coutinho, y Neuman, 2008; Palincsar, y Brown, 1987; White, y Frederiksen, 1998; Wolters, 2004) en niños con dificultades académicas que con instrucción metacognitiva mejoraban la comprensión lectora, expresión escrita, memoria, competencia matemática y resultados en exámenes, entre otros. Zohar y David (2008) encuentran que la instrucción del componente conocimiento de la metacognición mejora el nivel académico de los alumnos, por lo que la enseñanza explícita de este componente debería de ser imprescindible en los programas de intervención metacognitiva.

Por tanto, el área prioritaria actual y futura ha de ser aplicar la metacognición a la educación, mediante el entrenamiento en estrategias metacognitivas en el aula desde las distintas asignaturas del currículo educativo y en las diferentes etapas educativas para potenciar la calidad educativa. En esta línea, el objetivo de este trabajo es analizar las distintas estrategias metacognitivas que los profesores emplean en el aula.

## **Metodología**

### *Bases de datos*

El método utilizado se basa en el análisis exhaustivo de los estudios teóricos y empíricos de los últimos diez años encontrados en la base de datos Dialnet.

### *Descriptorios*

Los descriptorios usados en la búsqueda de las bases de datos son metacognición, estrategias metacognitivas, herramientas metacognitivas, actividad metacognitiva y metaconocimiento.

### *Fórmulas de búsqueda*

Para acotar la búsqueda y obtener un número adecuado de resultados, se delimitó la exploración mediante los operadores booleanos (Y/Y). Concretamente, se utilizaron: metacognición y educación; estrategias metacognitivas y educación; herramientas metacognitivas y educación; actividad metacognitiva y educación; metaconocimiento y educación; metacognición y rendimiento y académico; estrategias metacognitivas y rendimiento y académico.

Los artículos incluidos en este trabajo de revisión se han seleccionado en función de los siguientes criterios de inclusión:

- Período comprendido entre 2006 y 2016.
- Estudios de revisión y empíricos.
- Artículos de revista y libro, tesis y libros.

Después de realizar la búsqueda bibliográfica se fueron seleccionando los trabajos para evitar la repetición de los mismos.

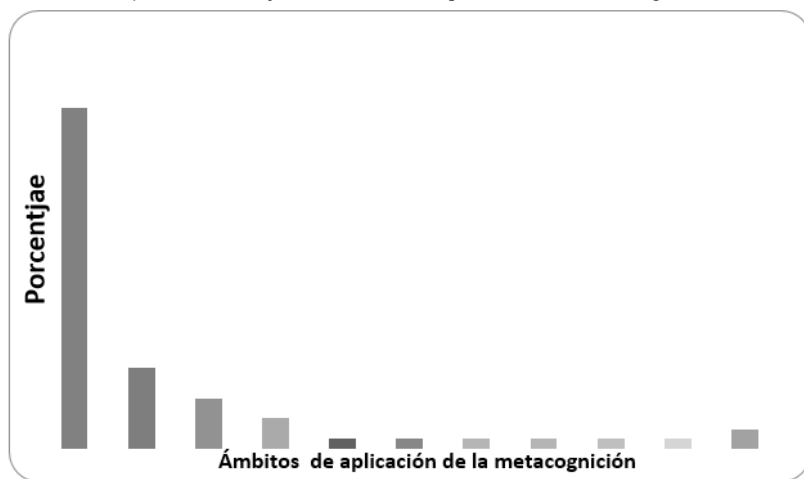
## **Resultados**

En este apartado se describen los resultados obtenidos de la revisión teórica realizada.

Un análisis de los trabajos por etapas educativas revela que el 48% pertenece al estudio de la metacognición en población universitaria de distintas disciplinas, el 21% se refiere a Educación Primaria, el 17% se centra en Educación Infantil y el 14% en Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, en los últimos diez años el mayor número de trabajos sobre estrategias metacognitivas se dirigen a los estudiantes universitarios.

En la gráfica 1, se observa el porcentaje de los ámbitos en los que más se aplican las estrategias metacognitivas, siendo el proceso lector-escritor (comprensión lectora, expresión escrita, escritura, lectura) el mayoritario, seguido de la asignatura de matemáticas (cálculo, resolución de problemas...), la resolución de problemas y el uso de mapas conceptuales en las distintas asignaturas del currículo. Después, se pueden observar una serie de ámbitos en los que se ha aplicado en menor medida la metacognición como estilos de aprendizaje, creatividad, función ejecutiva, música, inteligencia emocional y recursos tecnológicos (Tics).

Gráfica 1. Porcentaje de ámbitos en los que se estudia la metacognición



En la tabla 1, se expone una síntesis de la información proporcionada por una selección de los artículos revisados en los últimos años sobre la relación entre el uso de la metacognición o estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Esta tabla incluye autores y año de publicación, la muestra y los resultados obtenidos.

Tabla 1. Síntesis de artículos incluidos en la revisión que relacionan Metacognición y Rendimiento

Autores	Muestra	Resultados
Thornberry (2008)	116 universitarios	Correlación positiva entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico
Mera y Peña (2011)	78 alumnos de 5º Educación Básica	Aumento del rendimiento en matemáticas en el grupo que tuvo intervención en estrategias metacognitivas
Escanero, Soria, Escanero y Guerra (2013)	174 universitarios	Correlación positiva entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico
Zorrilla (2013)	66 alumnos de 5-6 años	Correlación positiva alta entre medidas metacognitivas y rendimiento matemático
Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016)	462 universitarios	Correlación positiva entre estrategias metacognitivas y rendimiento educativo

Como se observa en la tabla 1, distintas investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años ponen de manifiesto que el empleo de estrategias metacognitivas en distintas etapas educativas y materias curriculares, mejora el rendimiento académico en las mismas, porque generan que el alumno conozca y controle su propio conocimiento.



## Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar las distintas estrategias metacognitivas que los profesores emplean en el aula. Los resultados obtenidos de la revisión teórica realizada evidencian que el profesorado de distintas etapas educativas utiliza estrategias metacognitivas, mayoritariamente en población universitaria, indicador de la importancia de las competencias profesionales de este alumnado y también, de la accesibilidad a la muestra de estudio.

El ámbito de aplicación de la metacognición básicamente está dirigido a la consolidación del proceso lector-escritor, base de las competencias educativas y personales. Estudios como el de Nietfeld, Cao y Osborne (2005) muestran la mejora en tareas de comprensión lectora cuanto más conscientes son los alumnos de sus estrategias metacognitivas. Otros ámbitos de aplicación de la metacognición son las matemáticas, la resolución de problemas y el empleo de mapas conceptuales (Palincsar, y Brown, 1987; Zohar, y David, 2008). Las estrategias metacognitivas que el profesorado puede utilizar en el aula son elaborar o reestructurar información, analizar, resumir, argumentar, planificar, categorizar, diseñar, formular preguntas, clarificar dudas, revisar, hacer predicciones, autoevaluar, etc. El tipo de actividades que promueven la metacognición son, entre otras, el descubrimiento dirigido, investigación libre, trabajo por proyectos, resolución de problemas. Junto a esto, hay que enseñar al alumno a conocer y controlar sus procesos cognitivos superiores (atención, memoria y pensamiento) que son la base para la realización de cualquier tarea educativa, profesional y personal.

Los resultados obtenidos acerca de la relación entre metacognición y rendimiento académico, indican una mejora significativa del rendimiento con la aplicación de estrategias metacognitivas. En esta misma línea, se encuentran otros estudios que demuestran los efectos positivos de la metacognición sobre el rendimiento educativo, como García (1993) que entrenó en estrategias metacognitivas a alumnos de 2º y 3º de Educación General Básica, mejorando el rendimiento de los mismos en ciencias sociales. Herrera, Ramírez y Herrera (2003) aplican un programa de intervención metacognitivo a 256 escolares de primaria y secundaria, que mejoran el rendimiento académico. Peronard (2005) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria aplica una intervención metacognitiva que incrementa el rendimiento educativo en comprensión de textos escritos y Valiente (2004) entrenó en estrategias metacognitivas que mejora el rendimiento en comprensión oral de una segunda lengua. Por otro lado, se encuentran investigaciones que cuestionan la relación metacognición y rendimiento, como Gul y Shehzad (2012) que hallan en un estudio con universitarios débil relación entre metacognición y rendimiento académico, De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén (2008) cuyos resultados muestran una relación limitada entre metacognición y rendimiento, y Zusho y Pintrich (2003) que evidencian poca relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento del alumnado.

Por tanto, conocer los resultados de estos avances, utilizarlos y ponerlos en práctica constituye, para los profesionales de la educación y psicología, un conocimiento fundamental para potenciar desde el aula el proceso de aprendizaje, el rendimiento académico y el desarrollo personal de los escolares.

## Referencias

- Azevedo, R., y Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535.
- Brown, A. (1978). Knowing when where and how to remember: a problema metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp.77-165). Hillsdale: LEA.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en psicología latinoamericana*, 34(2), 233-252.
- Corno L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning y academic achievement* (pp.191-226). Mahwah,NJ: Erlbaum.
- Coutinho, S. y Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style y self-efficacy. *Learning Environment Research*, 11, 131–151.

- Covington, M. (1985). Strategic thinking y the fear of failure. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Ed.), *Thinking y learning skills* (pp. 389-416). Hillsdale: Erlbaum.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, y school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., y Kruger, J. (2003) Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science* 12 (3), 83-87.
- Escanero, J., Soria, M., Escanero, E. y Guerra, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición y rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(1), 23-29.
- Flavell, J. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. New York: Prentice Hall.
- García, E. (1996). Metacognición y afectividad. Perspectiva neuropsicológica. *Med Mil (Esp)*, 52(4), 366-371.
- García, R. (1993). *Estrategias de metacomprensión en alumnos de 2º y 3º de E.G.B. y su influencia en el rendimiento en ciencias sociales*. Tesis Doctotal, Facultad de Educación, UNED, Madrid, España.
- Ghonsooly, B., Hassan, G. y Mohaghegh, F. (2014). Self-efficacy y metacognition as predictors of Iranian teacher trainees' academic performance: a path analysis approach. *Procedia-Social y Behavioral Sciences*, 98(6), 590-598.
- Gul, F. y Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation y academic achievement. *Procedia-Social y Behavioral Sciences*, 47, 1864-1868.
- Herrera, F., Ramírez, M. y Herrera, M. (2003). Tratamiento de la cognición-metacognición en un contexto educativo pluricultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2).
- Hoseinzadeh, D. y Shogi, B. (2013). The role of metacognition knowledge component in achievement of high school male students. *Procedia-Social y Behavioral Sciences*, 84, 1031-1035.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning y instruction*. Upper Saddle River. Nueva Jersey: Pearson.
- Mera, D. y Peña, P. (2011). Efectos de la aplicación de estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes de 5to grado al realizar operaciones con números racionales. *Revista de investigación*, 73(35), 311-330.
- Nietfeld, J., Cao, L., y Osborne, J. (2005). Metacognitive monitoring accuracy y student performance in the classroom. *Journal of Experimental Education*, 74(1), 7-28.
- Palincsar, A. y Browns, D. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos: estudios de lingüística*, 57, 61-74.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational y self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Reynolds, W. y Miller, G. (2003). Current perspectives in educational psychology. En W. Reynolds y G. Miller (Eds.). *Hybook of psychology: Educational psychology* (pp.3-20). Hoboken, NJ: Wiley.
- Roces, C., Tourón, C. y González, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, Wise y Roos, 2000). Metacognition ya computer-based testing. En G. Schraw y J. Impara (Ed.), *Issus in the measurement of metacognition* (pp.223-260). Lincon: Buros Institute of Mental Measurement.
- Seeratan, K. (2002). Learning disabilities: The interrelational dynamics of the cognitive, metacognitive y self-systems. Documento de trabajo presentado en la Jean Piaget International Society Conference, Philadelphia, Pennsylvania.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, metacognición y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.
- Torgesen, J. (1994). Issues in the assessment of executive function: An information processing perspective. En G. Lyon (Ed.). *Frames of reference in the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp.143-162). Toronto: Brooks.

Valiente, M. (2004). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

White, B., y Frederiksen, J. (1998). Inquiry, Modeling, y Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition y Instruction*, 16(1), 3-118.

Winne, H. (2005). Key issues in modeling y applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology*, 54(2), 149-311.

Wolters C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures y goal orientations to predict students' motivation, cognition, y achievement. *Journal Educ. Psychol.* 96, 236-50.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning y academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex y giftedness to self-efficacy y strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zohar, A., y David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition y Learning*, 3(1), 59-82.

Zorrilla, L. (2013). Relación entre medidas neuropsicológicas y ecológicas de funcionamiento ejecutivo en infantil y su predicción del rendimiento matemático. *Fórum de Recerca*, 18, 341-354.

Zusho, A., y Pintrich, P. (2003). Skill y Hill: The role of motivation y cognition in the learning of collage chemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1081-1094.

## CAPÍTULO 43

### Evaluación psicológica del proceso del duelo

Dulcenombre Morcillo Mendoza, Fco Javier Lozano Martínez, e Isabel Vílchez Jesús  
*Hospital Torrecardenas (España)*

#### Introducción

La muerte de un ser querido es una de las principales experiencias de vida, que se ha asociado con diferentes trayectorias y resultados. La gran mayoría de las personas que pasan por el proceso de duelo finalmente lo superan (Bonanno, y Diminich, 2013). Sin embargo, entre 10% y 15% de ellos encontramos notables obstáculos emocionales y pueden desarrollar a largo plazo los síntomas de dolor, tales como la tristeza recurrente, la ira, la amargura, la pérdida del sentido de la vida, y dificultades para aceptar la pérdida (Maccallum, y Bryant, 2013). Esta constelación de síntomas se denomina actualmente aflicción complicada (CG).

Varias investigaciones se han realizado para distinguir entre adaptación y no adaptación de las estructuras de la aflicción y las desregularizaciones emocionales específicas que caracterizan la aflicción complicada. Las influencias de síntomas intensos de dolor en una amplia gama de variables neuropsicológicas están siendo consideradas en adultos mayores y jóvenes. Un aspecto central del rendimiento neuropsicológico es la función ejecutiva (FE). Que puede ser definida como una serie de procesos mentales, del comportamiento y competencias que sostienen y ayudan a regular diferencias cognitivas y procesos emocionales (Chan, Shum, Touloupoulou, y Chen, 2008; Diamond, 2013; Verdejo-García, y Bechara, 2010).

Un estudio epidemiológico longitudinal mostró que las viudas tenían FE más pobres que las mujeres casadas durante los primeros años después de la muerte de su marido (Vidarsdóttir, et al., 2014).

Sin embargo, algunos de estos resultados se explica mejor por los niveles de la ansiedad y la depresión (Ward, Mathias, y Hitchings, 2007) o por variables sociodemográficas como el sexo y la edad (Rosnick, et al., 2010). Sin embargo, otros estudios comparando los adultos mayores lidiar con el dolor complicada y no complicada no encontramos las diferencias en la memoria de trabajo o conjunto variable cuando eran evaluada mediante pruebas neuropsicológicas (O'Connory, y Arizmendi, 2014).

Los estudios que describen el papel central de sesgo emocional en la aflicción complicada han demostrado una notable consistencia, estímulos relacionados con la muerte se procesan de manera diferente por los participantes con aflicción complicada, que muestran tiempos de reacción más lentos al responder a las palabras relacionadas con la muerte (Maccallum, y Bryant, 2010b). Aspectos fundamentales de la pena, como rumiación elevada, también se han asociado con una alteración la inhibición de sólo información relacionada con la aflicción (Delespaux, y Zech, 2015).

Por último, la memoria autobiográfica parece verse afectada en la aflicción complicada; sujetos informaron de recuerdos que eran menos específicos tanto al recordar el pasado y al imaginar el futuro bajo condiciones que no se relacionan con el difunto (Robinaugh, y McNally, 2013).

En resumen, no parece haber diferencias en una serie de las variables neuropsicológicas (tanto cognitivas y emocionales) para aquellos con aflicción complicada. Sin embargo, parece que los aspectos relativos a las emociones pueden tener una mayor significación clínica de aspectos puramente cognitivos (Hall, et al, 2014; Maccallum, y Bryant, 2013).

Hasta donde sabemos, ningún estudio previo ha evaluado específicamente las funciones de los diferentes componentes de la FE en los adultos que experimentan dolor, mientras que teniendo en cuenta la intensidad de la corriente de sus síntomas. Este tema es muy relevante tanto a los investigadores y los médicos que quieren entender la los resultados de dolor y para planificar intervenciones adecuadas. A

pesar de que hay una amplia gama de propuestas con respecto a los componentes de EF (Chan, et al., 2008), en este estudio preliminar, hemos evaluado cuatro componentes clásicos de perspectivas como son la flexibilidad, la inhibición, memoria de trabajo y la toma de decisiones emocionales (Verdejo-García, y Bechara, 2010).

Por lo tanto; el objetivo de este estudio es evaluar las diferencias entre los diversos componentes del duelo flexibilidad, inhibición, memoria de trabajo y la toma de decisiones, de acuerdo con la intensidad de los síntomas de dolor y predecir una relación entre sujetos diferentes.

## Método/Metodología

### Participantes

Un total de 40 participantes fueron incluidos en este estudio En la unidad de cuidados paliativos del Hospital Cruz Roja de Almería. Los criterios de inclusión fueron: Personas que habían experimentado la muerte de un ser querido, hace más de seis meses, y tener al menos 18 años de edad. Los criterios de exclusión fueron ser incapaz de escribir o leer y sí que tenían un trastorno neurológico o cognitivo preexistente.

La edad media de la muestra es de 43,3 años; 78,1% de mujeres, la mayoría de los cuales habían perdido una padre 40.3% o un hijo 26,3%. El Inventario Texas Revisado de Duelo se utilizó para dividir la muestra basada en las puntuaciones medias de los "sentimientos actuales" subescala, que evalúa la intensidad de los síntomas de aflicción actuales. La mediana fue seleccionada para evitar el efecto de los valores extremos debido para el tamaño de la muestra. La puntuación media de la muestra fue de 28,5 (en este instrumento, una mayor puntuación indica un menor número de síntomas de dolor, y una puntuación más baja indica más síntomas). La puntuación media de cada grupo aparece en la Tabla 1. El valor medio para el grupo

Tabla 1 Características demográficas de la muestra dividido por grupo

Variable	Síntomas duelo de alta (N = 20)	Síntomas bajo pena (N = 20)	p
	M (SD) o N (%)	M (SD) o N (%)	
Edad	43,53 (12,52)	42,05 (12,97)	.727
Meses desde la muerte	28,63 (20,15)	38,42 (34,67)	.294
Años de educación	12,58 (3,44)	14,2 (2,76)	.115
Género	14 (73,69%)	5 (26,31%)	.703
Hembra	15 (78,95%)	4 (21,05%)	
Masculino			
Relación con el fallecido			.472
Compañero	2 (10,51%)	8 (42,10%)	
Niño	6 (31,58%)	1 (5,26%)	
Padre	2 (10,51%)	4 (21,05%)	
Hermano	3 (15,79%)	9 (47,37%)	
Otro	1 (5,26%)	2 (10,51%)	
La naturaleza de la pérdida			.239
Enfermedad	11 (57,89)	5 (26,31%)	
Accidente	1 (5,26%)	2 (10,51%)	
Suicidio	16 (84,21%)	2 (10,51%)	
Asesinato	1 (5,26%)	0 (0%)	
TRIG - sentimientos actuales	20,47 (4,57)	36,36 (7,09)	<.001
SCL - Depresión	20,68 (11,71)	11,78 (8,33)	.011
SCL - Ansiedad	12,37 (7,13)	7,16 (9,03)	.056

Síntomas bajas duelo es de acuerdo con el valor medio de la prueba para una población que experimenta la aflicción normal (García-García, Landa-Petralanda, Trigueros-Manzano, y Gaminde-Inda, 2005).

#### *Instrumentos*

La intensidad de la pena. El Inventario Texas Revisado de Duelo (DISP: García-García, et al., 2005) es una medida de auto-informe, consistentes de 21 ítems divididos en dos subescalas (comportamiento pasado y sentimientos presentes) que evalúa el pasado y la intensidad de la corriente emocional los síntomas relacionados con el dolor. Los artículos se clasifican en una de Likert de 5 puntos escala que va de 0 a 4. Los valores de  $\alpha$  de Cronbach fueron 0,75 y 0,86 para la población española. En el presente estudio, sólo los sentimientos presentes se utilizaron la subescala. Depresión y ansiedad. Symptom Checklist-90 Revisado (SCL-90-R: Derogatis, 2002) es una breve selfreporting, multifacético cuestionario diseñado para explorar una amplia gama de síntomas psicopatológicos. En el estudio actual, las subescalas para la depresión y la ansiedad fueron utilizadas. El SCL-90-R se valida y tiene datos normativos (Derogatis, 2002). La fiabilidad del instrumento es correcta, con  $\alpha$  de Cronbach que oscila 0,81-0,90. Flexibilidad. El Trail Making Test (TMT) de la evaluación la batería del sistema EF-Delis Kaplan (Delis, Kaplan, y Kramer, se utilizó 2001). Las cinco partes se administraron en orden. Se utilizó un tiempo de respuesta total de la cuarta parte para calcular el Índice de flexibilidad o la conmutación de tareas. En esta parte, los participantes se les pidieron que coincida con números y letras, mientras que alternándolos en orden secuencial. El tiempo de respuesta total de cada participante fue medido. Inhibición. La tarea de Stroop (ST) de la batería de evaluación del sistema EF-Delis Kaplan (Delis et al., 2001) se empleó.

La tercera parte se utilizó como una medida de la inhibición. Unas hojas palabras que contienen (azul, verde y rojo) impresas en colores distintos los indicados por las palabras fueron provistos. Los participantes eran solicita el nombre del color de la tinta con la que las palabras eran impresa sin tener en cuenta el color indicado por la palabra escrita.

Se midió el tiempo de respuesta total de cada participante. Memoria de trabajo. La Carta-Número de Secuenciación (LNS) prueba desde la Escala Weschler de inteligencia para adultos (WAIS-III: se utilizó adaptación al español por (Seis dedos, et al., 1999). La tarea requiere el experimentador para leer una combinación de números y cartas al participante. El participante repite la secuencia con los números en orden ascendente primero y luego las letras en orden alfabético. La prueba se compone de siete elementos cada uno de los cuales tres intentos permitido y dio lugar a una puntuación entre 0 y 21.

Toma de decisiones la versión computarizada del IOWA se utilizó: (Bechara, 2007 IGT) los juegos de azar de tareas. Cuatro diferentes barajas de cartas (A', B', C' y D'), se mostró a los participantes, que eligió libremente cartas de las barajas hasta 100 tarjetas habían sido seleccionado. Mientras que las cubiertas A' y B' proporcionan ganancias significativas, también nos dieron muy grandes pérdidas. Por el contrario, las cubiertas C' y D' proporcionadas ganancias más pequeños y menores pérdidas. Tras anterior la investigación, las puntuaciones fueron divididos en cinco bloques de 20 ensayos cada. Tradicionalmente, los dos primeros bloques se han utilizado para evaluar la toma de decisiones en condiciones de ambigüedad, y los últimos tres bloques tienen han utilizado para evaluar la toma de decisiones bajo riesgo (Marca, Heinze, Labudda, y Markowitsch, 2008). La puntuación de cada bloque era obtenido restando el número de tarjetas extraído de la cubiertas de desventaja (A' y B') desde el número de tarjetas dibujado desde las cubiertas ventajosas (C' y D').

#### *Procedimiento*

Los participantes que aceptaron participar en el estudio y fueron aceptados por cumplir todos los criterios de inclusión participaron en un gran proyecto de investigación que involucró a muchas tareas

neuropsicológicas y la percepción subjetiva de medidas. Se realizaron un total de tres sesiones con una duración de una y media horas.

En la primera sesión, se completó una hoja que contiene todos los cuestionarios de auto-informe (DISP y SCL-90-R). Durante la tercera sesión, completaron las tareas de FE: la TMT, el ST, la prueba y el LNS IGT, que se presentaron a todos los participantes en el mismo orden. Siguiendo cada tarea, se les dio a todos los participantes entre uno y dos minutos para relajarse antes de comenzar la siguiente tarea. Todas las sesiones se llevaron a cabo en un lugar tranquilo en condiciones homogéneas y dirigida por el mismo investigador. Todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y se les dio una hoja de información. Escrito el consentimiento informado se obtuvo de todos los participantes antes del comienzo del estudio.

#### *Análisis de los datos*

En primer lugar, la media y la desviación estándar para cada tarea era calculada, y se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la distribución de las puntuaciones de cada tarea; los resultados mostraron que el TMT, el ST y la prueba LNS no tienen distribuciones normales. En segundo lugar, para abordar el primer objetivo, la prueba *t* de Student y la *U* prueba de Mann-Whitney se utilizaron para comparar los resultados de los grupos (alta y baja intensidad de los síntomas de aflicción) en la FE Tareas. En tercer lugar, para hacer frente al segundo objetivo, bivalente de Pearson. Se realizaron análisis de correlación para las tareas de FE que mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y variables emocionales. Por último, se realizaron análisis de regresión jerárquica con las puntuaciones en las tareas de FE como variables criterio. Debido al tamaño limitado de la muestra, en el bloque primero, sólo aquellas variables que fueron significativamente correlacionadas con la tarea fueron incluidas, pero en el segundo bloque, la puntuación en la "sentimientos actuales" sub-escala de TRIG se introdujo.

#### **Resultados**

Las diferencias en el rendimiento FE que dependen de los síntomas actuales de la pena. Los resultados para cada tarea FE para cada grupo (alta y baja) son se muestra en la Tabla 2. No se encontraron diferencias entre los grupos para las variables de flexibilidad, la inhibición y la memoria de trabajo. El componente de toma de decisiones mostró diferencias significativas entre los grupos,  $t(36)=2,72$ ,  $p = 0,010$  y  $d = 0,88$ , que varió con el número de ensayos en la tarea. Aunque para los primeros dos bloques (que pusieron a prueba la toma de decisiones en virtud de la ambigüedad), el patrón era el mismo para ambos grupos, para los tres restantes bloques (que pusieron a prueba la toma de decisiones bajo riesgo), los participantes en el grupo de síntomas alto obtuvieron las puntuaciones más bajas que las de la baja grupo síntomas (véase la Tabla 2). Los tamaños del efecto fueron grande para los bloques de tres ( $d = 0,83$ ), cuatro ( $d = .66$ ) y cinco ( $d= 0,65$ ).

Relaciones bivalentes mostraron que la ansiedad durante el primer bloque ( $R = 0,358$ ,  $p = 0,017$ ), y los síntomas actuales de dolor (bloques de tres, cuatro, y cinco) fueron estadísticamente significativa ( $r$  osciló 0,388-0,454,  $p$  valores que van desde .009 a .002), en relación con el rendimiento en el IGT (ver Tabla 3). Además, el número de años de educación tenía un valor no puede marginalmente activa para el bloque de cuatro ( $p = .08$ ). Los análisis de regresión lineal que incluían estas tres variables fueron realizados para cada bloque de la intolerancia a la glucosa. El modelo final fue estadísticamente significativa para los bloques de cuatro y cinco, y marginalmente estadísticamente significativa para el bloque de tres ( $p = 0,052$ ). La puntuación de la ansiedad fue estadísticamente significativa para el bloque uno, lo que demostró que la participantes más ansiosos se desempeñaron mejor en la tarea. Además, los sentimientos presentes puntuaciones TRIG fueron estadísticamente significativa para bloques de tres y cinco, en el que explican un adicional de 12 y 13% de la varianza, respectivamente

Tabla 2 Los valores, las desviaciones estándar y los resultados de la prueba t media para cada aspecto de EF de acuerdo con la intensidad del dolor

EF	Alto síntomas Media (DE)	Bajo síntomas Media (DE)	T o T	p	Cohen's d
TMT	65,04 (38,17)	49,64 (22,9)	136	0,298	0,480
ST	54,51 (17,04)	49,28 (10,5)	156	0,488	0,370
LN	10,42 (3,18)	11,47 (1,59)	114	0,138	0,420
IGT					
Total	-95 (21,58)	20,26 (26,17)	2,730	0,010	0,880
Bloque 1	-1,68 (4,82)	-1,21 (6,77)	0,248	0,805	0,010
Bloque 2	-.11 (6,94)	1,89 (7,63)	0,842	0,405	0,270
Bloque 3	-.42 (9,27)	6,58 (7,57)	2,570	0,015	0,830
Bloque 4	0,53 (7,85)	6,11 (9,05)	2,030	0,050	0,660
Bloque 5	0,74 (8,87)	6,89 (10,1)	1,990	0,053	0,650

Nota: TMT = Trial Making Test, ST = Stroop tareas, LN = Letra y número de Secuenciación y el Grupo de juego IGT = Iowa Gambling Task

### Discusión/Conclusiones

El objetivo de este estudio fue evaluar preliminarmente cómo las diferencias en diversos componentes de FE dependían de la actual intensidad de los síntomas de dolor y para estudiar el papel que tales síntomas jugado en la predicción de las puntuaciones de FE. Los resultados sugieren que participantes con síntomas de dolor más altas tenían puntuaciones más bajas en la toma de decisiones emocionales y que una cantidad correspondiente de la varianza en bloques de tres y cinco se explica por los síntomas de aflicción actuales.

Por lo que sabemos, no hay estudios previos han hecho la distinción FE entre frío y caliente en los participantes que experimentan dolor. De los cuatro componentes, la toma de decisiones emocionales mostró diferencias entre los grupos. No existe asociación encontrado entre las dimensiones de FE frío y síntomas de dolor en el estudio actual. Es interesante observar que los estudios anteriores han demostrado alteraciones neurocognitivas con aflicción complicada, como atencional sesgo sólo cuando estaban presentes muerte relacionada con estímulos o biográficos (Maccallum, y Bryant, 2010b).

Nuestros resultados están en línea con investigaciones previas en caliente y FE el procesamiento emocional. Hay una gran cantidad de evidencia de problemas la regulación de las emociones en los participantes con aflicciones complicadas, incluyendo menos expresiones de emoción y experiencias subjetivas desagradables (Diminich, y Bonanno, 2014; Fernández-Alcántara, et al., 2016).

Se observó una proliferación le IGT que se caracterizó por dificultad el aprendizaje de las contingencias de la tarea de los participantes con intensa síntomas de dolor. Aunque no se observaron diferencias en los dos primeros bloques, los participantes con síntomas de dolor más altas llevan a cabo el peor en los últimos tres. Aunque la IGT es una tarea compleja con múltiples interpretaciones posibles (Turnbull, Bowman, Shanker, y Davies, 2014), se ha aceptado que los primeros 40 ensayos implicar un proceso diferente de la última 60 ensayos hacen (Brand, et al., 2008). El uso de modelos de ecuaciones estructurales, Gansler et al. (2011) determinó que los primeros 40 ensayos de la intolerancia a la glucosa fueron más estrechamente relacionadas con medidas de atención (decisión en virtud de la ambigüedad), mientras el último 60 eran mejores medidas de EF (decisión bajo riesgo).

Los resultados actuales parecen apuntar a la posibilidad de la pena influir en los síntomas de la toma de decisiones bajo riesgo, pero no bajo ambigüedad. Estudios previos han indicado que influencias ansiedad. La toma de decisiones (Zhang, Wang, Zhu, Yu, y Chen, 2015). Síntomas actuales de dolor



parecían influir también este proceso, explicar una cantidad sustancial de la varianza. Investigaciones recientes han señalado a alteraciones en el sistema de recompensa durante aflicción complicada. Los niveles de anhelo se han asociado con la hiperactivación de la núcleo acumulados durante la aflicción complicada (O'Connor, et al., 2008).

Una posible explicación de su toma de decisiones emocionales el rendimiento es que un participante experimenta un intenso dolor también experimenta una desregulación del sistema de recompensas que se generaliza en lugar de específica a la muerte o estímulo biográfica. Esto es de acuerdo con estudios anteriores que apuntan a una desagradable emocional experiencia en participantes con aflicciones complicadas cuando se exponen a estímulos positivos y negativos (Fernández-Alcántara, et al., 2016).

Tabla 3. Las correlaciones entre las variables sociodemográficas y emocionales y los bloques de la intolerancia a la glucosa

	Sexo	Edad	Años de Educación	Ansiedad	Depresión	TRIG – Presente sentimientos
Bloque 1	-0,082	0,172	-0,03	0,358 *	0,183	0,004
Bloque 2	0,152	-0,069	-0,07	-0,080	-0,087	0,148
Bloque 3	-0,032	-0,049	0,12	-0,206	0,037	0,408 **
Bloque 4	-0,107	-0,041	0,263 †	-0,261	-0,171	0,388 **
Bloque 5	-0,018	-0,115	0,191	-0,247	-0,034	0,454 **

Nota: † p <0,10, \* p <0,05; \*\* P <0,01

Además síntomas, específicos de aflicción complicada, como entumecimiento emocional, puede impedir la adecuada interpretación de las señales del cuerpo actuales durante la intolerancia a la glucosa, con la consecuencia de la falta de sensibilidad al castigo (Por ejemplo, una preferencia para las cubiertas A y B a pesar de la pérdida consecuente de una importante cantidad de dinero) durante la tarea. Además, anterior la investigación ha informado de obstáculos para el futuro procesamiento de la recompensa en participantes con CG (Maccallum, y Bonanno, 2015).

Los resultados de este estudio tienen notable trascendencia clínica. A pesar de que el análisis realizado no permitió causal pruebas que se obtengan, la cuestión de si la perturbación para la toma de decisiones emocional es una causa o una consecuencia de la aflicción se elevó. Evidencia científica sugiere que la aflicción complicada se desencadena por un caso específica en personas que previamente funcionado de forma adaptativa o normalmente (Bonanno, y Diminich, 2013).

Cuando una pérdida no puede ser integrado en la auto biográfica, da el resultado de esa aflicción complicada (Maccallum, y Bryant, 2013). En ese sentido, FE puede ser una variable importante a considerar en la optimización de clínica intervenciones (por ejemplo, por desaconsejando rápida emocional decisiones en momentos de intenso dolor). Sin embargo, también es posible que los que tienen mala EF caliente pueden tener más problemas cuando se enfrentan a la muerte de un ser querido.

Una serie de preguntas siguen sin respuesta debido a la naturaleza preliminar de este estudio. Otros estudios utilizando una amplia gama de tareas específicas diseñadas para evaluar la toma de decisiones emocionales bajo riesgo y bajo la ambigüedad son necesarios para comprobar si el sesgo en esta población se concentra exclusivamente en uno de estos procesos de toma de decisiones. El papel de los recordatorios de la pérdida en los procesos de toma de decisiones también tiene que ser una clave para futuros estudios, incluyendo manipulaciones experimentales de EF, se necesitan para aclarar su papel en procesos de duelo complejas.

Esta investigación tiene una serie de limitaciones y fortalezas. El tamaño de la muestra era pequeña, pero los tamaños del efecto, que son más independiente del tamaño de la muestra, se informaron. Cuatro componentes de EF fueron evaluados, pero es necesario replicar estos hallazgos el uso de otras tareas neuropsicológicas. El nivel de ansiedad fue utilizado como una variable de confusión en el análisis de

regresión, y se evaluó la intensidad del dolor durante la evaluación. Promover Se necesita una investigación con una muestra mayor para controlar la influencia de otras variables y permitir la diferenciación entre aflicción complicada con y sin depresión o la ansiedad. Factores último, secundarias que no fueron controlados en esta investigación preliminar, como la lectura nivel, la motivación, la fatiga y la inteligencia general o el coeficiente intelectual, tienen que ser abordado en futuros estudios neuropsicológicos.

En conclusión, los síntomas reales más altos de dolor estaban relacionados con pobre rendimiento emocional toma de decisiones en los últimos bloques de la IGT. Además, los síntomas de aflicción y la ansiedad explican una parte sustancial de la varianza en las puntuaciones de IGT.

## Referencias

- Atención Primaria, 35 (7), 353-358.
- Bonanno, G. A., y Diminich, E. D. (2013). Ajuste positivo de adversidad-trayectorias de la capacidad de recuperación de mínimo impacto y emergente resistencia. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil, y Afines Disciplinas*, 54, 378-401.
- Chan, R. C. K., Shum, D., Touloupoulou, T., y Chen, Y. E. H. (2008). Evaluación de las funciones ejecutivas: Revisión de los instrumentos e identificación de los problemas críticos. *Archivos de Neuropsicología Clínica*, 23 (2), 201-216.
- Delespau, E., y Zech, E. (2015). ¿Por qué los socios en duelo experiencia interfiriendo rumiación?: La evidencia de déficits en la inhibición cognitiva. *Death Studies*, 39 (8), 463-472.
- Diamond, A. (2013). Funciones ejecutivas. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diminich, E. D., y Bonanno, G. A. (2014). Caras, sentimientos, palabras: La divergencia en todos los canales de emocional que respondieron en el complicado Dolor. *Journal of Abnormal Psychology*, 123 (2), 350-361.
- Fernández-Alcántara, M., Cruz-Quintana, F., Pérez-Marfi I, M. N., Catena-Martínez, A., Pérez-García, M., y Turnbull, O. H. (2016). Evaluación de la experiencia emocional y el reconocimiento emocional en el complicado dolor. *Frontiers in Psychology*, 7, 126.
- Gansler, D. A., Jerram, M. W., Vannorsdall, T. D., y Schretlen, D. J. (2011). Cómo mide la tarea Iowa Gambling función ejecutiva? *Archivos de Neuropsicología Clínica*, 26 (8), 706-717.
- García-García, J., Landa-Petralanda, V., Trigueros-Manzano, M., y Gaminde-Inda, I. (2005). *Inventario de Texas Revisado de Duelo (ITRD): Adaptación al castellano, fiabilidad y Validez [Inventario Revisado de Texas de la pena (TRIG): La adaptación al español, fiabilidad y validez]*.
- Hall, C. A., Reynolds, C. F., mantequillas, M., Zisook, S., Simon, N., Corey-Bloom, J.,..., Shear, M. K. (2014). El funcionamiento cognitivo en el complicado dolor. *Journal of Psychiatric Research*, 58, 20-25.
- MacCallum, F., y Bryant, R. A. (2010a). Resolución de problemas sociales en aflicción complicada. *The British Journal of Clinical Psychology*, 49, 577-590.
- MacCallum, F., y Bryant, R. A. (2010b). Sesgo atencional en el complicado dolor. *Journal of Affective Disorders*, 125, 316-322.
- MacCallum, F., y Bryant, R. A. (2013). Un modelo de fijación cognitiva de dolor prolongado: La integración de los archivos adjuntos, la memoria y la identidad. *Review*, 33, 713-727
- Marca, M., Heinze, K., Labudda, K., y Markowitsch, H. J. (2008). El papel de las estrategias para decidir ventajosamente en ambigua y arriesgado situaciones. *Procesamiento cognitivo*, 9 (3), 159-173.
- O'Connor, M.-F., Wellisch, D. K., Stanton, A. L., Eisenberger, N. I., Irwin, M. R., y Lieberman, M. D. (2008). Antojo de amor? dolor perdurable activa el centro de recompensa del cerebro. *NeuroImage*, 42, 969-972.
- Psicología Clínica. O'Connor, M., y Arizmendi, B. (2014). Correlatos neuropsicológicos dolor muy complicado en adultos mayores como esposos en duelo. *Diario de Gerontología. Serie B: Ciencias de la Psicología y Ciencias Sociales*, 69, 12-18.
- Robinaugh, D. J., y McNally, R. J. (2013). Recordar el pasado y imaginar el futuro en adultos en duelo con y sin complicadas Dolor. *Clinical Psychological Science*, 1, 290-300.
- Rosnick, C. B., Pequeño, B. J., y Burton, A. M. (2010). El efecto de conyugal el duelo en el funcionamiento cognitivo en una muestra de adultos mayores. *Neuropsicología, el Desarrollo y la cognición. Sección B, el envejecimiento, Neuropsicología y Cognición*, 17, 257-269.

Saavedra Pérez, H. C., Ikram, M. A., Direk, N., Prigerson, H. G., Freak-Poli, R., Verhaaren, B. F. J., ..., Tiemeier, H. (2014). Cognición, cambios estructurales del cerebro y el duelo complicado. Un basados en la población estudiantil. *Psychological Medicine*, 45 (7), 1389-1399.

Turnbull, O. H., Bowman, C., Shanker, S., y Davies, J. (2014). Emotionbased aprendizaje: Técnicas de diseñadores Iowa Apuestas Tarea *Frontiers in Psicología*, 5, 162.

Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). Neuropsicología del ejecutivo funciones. *Psicothema*, 22, 227-235.

Vidarsdóttir, H., Fang, F., Chang, M., Aspelund, T., Otoño, K., Jonsdottir, M.K., Valdimarsdottir, U. (2014). La pérdida del cónyuge y la función cognitiva en la edad adulta: Un seguimiento de 25 años en el estudio AGES-Reykjavik. *American Journal of Epidemiology*, 179, 674-683.

Ward, L., Mathias, J. L., y Hitchings, S. E. (2007). Las relaciones entre el duelo y el funcionamiento cognitivo en adultos mayores. *Gerontología*, 53, 362-372.

Xavier, F., Ferraz, M., Trentini, C., Freitas, N., y Moriguchi, E. (2002). Deterioro cognitivo relacionado con el duelo en una antigua más antigua communitydwelling muestra brasileña. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsicología*, 24, 37-41.

Zhang, L., Wang, K., Zhu, C., Yu, F., y Chen, X. (2015). La ansiedad rasgo tiene efecto en la toma de decisiones en virtud de la ambigüedad, pero no la toma de decisiones bajo riesgo. *PLoS ONE*, 10 (5), e0127189.

## CAPÍTULO 44

### Prevención y promoción de la salud mental en la escuela

Inmaculada Moreno Almagro\*, Juan Diego Bayona Morales\*\*, y Esther Lerma Ortega\*\*\*

*\*Hospital Universitario Rey Juan Carlos de Móstoles (España), \*\*Residencia Entrepinares del Mercadillo (España), \*\*\*Hospital General La Mancha Centro (España)*

#### Introducción

En el Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020 de la OMS (2013), se concibe la salud mental como “un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta algo a la comunidad”. Se plantean cuatro objetivos siendo uno de ellos la aplicación de estrategias en promoción y prevención en salud mental. En dicho plan se hace además referencia a los niños, y a los aspectos del desarrollo que influyen en la salud mental de los mismos, entre ellos, el sentido de la identidad, la capacidad para gestionar los pensamientos y emociones y para crear relaciones sociales, además de la aptitud para adquirir una educación que los capacitará para participar activamente en la sociedad. En ambos casos, la definición se centra en la base del bienestar y en el funcionamiento del individuo y de la sociedad.

Sin embargo, cuando hablamos de “salud mental”, lo primero en lo que pensamos es en trastornos, enfermedad, etc. Esta idea, está además relacionada con el hecho de que la atención que con frecuencia se presta en los servicios de salud mental, se dirige fundamentalmente al tratamiento de la enfermedad, y no tanto a la vertiente positiva y a la promoción del bienestar y de la salud mental (Hernán, et al., 2011). La promoción de la salud mental es un enfoque práctico para alcanzar mayor equidad en salud, tiene por objetivo hacer posible y conseguir una salud mental positiva (Jané-Llopis, Barr, Hosman, y Patel, 2005), y para conseguirlo no basta con tratar las enfermedades mentales, sino que son necesarias políticas, estrategias y prácticas dirigidas, de forma específica, a mejorarla (Oliva, et al., 2011; Jané-Llopis, y Anderson, 2005). Señalar además, el enorme potencial que tiene la escuela en el desarrollo del adolescente y la promoción de la salud mental. La OMS, en un informe sobre la salud en el mundo, (2001) señala que la escuela puede capacitar a los niños y adolescentes a desarrollar una salud mental positiva. La adquisición de aptitudes para la vida, como la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación, las relaciones interpersonales, la empatía, y diversos métodos para afrontar las emociones, permitirán a niños y adolescentes desarrollar una salud mental sólida y positiva (Jané-Llopis, y Barry, 2005).

En el Libro Verde en 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas recoge diferentes aspectos en los que podría centrarse la estrategia de la Unión Europea en salud mental, entre otros, promover la salud mental de toda la población. Hace además hincapié en la importancia de sentar las bases de la salud mental en la infancia y en la adolescencia, señalando los centros escolares como escenarios fundamentales de actuación. Sobre este grupo inciden de forma más acentuada cualquier desequilibrio en la sociedad, de manera que una intervención temprana conduce a un crecimiento exponencial del nivel de salud en la vida adulta, se trataría de una inversión en salud física y mental en el presente y en el futuro (Garrido, et al., 2014).

El objetivo planteado es analizar la importancia de intervenciones para la prevención y la promoción de la salud mental en las aulas.

### **Método/ Metodología**

Realizamos una búsqueda bibliográfica en bases de datos (Dialnet, Scielo, Cuiden, Pubmed) con los descriptores “salud mental”, “promoción”, “prevención” y “escuela”, y seleccionamos aquellos artículos que encuadran con el objetivo del estudio, en los últimos 10 años.

### **Resultados**

Entendemos por promoción de la salud mental aquella acción que busca potenciar en las personas y las comunidades, la capacidad para identificar, controlar y utilizar los recursos necesarios para la mejora de la calidad de vida. Supone la adopción de un enfoque basado en una perspectiva positiva, que busca el equilibrio entre acciones preventivas para la solución o reducción de déficits y aquellas que potencian la salud de las personas y comunidades, considerando relevantes los activos para la salud: aptitudes, recursos, habilidades, talento y oportunidades (Hernán, et al., 2011). Algunos campos específicos de actuación para quienes trabajan en promoción de la salud mental pueden ser educación para la salud en relación con estrategias de negociación y resolución de conflictos, comunicación, creatividad y construcción. (Restrepo, 2006): transmitir conocimientos razonados, que permitan a las personas adoptar comportamientos y actitudes saludables por propio convencimiento y entrenar habilidades personales específicas.

El concepto de salud mental positiva aparece en la literatura gracias a María Jahoda (1958), y cuarenta años más tarde, Lluch da operatividad este modelo y crea la escala de salud mental positiva, única escala en español hasta la actualidad. En el trabajo de Ovidio, Restrepo y Cardona (2016), hacen una revisión sobre las distintas conceptualizaciones de la salud mental positiva, afirmando que asumir la salud mental positiva como ausencia de enfermedad, resulta insuficiente para construir un campo de salud mental que se aleje de la enfermedad y se centre sobre la promoción de la salud. Se trata de un constructo en el que define la salud mental como un estado de funcionamiento óptimo de la persona, y por tanto, defiende que hay que promover las cualidades del ser humano y facilitar su máximo desarrollo potencial. Hace referencia al concepto de bienestar y a las habilidades para adaptarse a la adversidad sin perder el equilibrio emocional (Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, 2011).

En las últimas décadas se ha ido desarrollando el modelo salutogénico, que ha influido en el concepto de promoción de la salud, desarrollado inicialmente por Antonovsky sobre los años 70, y desarrollado más tarde por Eriksson y Lindstrom en 2008, en contra del modelo salud-enfermedad y centrado en los factores salutogénicos en vez de en los factores de riesgo. Para describirlo Antonovsky hace uso de una metáfora con un río embravecido: el enfoque patogénico considera que las corrientes del río representan la enfermedad, siendo el objetivo rescatar a las personas sin tener en cuenta cómo llegaron allí o por qué no son buenos nadadores. Desde la perspectiva salutogénica, el río significaría la vida en sí, con aguas tranquilas o peligrosas, donde habría que preguntarse cuáles serán las condiciones que determinan que una persona tenga la habilidad de nadar bien. El objetivo no sería salvar, sino conseguir que naden bien conociendo las opciones y condiciones de la corriente (Rivera, Ramos, Moreno, y Hernán, 2011).

El concepto de promoción de la salud mental profundiza en el conocimiento y abordaje de la vertiente positiva de la salud mental. Prevenir y promover son dos términos diferentes que en numerosas ocasiones se utilizan indistintamente, aunque la finalidad en ambos es mejorar la salud. La diferencia está en la connotación negativa de la prevención (prevenir un trastorno) y la positiva de la promoción (búsqueda de salud) (Greco, 2010).

Encontramos que la producción científica sobre promoción de la salud mental en ámbito escolar es escasa, a pesar de la cantidad de planes y estrategias que abordan la promoción de la salud mental. En mayor proporción las intervenciones con adolescentes se dirigen a poblaciones con algún trastorno o problema: trastorno del espectro autista, ansiedad, déficit de atención y/o hiperactividad, trastornos de la conducta, déficit de habilidades sociales o autoestima, depresión, trastornos de la conducta alimentaria,

conducta suicida, adicciones, etc. Mediante búsqueda en la base de datos Pubmed, limitado a los últimos estudios en los cinco años, con los descriptores “prevention and mental health”, se obtienen 7338 resultados, y por el otro lado, con los descriptores “promotion and mental health” se obtienen sólo 2145.

La mayor parte de la investigación, y por consiguiente, intervención, realizada sobre la adolescencia se ha dirigido a analizar, denominar, contar y reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables. Esto ha conducido a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y a un menor interés, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos. Así mientras que son numerosos los estudios nacionales que se llevan a cabo con cierta regularidad, para conocer la incidencia de conductas problemáticas como el consumo de drogas o la violencia escolar, carecemos de indicadores semejantes referidos a rasgos o comportamientos positivos (Castro, 2009).

Desde el enfoque del desarrollo positivo adolescente (Positive Youth Development) se señala la potencialidad para el cambio en la conducta como consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por tanto desde este modelo surge un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Oliva, et al., 2011).

Cuando hablamos de salud mental de los niños/as incluimos: sentido y desarrollo de la propia identidad y de la autoestima, calidad de los vínculos forjados entre la familia y los pares, habilidad para aprender, capacidad para combinar los recursos internos y los cambios propios del desarrollo junto con los recursos ambientales para un crecimiento saludable (Greco, 2010).

La promoción de la salud de los niños y los jóvenes requiere la estrecha colaboración de diferentes sectores: servicios sanitarios, educativos, sociales y judiciales, así como la de los padres y de la población en general. Es fundamental, por tanto, la información y sensibilización de la población, para que puedan llevar a cabo medidas encaminadas a conseguir dicho fin. (Castro, et al., 2009)

Los medios escolares son un escenario fundamental de atención sobre: resolución de problemas, pensamiento crítico, estilos de comunicación, relaciones interpersonales, métodos de afrontamiento... que permitirán desarrollar una salud mental positiva. Por el contrario un déficit en estos aspectos dará lugar a comportamientos disfuncionales, que pueden incidir negativamente en la consolidación de la identidad o incluso en la cristalización de trastornos psicopatológicos. Centrar la atención en este grupo de atención en pleno período de desarrollo físico, psíquico y social, hace que las intervenciones puedan ser más eficaces (del Pozo, 2006).

Dichas intervenciones realizadas en el ámbito escolar han generado efectos que incluyen un mejor ajuste psicológico, reducciones de los problemas de aprendizaje, conducta y agresión, y un mayor bienestar mental en general (Jané-Llopis, et al., 2005)

Actualmente existen algunos programas, iniciativas, guías e intervenciones para prevención y la promoción de la salud mental que incluyen numerosos aspectos como autoestima, identidad, resolución de conflictos, comunicación, etc., pero sin embargo pocas de estas intervenciones son evaluadas (Junta de Extremadura, 2011)

Sólo muy recientemente se han publicado técnicas de intervención eficaces basadas en evidencia científica. Algunos de los inconvenientes puede ser que la promoción de la salud mental no es una competencia exclusiva de los servicios de salud, sino que es una tarea intersectorial y multidisciplinar que necesita la implicación de otros sectores: educativos, sociales, judiciales, etc., y que para evaluar la verdadera eficacia de este tipo de intervenciones necesitaremos un intervalo de tiempo prolongado. Por esto, puede resultar más complicado investigar y/o intervenir en promoción de la salud mental (Jané-Llopis, 2005).

Barlow (2007), resume los resultados de las revisiones sistemáticas publicadas que evalúan las intervenciones para promover la salud mental y prevenir las enfermedades mentales en los niños y concluye que una variedad de programas han demostrado ser eficaces, aunque con efectos moderados.

## Discusión/Conclusiones

Concluimos señalando la salud mental como un valor por sí mismo: contribuye a la salud en general, al bienestar tanto individual como colectivo, y a la calidad de vida. Destacamos el enorme potencial de la escuela en el desarrollo del adolescente, y la importancia de la intervención sobre la prevención y promoción de la salud mental. Una intervención temprana conduce a un crecimiento exponencial del nivel de salud en la vida adulta.

Podemos señalar que las intervenciones en el ámbito de la promoción de la salud mental se hacen necesario que vayan dirigidas a potenciar las capacidades positivas del ser humano, y para ello contamos con instrumento básico, la educación para la salud positiva.

Señalamos también la importancia de medir los resultados obtenidos mediante en estas intervenciones para así poder profundizar y actuar de una manera más eficaz conforme a lo dispuesto en numerosas líneas y estrategias tanto en el ámbito nacional, como internacional, consiguiendo como fin último una mayor salud mental y calidad de vida.

## Referencias

Barlow, J., Tennant, R., Goens, C., Stewart-Brown, S., Day, C. (2007) A systematic review of reviews of interventions to promote mental health and prevent mental health problems in children and young people. *Journal of Public Mental Health*, 6(1), 25-32.

-Castro, J., Escandell, I., Escudero, C., Galbe, J., Mardomingo, M.J., Mollejo, E. et al. (2009) Informe sobre la salud mental de niños y adolescentes. Asociación Española de Neuropsiquiatría. *Cuadernos técnicos*, 14.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005) Libro Verde. *Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental*. Bruselas (Bélgica).

-Del Pozo, E., (2006). Programa de Promoción de la Salud Mental dirigido a la población adolescente en la escuela. *Biblioteca Lascasas*, 2(4).

-Garrido, F.J., Álvarez-Tello, M., Boza, C., Carretié, M., Dorado, I., Galindo, M.D., et al. (2014) *Programa de salud infantil y adolescente de Andalucía*. Aspectos Generales. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas. Sociales.

-Greco, C. (2010). Las emociones positivas; su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 16(1), 81-94,

-Hernán, M., Mena, A.L., Lineros, C., Botello, B., García-Cubillana, P., Huertas, A. (2011). *Activos para la salud y promoción de la salud mental. Experiencia formativa*. Consejería de Salud y Bienestar Social. Escuela Andaluza de Salud Pública.

-Jané-Llopis, E., Anderson, P. (2005) *Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention. A policy for Europe*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

-Jané-Llopis, E., Barr, M., Hosman, C., Patel, V. (2005). *Mental health promotion works: a review. Promotion and Education*, 12 (9).

-Jané-Llopis, E., Barry, M.M. (2005). What makes mental health promotion effective? *Promotion and education*, 12(2), 47-54.

-Junta de Extremadura. Consejería de Sanidad y Dependencia. Consejería de Educación. (2011) *Salud Mental Positiva*. Programa de Promoción de la Salud Mental Positiva y Prevención de la Enfermedad en el ámbito escolar de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

- Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad. (2011). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud 2009-2013*. Madrid (España).

-Oliva, A., Reina, M.C., Hernando, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Parra, A., et al. (2011) *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001*. Salud mental: nuevos conceptos, nuevas esperanzas. Sadag (Francia).

-Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Ginebra (Suiza).

-Ovidio, C., Restrepo, D., Cardona, D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Rev Panam Salud Pública*, 39(3), 166-73.

-Restrepo, M.H. (2006). Promoción de la salud mental: un marco para la formación y para la acción. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (Esp), 86-193.

-Rivera de los Santos, F., Ramos, P., Moreno, C., Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 129-139.





## CAPÍTULO 45

### Prevención del consumo de drogas en los adolescentes de Almería

Gonzalo Moreno Tobías\*, Manuel López de Lemus Ruiz\*\*, y Crescencio Pérez Murillo\*  
*\*Graduado en Enfermería (España), \*\*Graduado en Psicología (España)*

#### Introducción

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en los patrones de consumo de drogas entre los jóvenes españoles, que son el reflejo de las profundas transformaciones que ha sufrido la sociedad española, relacionado con lo que se denomina consumo recreativo de drogas. De las etapas de la vida, la adolescencia representa una de las más críticas por su carácter transicional y el sometimiento a las influencias sociales, internas y familiares, que ejercen tanta presión en la satisfacción de las necesidades básicas y de realización que ponen en riesgo la estabilidad emocional (Landeró y Villarreal . 2007) Por ello las relaciones que los jóvenes españoles mantienen con el alcohol y el tabaco deben contextualizarse en la manera en que ocupan su tiempo libre y el ocio en particular durante los fines de semana.

#### Relevancia

La temprana edad de inicio en el consumo de drogas refleja un fenómeno preocupante en nuestra sociedad. A pesar de que la mayoría se considera suficientemente informados sobre las consecuencias del consumo de drogas, es normal ver a adolescentes consumir alcohol o tabaco de forma asidua. Por ejemplo, según los datos publicados en el INE, en 2010, la edad media de inicio en el consumo diario de tabaco es de 14,3 años, y de 14,8 en el consumo semanal de alcohol.

Dado los riesgos a los que se expone cualquier persona que consume este tipo de sustancias, como desarrollo de diferentes enfermedades, de adicción, fracaso escolar, etc. Es fundamental realizar una intervención sobre este fenómeno a varios niveles, y en las edades en las que se inicia el consumo. No sólo se debe informar sobre los aspectos perjudiciales del consumo de drogas. También se debe proporcionar e inculcar a los jóvenes una serie de valores, de prácticas, y de hábitos alternativos de carácter saludable y que puedan resultar hedónicos, sin recurrir al uso de sustancias (Botvin. 1995).

#### Afectados

El individuo que consume drogas no suele ser el único afectado, ya que el entorno del mismo suele sufrir también las consecuencias derivadas de dicho fenómeno. En la adolescencia, período en el que tanto los chicos como las chicas luchan por adquirir una identidad social y de verse aceptados, el consumo puede convertirse en una fuente de satisfacción social. Por lo que las consecuencias negativas que producen las drogas pueden pasar a un segundo plano, dando prioridad a dicha satisfacción, y estas actividades pueden convertirse en hábitos perjudiciales que afectarán a su desarrollo personal tanto físico y emocional. A su vez, como se ha dicho antes, el entorno más próximo del afectado (familiares, amigos...), pueden sufrir también las consecuencias de dichos hábitos (robos, mentiras, deterioro de las relaciones...), y en un nivel superior, la sociedad misma también es afectada por aquellos individuos que lleguen a convertirse en drogadictos, con toda la problemática que abarca la drogadicción actualmente en la sociedad moderna (Lázaro. 1998).

#### Características

- Factores de tipo social: La aceptación social del tabaco y el alcohol y el fácil consumo ayuda a que este tipo de drogas sean consumidas por una gran mayoría de población joven. Hay que destacar que con

el paso de los años, los jóvenes se han ido acostumbrando a probar este tipo de drogas y cada vez más jóvenes para poder entrar en sus círculos de amistades para ser aceptados dentro del grupo, pero no es la única razón por lo que se le incita a los jóvenes a probar estas drogas. (Inglés. 2007)

- *Factores de tipo familiar*: Cuando la familia se encuentra desestructurada, por motivos como la separación o pérdida de un familiar se considera un factor de riesgo que influye a los jóvenes a consumir este tipo de drogas. Esto es debido por la falta de atención en esos jóvenes que necesitan apoyo y el acercamiento de su gente más cercana y acaban en manos de gente que no son los más recomendables para tener un relación de amistad como sustitución a su círculo familiar, por ello es un factor para que los jóvenes consuma a temprana edad este tipo de drogas y después se vuelve difícil retirar estos hábitos tóxicos. (Muñoz-Rivas, y Graña. 2001)

- *Factores de tipo personal*: La identidad personal es uno los factores individuales relacionados con el consumo y/o abuso de drogas en la adolescencia, en el que incluyen factores psicológicos y cognitivos del joven, como su comportamiento. Muchos jóvenes que tienen problemas familiares y sentimentales, ocupan su tiempo consumiendo drogas para sustituir ese vacío, creyendo que les ayudarán a subir el estado de ánimo experimentando un estado de euforia que acaba siendo una ilusión, acabando en frustración (Alfonso, Huedo-Medina, y Espada. 2009).

### Extensión

Se trata de un problema social que se da en todo el territorio nacional. Es cierto, que hay más casos en institutos de barrios marginales, pero puede ocurrir en cualquier familia de cualquier escalón de la sociedad.

Tabla 1. Grupos implicados

Grupo I	Los adolescentes que consumen drogas. La alarmante cifra de adolescentes que consumen es el eje en torno al que gira el programa. Drogas como el alcohol y el tabaco son utilizadas desde edades muy tempranas como forma de ocio y socialización.
Grupo II	Los familiares de los adolescentes: Suelen ser más conscientes de las consecuencias que acarrea el consumo que los propios adolescentes, y sufren las consecuencias de posibles adicciones.
Grupo III	Asempal, Confederación Empresarial de la Provincia de Almería: venden las sustancias a los adolescentes: Por ejemplo bares, supermercados... También se incluirían las personas que las proporcionan de forma clandestina.
Grupo IV	Medios de comunicación: a veces proporcionan a los adolescentes un modelo de conducta inapropiado. A su vez, pueden realizar la función contraria y promover valores y hábitos más saludables.
Grupo V	Centros educativos (institutos de enseñanza): Como transmisores de valores y como afectados por el nivel de rendimiento de sus estudiantes.
Grupo VI	Gobiernos y políticos: son los encargados de desarrollar líneas de prevención, así como de perseguir de forma convincente tanto la venta como el consumo ilegal
Grupo VII	Policía. Haciendo cumplir la legislación de dónde y cómo se puede consumir
Grupo VIII	Técnicos. Como la diputación y asociaciones de alcohólicos que ya tienen en marcha programas contra el consumo de alcohol

(Vallés, y Vallés. 1996)

### Hipótesis de trabajo

#### -Grupos sociales de referencia

Existe consenso en la importancia que tienen los grupos a los que pertenece un individuo a la hora de comportarse. Desde la perspectiva del consumo de drogas, son varias las teorías que intentan explicar de qué forma las relaciones del individuo con sus grupos de referencia configuran los patrones de conducta que llevan al consumo.

Por ejemplo, la Teoría del acercamiento social de Alan Berkowitz, destaca la importancia de las normas de los grupos de referencia sobre los estilos de vida, y sobre todo, en la ocupación del tiempo libre. El comportamiento de los sujetos es influido por las opiniones de otros miembros de sus grupos de

referencia, y por la forma que tienen de actuar. Lo que lleva a un sujeto a comportarse como lo hace, es la percepción de que “todo el mundo lo hace”, por lo que una conducta como el consumo de drogas tendrá una función de identificación con el colectivo. (Castellana y LLadó i Brugués 2000)

Oetting y Beauvais, en su teoría de los “clusters” de amigos, hacen hincapié en el grupo de amigos como marco de socialización que refuerza y modela el consumo de drogas. Señalan que los clusters (o subgrupos dentro del grupo de amigos) son especialmente importantes, ya que están constituidos por sujetos que comparten actitudes, valores, creencias, maneras de ocupar su tiempo de ocio, que probablemente consumirán las mismas drogas por las mismas razones. La adolescencia es un período crucial para el desarrollo de estos patrones conductuales, y proponen actuaciones multicomponentes dentro del grupo de amigos y de la comunidad para prevenir el consumo de drogas.

#### *-Fácil acceso a la droga*

En el caso del tabaco y el alcohol, al tratarse de drogas legales, su distribución, aún a menores de edad, está muy poco restringida. Así, el 93,3% de la población entre 14-18 años en España, según el INE, considera fácil o muy fácil el acceso a las bebidas alcohólicas.

A diferencia de lo que puede pasar con otras drogas, el tabaco y el alcohol tienen un alto grado de aceptación en nuestra sociedad. Su consumo es habitual a partir de la adolescencia, y se da incluso en los núcleos familiares, por lo que vemos que las normas de los grupos de referencia, citados anteriormente, son muy flexibles para estas drogas. Por lo tanto, este alto grado de aceptación, junto con el poco control sobre la distribución a adolescentes, puede explicar gran parte del gran consumo de alcohol y tabaco en esa población. (Espada, Pereira, y García-Fernández 2008)

#### *-Vulnerabilidad del individuo*

A los factores mencionados anteriormente, hay que añadir la vulnerabilidad del individuo. La adolescencia es un período muy complicado: los adolescentes sufren mucho estrés, intentan definir su personalidad, están en plena búsqueda de la identidad personal, a la vez que buscan integrarse en diferentes grupos para no sentirse aislados. El consumo de drogas puede suponer una vía rápida para satisfacer estas necesidades.

Desde este punto de vista, el Modelo comprensivo de Becoña expone diversos factores que pueden influir en un individuo para que acabe consumiendo drogas: predisposición genética, fracaso escolar, pobreza, problemas familiares, problemas y trastornos psicológicos, etc.

No todos los adolescentes afrontan las situaciones del mismo modo. Así algunos serán más resistentes a actuar de un modo determinado “porque todos lo hacen así”, o ante un bajo rendimiento académico puede adoptar estrategias adaptativas para mejorar en vez de consumir drogas... Se hace necesario, entonces, tener en cuenta los factores individuales, no sólo los grupos sociales de referencia y el modo en el que el individuo actúa en ellos. (Martínez, y Robles 2001).

*Objetivos de la intervención:* Determinar actividades con las que ocupar el tiempo de ocio de los adolescentes para sustituir y eliminar las drogas del entorno de los jóvenes.

### **Metodología**

Se realizó una búsqueda sistemática de trabajos publicados en bases de datos como PUBMED, SCIELO, CUIDEN. Los descriptores utilizados fueron “prevención”; “drogas”; “adolescentes”; “Promoción”, “Riesgo”.

De un total de 224 referencias encontradas tras la búsqueda, fueron seleccionadas 6 artículos para un análisis en profundidad, aplicando los criterios de inclusión como: Artículos en castellano; incluyendo palabras claves en título y/o resumen y en un periodo entre 1995 y 2010.

Se realizarán actividades muy diversas: desde charlas en algunos institutos de la ciudad de Almería, a actividades al aire libre y un campamento de verano. Las charas educativas sobre drogadicción se llevarán a cabo en 5 institutos de Educación Secundaria de la provincia de Almería.

A partir de los registros estadísticos oficiales, el Instituto Nacional de Estadística y Encuestas y cuestionarios realizados en los institutos de Educación secundaria nombrados anteriormente se sacarán conclusiones y se planificarán Intervenciones con sus respectivas actividades.

### **Resultados**

#### *-Actividad 1-*

Charlas en Institutos de Enseñanza Secundaria

*Se llevarán a cabo de la siguiente forma:*

1. Las charlas las realizarán cuatro psicólogos que trabajan en el Servicio Provincial de Drogodependencias y Adicciones de Almería, en colaboración con voluntarios ex adictos que proporcionará el mismo servicio.

2. Las charlas irán dirigidas a los cursos de 3º y 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato.

3. Se contactará con los centros para disponer de las aulas necesarias. Las charlas se darán a cada curso por separado. Por lo que se necesita un aula que pueda reunir a todas las clases de un curso.

4. Se realizará una charla de dos horas de duración por cada curso, contando con un día a la semana para cada una.

5. El contenido de las charlas tendrán los siguientes objetivos:

- Informar a los adolescentes sobre las consecuencias del consumo de drogas y de la importancia de un estilo de vida saludable.

- Facilitar información sobre la legislación actual de drogas en nuestro país.

- Dar a conocer a los alumnos otras alternativas con las que ocupar su tiempo libre, proporcionando información sobre las actividades extraescolares disponibles en Almería, incluidas las de nuestro programa de intervención.

- Que mediante los voluntarios rehabilitados, los alumnos conozcan la problemática de la drogadicción desde un punto de vista más cercano y realista.

#### *-Actividad 2-*

Campeonato Deportivo

Se organizará un campeonato deportivo durante un fin de semana (sábado y domingo), incluyendo diversos deportes: fútbol, baloncesto, voleibol y atletismo. Las actividades deportivas estarán destinadas a los adolescentes de 14 a 18 años, no obstante, cualquier persona podrá asistir a ver los partidos y el resto de actividades. Con ello se pretende fomentar el deporte y un estilo de vida saludable.

Para realizar la actividad, se seguirán estas fases:

1. Se contactará con el Ayuntamiento de Almería para realizar la actividad en el antiguo recinto ferial.

2. Se contratará a la empresa ProdeSur para que se encargue de organizar las jornadas deportivas. El servicio incluirá todos los materiales necesarios para los partidos (porterías, redes, canastas...), con diez monitores que serán los encargados de supervisarlos, así como un servicio de animación infantil para los niños que acudan al recinto.

3. Se solicitará a la UD Almería para que dé permiso a alguno/s de sus jugadores para que puedan acudir a dar un discurso a favor del deporte y buenos hábitos.

4. Publicitar mediante carteles el evento.

Las actividades se llevarán a cabo un sábado y un domingo, desde las 10:00 AM hasta las 13:00, para después reanudarse desde las 17:00 hasta las 21:00, ambos días. Entre los asistentes al evento, a aquellos que participen en algún campeonato de cualquier deporte, y tenga una edad entre 14 y 18 años,

ambos incluidos, se sortearán 30 vales para acudir a un campamento de verano (actividad incluida en el programa que se explicará más adelante).

*-Actividad 3-*

Festival de música

Se realizará durante un día un festival non-stop de música, bajo el lema 'No a las drogas'. Para llevarlo a cabo, se seguirán los siguientes pasos:

1. Se contactará con el Ayuntamiento de Almería para obtener el permiso para realizar el festival en el antiguo recinto ferial.

2. Se contratará a la empresa Renta Todo S.L para la instalación de la carpa y de todo el material necesario. De la comida se encargará la empresa Catering Alcazaba S.L.

3. Se llevará a cabo una campaña de publicidad, mediante carteles y anuncios de radio.

4. Se contactará con el cantante Pablo Alborán, para que colabore de forma gratuita a la causa, y participe en el festival.

5. Además, se invitará a grupos de la comarca que quieran aprovechar la oportunidad para promocionarse, a que actúen de forma gratuita.

Los asistentes tendrán que pagar 5€ por la entrada, que serán destinados al Servicio Provincial de Drogodependencias y Adicciones de Almería. La entrada incluirá un bocadillo y un refresco.

*-Actividad 4-*

Campamento de verano

En esta actividad participarán las 30 personas agraciadas en el sorteo que se realizará en el campeonato deportivo, con todos los gastos pagados.

Se contratará a la empresa Prodesur, la cual cuenta con una base multiaventura en el Parque Natural de Cazorla, en el Camping Llanos de Arance. La duración será de 2 días y 3 noches, y los objetivos que se persiguen son:

- 1 .Fomentar el deporte y buenos hábitos.
2. Ofrecer la oportunidad de conocer a gente nueva.
3. Visitar y conocer uno de los parques naturales más importantes de nuestro país.

Las actividades que se incluyen en el campamento son (transporte incluido en el precio):

- Piragüismo
- Escalada y tirolesa
- Senderismo
- Bicicleta de montaña
- Tiro con arco
- Orientación
- Juegos deportivos
- Veladas nocturnas

### **Discusión/Conclusiones**

El consumo de drogas, entre ellas alcohol y tabaco hacen que sufran negativamente la salud de los jóvenes y gente más cercana , considerando el consumo de drogas como un gran problema de Salud Pública y por tanto la introducción de Programas de Prevención y Promoción, detectando de forma temprana las causas de los riesgos que conllevan al consumo de drogas ayudarán a que los jóvenes lleguen a conseguir una conducta saludable y enseñando habilidades para resistir la influencia para consumir drogas y se puedan evaluar los objetivos a corto y largo plazo. Por ello los profesionales sanitarios y sociales tenemos un papel importante realizando todas las actividades necesarias para que los jóvenes intenten evitar todas las influencias negativas que conllevan a consumir drogas.

## Referencias

- Alfonso, J.P; Huedo-Medina, T.B., Espada, J.L. (2009). Factores de riesgo predictores del patrón de consumo de drogas. *Anales de psicología*, vol. 25, nº 2 (diciembre), 330-338
- Botvin, G.J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, Vol. 3 N°3 pp 333-356
- Castellana, M., LLadó i Brugués M. (2000). Adolescencia y juventud: prevención y percepción del riesgo al consumo. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad Ramoón Llul. Barcelona
- Espada, J., Pereira J. Y García-Fernández J. (2008) Influencia de los modelos sociales en el consumo de alcohol de los adolescentes. Universidad Miguel Hernández y \* Universidad de Alicante. *Psicothema* Vol. 20, nº 4, pp. 531-537
- Inglés, C.J (2007). Factores psicosociales relacionado con el consumo de drogas en adolescentes españoles *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, núm. 2, pp. 403-420
- Landero R., Villarreal M.E (2007). Consumo de alcohol en estudiantes en relación con el consumo familiar y de los amigos. Vol 17, No 1 Pp. 18
- Lázaro, P.J.R. (1998). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Martínez, J.M. , Robles, L. (2001) Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. Centro Provincial de Drogodependencias de Granada. *Psicotherma*. Vol 13 nº2 pp 222-228.
- Muñoz-Rivas, M. , Graña, J.L (2001). *Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en jóvenes*. Universidad Complutense de Madrid *Psicothema*. Vol. 13, nº 1, pp. 87-94
- Vallés, A., Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS

## CAPÍTULO 46

### Sistemas centrales de conocimiento en niños entre 3 y 6 años de edad

María Fernanda Rueda Posada  
*Universidad de la Sabana (Colombia)*

#### Introducción

El desarrollo cognitivo representa una variable de interés particular, puesto que desde momentos tempranos el comportamiento y la conducta humana dan cuenta de procesos intrincados que facilitan nuestra adaptación e interacción con el entorno físico y social. Teniendo en cuenta que dicho desarrollo responde o es transformado desde configuraciones orgánicas y factores específicos de ambientes, como el cuidado parental y la interacción con herramientas de aprendizaje en etapas tempranas, que tienen especial relación con el despliegue de las habilidades humanas (Burger, 2010; Clark, et al., 2013; Fay-Stammach, Hawes, y Meredith, 2014), de allí el interés por identificar los mecanismos y factores a la base del desarrollo, según Zelazo y Müller (Zelazo, y Müller, 2002), las secuencias del desarrollo son esenciales porque de su análisis depende una mejor comprensión sobre los procesos cognitivos y los mecanismos de la transición del desarrollo.

Una de las propuestas modulares del desarrollo cognitivo, sugiere que los seres humanos están dotados de varios sistemas cognitivos y son la raíz de la capacidad para construir y aprender nuevas habilidades y conceptos a edades muy tempranas (Spelke, 2003). Estos se denominan Sistemas Centrales de Conocimiento (SCC) y son definidos como “mecanismos para representar y razonar sobre determinados tipos de entidades y eventos de importancia ecológica” (Spelke, 2000 p. 1233) que pueden apoyar y promover el desarrollo cognitivo humano, ya que los principios en que se basan son verídicos y adaptables a escalas en las cuales los seres humanos perciben y actúan en el mundo (Spelke, y Kinzler, 2007).

Cada uno de los SCC propuestos tiene unas propiedades características, facilitando su identificación. En este orden de ideas, el primer sistema correspondiente a la representación de objetos, se centra en los principios de cohesión o integración, continuidad y contacto, (Aguiar, y Baillargeon, 1999; Leslie, y Keeble, 1987; Spelke, 1990) lo cual facilita la percepción y comprensión de límites de los objetos, las formas, los movimientos, y la predicción de la temporalidad y lugar de reposo de dicho movimiento (Spelke, y Kinzler, 2007).

Un segundo sistema central, estaría implicado en la representación de los agentes y sus acciones, las cuales son guiadas por la consecución de objetivos específicos, por lo tanto los agentes tienden a ser eficaces en la obtención de medios para alcanzarlas; adicionalmente, mantienen relaciones contingentes y recíprocas, y la identificación facial media la interpretación de dichas acciones, los infantes desde 12 meses pueden hacer inferencias sobre acciones racionales o dirigidas a metas (Csibra, Bíró, Koós, y Gergely, 2003; Spelke, y Kinzler, 2007).

El tercero es el sistema del número, con el cual se reconoce que los niños pueden sumar el número de elementos que conforman una secuencia corta, discriminar el tamaño de conjuntos, y seguir la cantidad de un grupo de acuerdo con adiciones o sustracciones realizadas sobre el mismo (Apperly, y Butterfill, 2009; Piazza, 2010).

El cuarto sistema, media la representación de la geometría del entorno, las representaciones de la geometría euclidiana son aplicables en el desarrollo de la vida diaria porque facilita la evaluación de la estructura de los espacios lo cual media la orientación para navegar en él, rastrear el lugar que tienen en él los objetos y demarcaciones o límites espaciales, estimar distancias y reconocer sus formas y su



dirección, entre otras acciones (Cortés Arboleda, Sandoval, y Otálora, 2013; Dehaene, Izard, Pica, y Spelke, 2006; Spelke, Lee, y Izard, 2010). El quinto y último sistema se relaciona con el procesamiento de información social, en la que pueden encontrarse aspectos de equidad o por contraste de altruismo, en el cual un grupo o sujeto se puede ver más beneficiado que otro (Schmidt, y Sommerville, 2011; Shutts, Roben, y Spelke, 2013).

Ahora bien, el funcionamiento mental a partir de SCC, sobre los cuales se construyen habilidades flexibles y sistemas de creencias, representa una ventaja ecológica sobre otras perspectivas con relación a las habilidades cognitivas que medían nuestro comportamiento en la vida diaria, debido a que la evaluación del funcionamiento cognitivo debe tener en cuenta los elementos básicos sobre los cuales este se desarrolla y los momentos de interacción entre los sistemas evolutivos de la persona y los factores sociales y ambientales que le acompañan (Barkley, 2012; Bjorklund, 2013; Rochat, et al., 2016).

Ante la evidencia anterior, este estudio pretende describir como se presentan la edad y el sexo de participantes entre 3 y 6 años de edad en tareas relacionadas con los SCC y contrastarlo con el estatus socioeconómico de los participantes.

## Método/ Metodología

### Participantes

La muestra estaba compuesta por 328 participantes (164 niñas; 164 niños) con un rango de edad entre los 37 y 71 meses ( $M=54$  meses;  $EE= 0.55608$ ), habitantes de la región sabana centro de Cundinamarca y de Boyacá. En la selección, se tuvo en cuenta la muestra evaluada en el programa de investigación “Por un inicio parejo de la vida” (“Red Social de Conocimiento Inicio parejo de la vida,” 2013). La muestra se asignó de manera proporcional a la cantidad de población menor de 6 años por cada municipio participante. En cada región se seleccionaron bloques cartográficos urbanos y dentro de éstos se construyó un marco de menores de 6 años para incluirlos a todos y luego seleccionar uno solo por hogar. Se utilizó el método de muestreo aleatorio simple sin reemplazamiento para la selección de los bloques. La muestra rural se restringió a los centros poblados y se asignó proporcional a la población reportada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE). La muestra se calculó para ser representativa por región (Conjunto de municipios por cada departamento).

### Instrumentos

Cada tarea se diseñó teniendo en cuenta la descripción del paso de las habilidades cognitivas tempranas de cada SCC hasta la edad adulta (Kinzler, y Spelke, 2007). En los ajustes de la descripción que hacen Kinzler y Spelke (2007) se utilizaron los diseños de diversos estudios infantiles en cada SCC, tal y como se presentan a continuación en las tareas de los SCC.

Tabla 1. Tareas aplicadas y Sistemas Centrales de Conocimiento asociados (estudios de soporte para el diseño de las tareas)

ORDEN	TAREAS	SISTEMA CENTRAL DE CONOCIMIENTO ASOCIADO
1	Situación De Reconocimiento Funcional Del Objeto	Representación de objetos (Kingo y Krøjgaard, 2011)
2	Tareas del Número (Escritura, Lectura y Equivalencia)	Sistema del número (Barth, Kanwisher y Spelke, 2003; Barth, La Mont, Lipton y Spelke, 2005).
3	Situación de Ubicación Espacial- Geometría	Representación de la geometría del entorno (Spelke, Lee y Izard, 2010)
4	Agentes-Fairness	Representación de los agentes y sus acciones dirigidas a mentas (Schmidt y Sommerville, 2011)
5	Situación Nosotros-Ellos	Procesamiento de información social (Shutts, Banaji y Spelke, 2010)

### Procedimiento

Después de contactar a los cuidadores vía telefónica, se fijó con estos una evaluación mediante visita domiciliaria, en la cual se procedió con la aplicación de las situaciones propuestas, tal como se expone en la tabla 2.

El protocolo de evaluación de desarrollo cognitivo estableció un tiempo aproximado de evaluación entre los 45 y 90 minutos.

Tabla 2. Protocolo de evaluación de desarrollo

ORDEN A SEGUIR	ACCIÓN DEL INVESTIGADOR ENCARGADO
1	Explicación del estudio y obtención de la firma del consentimiento informado por parte de uno de los acudientes del participante
2	Tiempo de juego libre con el niño evaluado
3	Realización de la situación de reconocimiento funcional del objeto
4	Aplicación de las tareas del número
5	Evaluación de la situación de ubicación espacial-geometría
6	Aplicación de la tarea de agentes fairness
7	Realización de la situación nosotros ellos

### *Análisis estadísticos utilizados*

Los datos fueron inicialmente analizados con la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y al no identificar una distribución normalizada se usaron pruebas no paramétricas, como la prueba U de Mann-Whitney para identificar diferencias entre edad, sexo y estatus socioeconómico.

Para la tarea de número, el criterio de calificación para las tareas de equivalencia, lectura y escritura se basó en la frecuencia de aciertos y desaciertos en cada uno de los números que compone esta tarea (escritura, lectura y equivalencia), se asignó valores de una escala de 2 a 18 (2 para la mayor frecuencia en acierto y 18 para la menor frecuencia en aciertos) y de -1 a -9 para los desaciertos (-1 para la menor frecuencia en desaciertos y -9 para la mayor frecuencia en desaciertos). En la tarea de ubicación geométrica-espacial, el criterio de calificación de la tarea de geometría se tuvo en cuenta el registro de los cuadrantes donde tuvo contacto el sticker. Este registro se hizo por cada mapa y se estimó de 5 a 1 (5 puntaje más alto y -1 puntaje más bajo), correspondientes con el cuadrante más cercano o exacto a la posición target y al más distante. Para conocer el desempeño que tuvieron cada uno de los niños/as en los mapas, se sumaron los valores obtenidos por los 3 mapas sobre 15 (+3MAPAS/15), que representa el puntaje ideal más alto por el conjunto de los mapas (5[puntaje más alto por mapa] X 3[mapas]=15). Las dos últimas tareas se calificaron de acuerdo con la distribución y compensación que hacían de las entregas a Juanita y Pepita (personajes de la situación en desigualdad) y de la distribución equitativa entre familia y un par desconocido para el niño o niñas en la situación nosotros-ellos.

El cálculo acumulado de los desempeños en cada tarea permitió asignar un índice de desempeño general para cada participante.

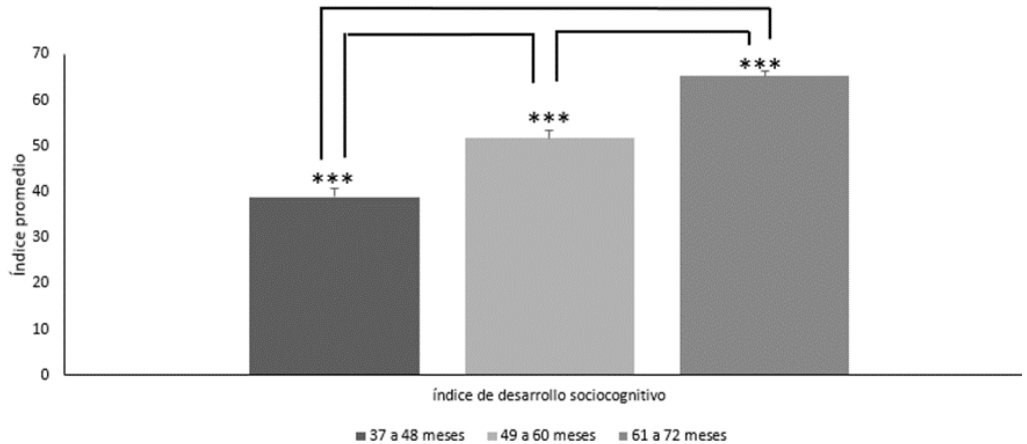
### **Resultados**

Con el fin de analizar el efecto de la edad sobre los índices de desempeño en las 5 tareas y el índice general de desempeño, utilizando para esto 3 grupos de edad, de 37 a 48 meses, de 49 a 60 y 61 a 72 meses, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis, encontrando que existen diferencias significativas en el índice general de desempeño en función de la edad de los participantes ( $\chi^2 = 85.7, p < .001$ ). Una corrección de Bonferroni se aplica para reportar el nivel de significancia a partir de .016, lo cual permite mantener el efecto de la edad sobre el desempeño general. En las comparaciones con la prueba Bonferroni (post hoc), el índice de desempeño general del rango de edad de los 37 a los 48 meses fue significativamente diferente al obtenido por el rango de los 49 a los 60 meses ( $p < .001$ ) y al obtenido por el rango de los 61 a los 72 meses ( $p < .001$ ). De igual manera, el desempeño del rango de los 49 a los 60 meses fue significativamente diferente al del rango de los 61 a los 72 meses ( $p < .001$ ) (ver Figura 1).

Para el análisis del efecto de la variable de sexo sobre el desempeño en las tareas y en el índice general de desempeño, se aplicó una prueba Mann-Whitney, en la que se encontró que el desempeño general de desarrollo socio-cognitivo, al igual que las 5 tareas particulares de SCC no se ven afectados significativamente por el sexo de los participantes.

En cuanto al nivel socioeconómico de los participantes y las variables analizadas, al aplicar una prueba Kruskal-Wallis, para analizar el nivel de estrato socio-económico sobre los resultados del sexo femenino, no se encontró efecto sobre el índice de desempeño general ( $\chi^2 = 7,759, p > .05$ ) ni en las 5 tareas de SCC. De igual manera, al analizar el efecto del estrato socio-económico sobre los resultados del sexo masculino, no se encontró efecto sobre el índice de desempeño general ( $\chi^2 = 1,408, p > .05$ ) o las 5 tareas de SCC. Del mismo modo, la aplicación del Kruskal-Wallis, permitió reconocer que no hubo efecto de nivel socio-económico sobre ninguno de los 3 grupos de edad.

Figura 1. Comparación en los tres rangos de edad en las medias de desempeño obtenido en el índice de desarrollo socio-cognitivo.



### Discusión/Conclusiones

El presente estudio, identifico que desde de los SCC, el índice general de desarrollo cambia teniendo cuenta una distancia de 12 meses en los niños de 3 a 6 años, lo cual da cuenta de las múltiples transformaciones del cerebro humano por su plasticidad, especialmente, en etapas tempranas y en las que el contacto con la información en el entorno tiene una gran relevancia en la interacción y manipulación que el niño hace de este. Lo anterior es coherente con el supuesto de que la diferencia relativa de experiencia en los dominios, tendría una relación con el desempeño de las situaciones que incluyen información de los mismos, por lo que la educación tendría un rol crucial, al propiciar espacios de interacción del niño con su entorno (Demetriou, Spanoudis, y Mouyi, 2011).

En contraste, las tareas de agentes fairness y nosotros-ellos relacionadas con la representación de los agentes y sus acciones dirigidas a metas (Schmidt, y Sommerville, 2011) y el procesamiento de información social (Shutts, et al., 2013) respectivamente, no fueron afectadas por la variable de edad. Tal resultado puede estar relacionado con que las tareas implicaban el reconocimiento de personajes similares, que no actuaban bajo ninguna identificación diferencial y además no explicaban su condición, en lo que puede mediar un proceso de aprendizaje relacionado con la edad o con otras variables, como la raza o el género de los personajes, que han demostrado recientemente algunos efectos de la edad para la distribución de recursos (Elenbaas, Rizzo, Cooley, y Killen, 2016). Lo anterior soportaría el planteamiento de procesamiento social temprano, en el que los niños en momentos iniciales de su vida retoman el conocimiento sobre las características particulares de una situación de desigualdad y el comportamiento intencional de otros para orientar su propio comportamiento. El desarrollo relacionado con la edad tendría que ver con el aprendizaje sobre los estados mentales que subyacen una acción en particular, más no en la comprensión y orientación de acuerdo a la existencia de esos estados (Mundy, y Newell, 2007; Onishi, y Baillargeon, 2005).

Por otro lado, el presente estudio encontró que el desarrollo socio-cognitivo y el sexo no están relacionados en momentos preescolares, lo cual se debe principalmente a que en diversos análisis evolutivos desde la perspectiva de Spelke, los SCC serían una base común para el funcionamiento socio-cognitivo de los seres humanos. No obstante, la discusión sobre las diferencias sexuales es transversal en áreas de desarrollo, estudios socio-culturales y biología humana; haciendo particular hincapié en el desarrollo de habilidades sociales (Barbu, Cabanes, y Le Maner-Idrissi, 2011; Walker, Irving, y Berthelsen, 2002), ante lo cual es importante rescatar que cuando los instrumentos no son verbales y recurren a observaciones comportamentales, estas diferencias no son significativas (Eisenberg y Lennon, 1983). Adicionalmente en la infancia, las diferencias no son estables y empiezan a ser más evidentes después de la pubertad (Barbu, et al., 2011; Ingahalikar, et al., 2014).

Sobre lo anterior, el presente artículo reconoce que la variable de sexo hace parte de los procesos más generales del desarrollo, en el que las características genéticas juegan un rol crucial en la diferenciación y especialización de los procesos socio-cognitivos que median nuestra interacción con el entorno. En este sentido, la discusión sobre la relación socio-cognitiva con el sexo, debe dar lugar al análisis específico de las trayectorias de desarrollo sexual, según la cual la exposición hormonal desde etapas prenatales tiene un lugar sobre el comportamiento diferenciado de hombres y mujeres (Knickmeyer, y Baron-Cohen, 2006) y por lo tanto, la inestabilidad de las diferencias en la infancia, estaría relacionada con lo que Knickmeyer et al. (2014) plantean como el tercer patrón de desarrollo diferenciado, según el cual hay diferencias evidentes durante periodos de alta circulación de hormonas, estos son momentos neonatales y adultez, particularmente con picos hacia la pubertad, más no la niñez o la infancia, contribuyendo a ratificar por qué las diferencias no serían claras en estos momentos (Knickmeyer, et al., 2014).

Al igual que el sexo, el estrato socio-económico no tuvo efectos significativos sobre el desarrollo socio-cognitivo en los niños de 3 a 6 años, reafirmando entonces el supuesto de que el desarrollo de los dominios en los SCC responde principalmente a características propias de la especie humana y el nivel socioeconómico, como variable de agrupación o clasificación de acuerdo con las características sociales y económicas, principalmente de la vivienda en zonas urbanas (Gouin, et al., 2015). En el caso de Colombia, que sigue una ley de distribución por estratos particular (Ley N° 142, 1994, Art. 102), no tendría por qué afectar el desempeño asociado a los SCC. Los hallazgos guardan coherencia con los planteamientos recientes que reconocen que el estado socioeconómico no afecta el desarrollo, a diferencia de escenarios de aprendizaje y entornos de condiciones inadecuadas, como el estrés (Burger, 2010; Diamond, 2013).

Los resultados analizados, permitieron confirmar que los SCC no dependen de factores contextuales como el estrato socioeconómico, así como tampoco dependen del sexo de los niños en momentos preescolares, evidenciando que dicho funcionamiento es transversal en la especie humana; aun cuando sí se encontraron diferencias al analizar el efecto de la edad, las cuales se podrían explicar por el aumento en habilidades de lenguaje, la especialización del funcionamiento cognitivo, y una mayor interacción con la información o los contenidos implicados en cada dominio. Finalmente, se recomienda que en próximos estudios se tengan en cuenta variables que permitan evidenciar el posible efecto de la interacción de los niños con su entorno sobre el desarrollo socio-cognitivo, como la participación en escenarios educativos y las actividades en el hogar. Cabe resaltar, que esta narrativa solo presenta resultados preliminares del estudio, por lo que se espera profundizar sobre los hallazgos en cada uno de los dominios estudiados posteriormente.

## **Referencias**

Aguiar, A., y Baillargeon, R. (1999). Perseveration and problem solving in infancy. *Advances in child development and behavior*, 27, 135-180.

- Apperly, I. A., y Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, 116(4), 953-970. doi:10.1037/a0016923
- Barbu, S., Cabanes, G., y Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood. *PLoS ONE*, 6(1), e16407. doi:10.1371/journal.pone.0016407
- Barth, H., Kanwisher, N., y Spelke, E. (2003). The construction of large number representations in adults. *Cognition*, 86(3), 201-221.
- Barth, H., La Mont, K., Lipton, J., y Spelke, E. S. (2005). Abstract number and arithmetic in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(39), 14116-14121.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved* (T. G. Press Ed.). Nueva York.
- Bjorklund, D. F. (2013). *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*: Taylor y Francis.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- Clark, C. A. C., Sheffield, T. D., Chevalier, N., Nelson, J. M., Wiebe, S. A., y Espy, K. A. (2013). Charting early trajectories of executive control with the shape school. *Developmental Psychology*, 49(8), 1481-1493. doi:10.1037/a0030578
- Cortés Arboleda, S., Sandoval Valencia, S., y Otálora Sevilla, Y. (2013). Desarrollo de conocimiento geométrico euclidiano y uso de mapas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31, 556-574.
- Csibra, G., Biró, S., Koós, O., y Gergely, G. (2003). One-year-old infants use teleological representations of actions productively. *Cognitive Science*, 27(1), 111-133. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0364-0213(02)00112-X
- Dehaene, S., Izard, V., Pica, P., y Spelke, E. (2006). Core Knowledge of Geometry in an Amazonian Indigene Group. *Science*, 311(5759), 381-384. doi:10.1126/science.1121739
- Demetriou, A., Spanoudis, G., y Mouyi, A. (2011). Educating the Developing Mind: Towards an Overarching Paradigm. *Educational Psychology Review*, 23(4), 601-663. doi:10.1007/s10648-011-9178-3
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). Distribución poblacional en el territorio y relaciones Urbano-Regionales. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu Rev Psychol*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Elenbaas, L., Rizzo, M.T., Cooley, S., y Killen, M. (2016). Rectifying social inequalities in a resource allocation task. *Cognition*, 155, 176-187. doi: 10.1016/j.cognition.2016.07.002
- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100.
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J., y Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: a review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264.
- Gouin M, Flamant C, Gascoin G, Rouger V, Florin A, et al. (2015) The Association of Urbanicity with Cognitive Development at Five Years of Age in Preterm Children. *PLoS ONE* 10(7): e0131749. doi: 10.1371/journal.pone.0131749
- Ingalhalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., Hakonarson, H., Gur, R. E., Gur, R. C., Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 823-828. doi:10.1073/pnas.1316909110
- Kingo, O. S., y Krøjgaard, P. (2011). Object manipulation facilitates kind-based object individuation of shape-similar objects. *Cognitive development*, 26(2), 87-103.
- Knickmeyer, R. C., y Baron-Cohen, S. (2006). Topical Review: Fetal Testosterone and Sex Differences in Typical Social Development and in Autism. *Journal of Child Neurology*, 21(10), 825-845. doi:10.1177/08830738060210101601
- Knickmeyer, R. C., Wang, J., Zhu, H., Geng, X., Woolson, S., Hamer, R. M., Konneker, T., Styner, M., Gilmore, J. H. (2014). Impact of Sex and Gonadal Steroids on Neonatal Brain Structure. *Cerebral Cortex (New York, NY)*, 24(10), 2721-2731. doi:10.1093/cercor/bht125
- Leslie, A. M., y Keeble, S. (1987). Do six-month-old infants perceive causality? *Cognition*, 25(3), 265-288.
- Mundy, P., y Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00518.

- Onishi, K. H., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? *Science (New York, N.y.)*, 308(5719), 255-258. doi:10.1126/science.1107621
- Piazza, M. (2010). Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(12), 542-551. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.008
- Red Social de Conocimiento Inicio parejo de la vida. (2015). *Red Social de Conocimiento Inicio parejo de la vida*. Recuperado de <http://www.inicioparejodelavida.org/nosotros.html>
- RoCHAT, T. J., Houle, B., Stein, A., Coovadia, H., Coutsoydis, A., Desmond, C., Newell, M., Bland, R. M. (2016). Exclusive breastfeeding and cognition, executive function and behavioural disorders in primary school-aged children in rural South Africa: a cohort analysis. *PLoS Medicine*, 1-51.
- Schmidt, M. F., y Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *PloS one*, 6(10), e23223.
- Shutts, K., Banaji, M. R., y Spelke, E. S. (2010). Social categories guide young children's preferences for novel objects. *Developmental science*, 13(4), 599-610.
- Shutts, K., Roben, C. K. P., y Spelke, E. S. (2013). Children's Use of Social Categories in Thinking About People and Social Relationships. *Journal of Cognition and Development*, 14(1), 35-62. doi:10.1080/15248372.2011.638686
- Spelke, E., Lee, S. A., y Izard, V. (2010). Beyond Core Knowledge: Natural Geometry. *Cognitive Science*, 34(5), 863-884. doi:10.1111/j.1551-6709.2010.01110.
- Spelke, E. S. (1990). Principles of object perception. *Cognitive science*, 14(1), 29-56.
- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *Am Psychol*, 55(11), 1233-1243.
- Spelke, E. S. (2003). What makes us smart? Core knowledge and natural language. In D. G. S. Goldin-Meadow (Ed.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 277-311). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Spelke, E. S., y Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Dev Sci*, 10(1), 89-96. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00569.
- Walker, S., Irving, K., y Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209. doi:10.1080/00221320209598677
- Zelazo, P. D., y Müller, U. (2002). The balance beam in the balance: reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. *J Exp Child Psychol*, 81(4), 458-465. doi:10.1006/jecp.2002.2667



## CAPÍTULO 47

### Conducta de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad tras intervenciones psicológicas y educativas

Nerea Manzanera Teruel, Andrea Martínez Martínez, Julio Alberto Martínez Sánchez, Javier Belmonte Fragoso, María del Carmen Giménez Sánchez, y Soraya Manzano Gómez  
*Diplomatura en Enfermería (España)*

#### Introducción

En tiempos pasados, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) era conocido como disfunción cerebral mínima, hiperquinesia, trastorno hiperquinético, entre otros (de la Peña, 2008). El TDAH en los últimos años está siendo uno de los desórdenes infantiles más estudiados (Korzeniowsk, e Ison, 2008). La etiología de este trastorno es desconocida. Se considera un trastorno comportamental heterogéneo, pues hasta ahora, es improbable encontrar una única causa que origine el inicio de esta enfermedad. Se considera que es el conjunto de factores biológicos y ambientales interactuando unos con otros. Las ideas iniciales de disfunción cerebral mínima han evolucionado en los últimos años hacia estudios de neurobiología y fisiopatología, neuroimagen y genética. Por otro lado, aunque los factores psicosociales no se consideran primarios en la actualidad, el estudio de las disfunciones familiares presentes en los niños con este trastorno ha revelado su importante papel en el desarrollo de los síntomas, en la aparición de comorbilidad conductual y en el diseño de las intervenciones terapéuticas (Herrerros y Sánchez, 2008). Gracias a las investigaciones, se sabe que este trastorno tiene un carácter crónico, apareciendo en la edad infantil y persistiendo, incluso, en la adolescencia y adultez, encontrándose con mayor frecuencia en varones (Casas, Soriano, Presentación, y Gargallo, 2009; Jiménez, Rodríguez, Camacho, Alfonso, y Artiles, 2012).

La adolescencia es una etapa de desarrollo donde los problemas asociados con el TDAH pueden ser más severos que durante la infancia, pues las ayudas para manejar el trastorno disminuyen y las demandas educacionales, laborales e interpersonales van incrementando. Así, los adolescentes presentan elevadas tasas de discontinuación de tratamiento, sobre todo entre los 15-21 años (Vidal, 2015).

El TDAH se caracteriza por una falta de atención acompañada de impulsividad e hiperactividad. A largo plazo, se asocia con un riesgo significativo de fracaso escolar, problemas interpersonales, enfermedad mental, embarazo no deseado e incluso, incrementando la posibilidad de consumo de drogas y/o alcohol teniendo, problemas con los sistemas de justicia penal (Casas, et al., 2009; Sonuga, et al., 2013). Tras la publicación del DSM-V en mayo del 2013, se han podido observar los cambios con respecto al DSM-IV. Así, se ha ampliado el rango de aparición de síntomas del TDAH de 7 a 12 años para prestar atención a los síntomas y poder hacer un mejor diagnóstico del trastorno, ya que existen síntomas relacionados con el aprendizaje que aparecen a medida que el niño avanza en la educación primaria. Por otro lado, existen posibilidades de que el TDAH pueda ser diagnosticado junto a los Trastornos de Espectro Autista (TEA), pero aun así, es una cuestión sobre la que se seguirá investigado.

Los ejes fundamentales del TDAH son (Jiménez, et al., 2012):

- El déficit de atención que se manifiesta en el sujeto por su facilidad para distraerse y aburrirse.
- La impulsividad observada al encontrar al niño impaciente, sin pensar en las consecuencias que pueden provocar sus actos.
- La hiperactividad es mostrada a través de la inquietud de los sujetos que padecen este trastorno. No pueden mantenerse sentados, no dejan de mover las piernas y tocan todo lo que encuentran a su alcance.

Todos estos síntomas crean malestar en la población, sobre todo en aquellas personas que piensan que estos comportamientos son propios de niños mal educados. Esto genera en los padres una gran



preocupación al no saber cómo actuar. A su vez, los profesores con alumnos que padecen TDAH a su cargo, muestran amplia inquietud al no estar preparados para enseñar a un niño con hiperactividad y déficit de atención (Casas, et al., 2009; Jiménez, et al., 2012). Según Herreros y Sánchez (2008), se estima que entre el 3-5% de la población en edad escolar padece Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, es decir, que al menos un niño por grado escolar puede ser diagnosticado con este trastorno. Con respecto a la farmacología, según López, López y Díaz (2014), el tratamiento de elección es el metilfenidato por su eficacia, seguridad, coste y efectividad. Así, otro fármaco utilizado no estimulante y que más datos científicos tiene apoyando su eficacia y seguridad en niños y adolescentes con TDAH es la atomoxetina, indicado junto con los estimulantes como fármacos de primera elección.

Se debe prestar especial atención a la administración de estos fármacos pues poseen efectos adversos y sintomáticos. Todos estos hallazgos nos hacen considerar la importancia de las intervenciones psicosociales, que también son una buena opción, permitiendo reducir la dosis de medicación, si así lo considera el profesional médico (Jarque, 2012).

El tratamiento farmacológico debe formar parte de un programa que incluya necesidades tanto psicológicas como conductuales y educacionales necesarias para el bienestar del paciente. La guía NICE recomienda Tratamiento Cognitivo-Conceptual grupal en los siguientes casos (Vidal, 2015):

1. Paciente ha informado de su decisión de no realizar tratamiento de tipo farmacológico.
2. El tratamiento farmacológico ha demostrado ineficacia, eficacia parcial o mala respuesta, presentando el paciente síntomas persistentes del trastorno aun tomando medicación.
3. El paciente presenta dificultades en aceptar el diagnóstico de TDAH y baja adherencia al tratamiento farmacológico.
4. Cuando los síntomas de TDAH están remitiendo con la medicación y el tratamiento psicológico se considera suficiente para tratar los síntomas residuales y su repercusión funcional es de leve a moderada.

### **Objetivos**

- Analizar aspectos de la vida familiar y social, de la autoestima y de conducta en niños con TDAH tras la aplicación de intervenciones psicológicas y educativas.

### **Metodología**

Se realizó una revisión de la literatura científica a fin de analizar los aspectos de la vida familiar y social, de la autoestima y de la conducta en niños con TDAH tras la aplicación de intervenciones de tipo psicológico y educativo.

Tras la búsqueda inicial se han descartado aquellos artículos sin posibilidad de acceder al texto completo además de lo que tenían idiomas distintos al inglés o español.

Al insertar las palabras clave para realizar la búsqueda, hemos excluidos aquellos artículos que no guardaban relación con el tema tratado, así como aquellos dirigidos explícitamente a las ciencias médicas. De los artículos que guardaban cierta relación, se han leído los resúmenes y posteriormente se han elegido los que más se acercaban a nuestros objetivos. Así, al leer los artículos elegidos, hemos eliminado aquellos que no se centraban exactamente con lo que pretendíamos comunicar y finalmente nos hemos quedado con aquellos que se centran de forma más exacta a nuestro objetivo.

Se utilizaron los siguientes descriptores: Déficit de atención, Hiperactividad, Problemas de aprendizaje, TDAH e Impulsividad.

Para la búsqueda de artículos, se han utilizado diferentes bases de datos de acuerdo a nuestros objetivos. Entre las bases de datos bibliográficas internacionales utilizadas están:

Pubmed: es un sistema de búsqueda gratuito que permite el acceso a las bases de datos bibliográficas compiladas por la National Library of Medicine (NLM): Medline, Genbank, Complete Genoma, etc. Esta base de datos incluye aproximadamente 23 millones de referencias de artículos biomédicos desde 1950. Su idioma es el inglés.

LILACS: Literatura Latinoamericana y del Caribe en CC de la Salud. Abarca literatura científica y técnica en Salud de América Latina y del Caribe. Desde 1986 apoya el aumento de la visibilidad, el acceso y a la calidad de la información. Esta base de datos está integrada junto con la herramienta Scielo. Su idioma es el español, portugués e inglés.

Tabla 1. Nuestra búsqueda después de lo descrito anteriormente ha quedado de la siguiente manera:

BASE DE DATOS Y MOTOR DE BÚSQUEDA	ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA	LIMITACIONES	NÚMERO ARTÍCULOS ENCONTRADOS	DE	PORCENTAJE ARTÍCULOS RELEVANTES
PUBMED	Attention deficit AND hiperactividad	Review Free full text 8 years Humans	597		25%
LILACS	TDAH AND impulsividad TDAH AND hiperactividad	Texto completo Revisión sistemática 8 años Inglés Español	9 658		15%
SCIELO	Déficit de atención AND hiperactividad	Español	1		0%
COCHRANE PLUS	Déficit de atención AND problemas de aprendizaje	8 años Inglés Español	3		15%
GOOGLE ACADÉMICO	TDAH AND impulsividad TDAH AND problemas de aprendizaje	8 años Español No citas No patentes	3150 4460		45%

Además, se ha recurrido a documentación a texto completo como Scielo, una biblioteca virtual formada de una colección de revistas editadas en España/otros países de Ciencias de la Salud, seleccionadas de acuerdo a unos criterios de calidad preestablecidos. Su idioma es el español, portugués e inglés.

Se ha utilizado a su vez, Cochrane Plus, una base de datos de revisiones sistemáticas supervisada por expertos. Reúne información fiable para guiar las decisiones en la atención sanitaria. El acceso es gratuito en todo el territorio español, debido a la suscripción realizada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Su idioma es el inglés, pero sus resúmenes están en español.

Por último, se ha hecho uso de un motor de búsqueda, como es Google académico, herramienta programada para la localización y recuperación de información en la red.

## Resultados

Los criterios que se han seguido para la elección de los siete artículos analizados en los resultados han sido aquellos que explicaran los aspectos de la vida familiar y social, de la autoestima y de la conducta en niños con TDAH tras la aplicación de intervenciones psicológicas y educativas. Se han descartado aquellos estudios que no daban información relevante para el tema a estudiar y aquellos cuyo tiempo de realización era mayor 8 años. Así, fueron cuarenta estudios encontrados de los cuales se seleccionaron siete.

González (2008), llevó a cabo una investigación en la que se expusieron algunos de los elementos más importantes aportados por las disciplinas de la psicología, neurología y psicopedagogía. La muestra de estudio fueron niños con diagnóstico de TDAH. La recolección de datos se obtuvo mediante la realización de una historia clínica personalizada que abarcara antecedentes hereditarios y prenatales del niño, entrevistas a padres y niños y realización de cuestionarios estandarizados para padres. Entre los

resultados recogidos se observó que el tratamiento más exitoso hasta el momento es aquel que incluye manejo farmacológico, a la par de la intervención psico-familiar y pedagógica.

García, Calleja y Arias (2014), realizan un estudio cuyo foco de atención se centró en dar a conocer el programa preventivo ADHISO diseñado para la mejora de las habilidades atencionales y cognitivas, así como hiperactivas e impulsivas en niños diagnosticados de TDAH. La muestra consta de 4 alumnos diagnosticados de este trastorno. La recolección de datos se obtuvo mediante entrevistas, observación directa, pruebas de inteligencia, control atencional, etc. Los resultados muestran que tras el programa, existe una mejoría en la atención, memoria y percepción de los 4 sujetos.

Es relevante la aportación sobre este tema que se hace en un estudio llevado a cabo por Korzeniowski e Ison (2008), en el que diseñaron un taller para padres y docentes utilizado como estrategia psicoeducativa para el abordaje del niño con TDAH. La muestra de estudio fue constituida por 8 padres de 7 niños previamente diagnosticados de este trastorno y por 4 docentes. La obtención de datos pudo ser posible gracias a la realización de entrevistas semiestructuradas y cuestionario Perfil de Estilos Educativos (PEE). En los resultados se pudo observar que el 71% de los casos estudiados, docentes y padres ratificaron los cambios en el comportamiento del niño. El 100% de los padres informó a los investigadores que el entrenamiento había ayudado a prestar atención en las habilidades y aspectos positivos de su hijo.

Presentación, Siegenthaler, Jara y Casas (2010), realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar el mantenimiento de los efectos un año después que terminara una intervención en la que estuvo compuesta por 3 programas coordinados. Fueron 27 niños con TDAH comprendidos entre 7-10 años, sus padres y docentes los que participaron en el estudio. La recolección de datos se obtuvo mediante cuestionarios adaptados de DSM-IV para padres y profesores y escalas de problemas de conducta e inteligencia. En los resultados se pudo observar que existen mejoras experimentadas tras el tratamiento, especialmente en las áreas académica y social, en las que los niños presentaban mayores dificultades.

En un estudio de caso-control realizado por García, Hernández y Cruz (2014), se escogieron a 7 niñas y 13 niños comprendidos entre 15-21 años de los cuales 15 fueron del grupo control y 5 del grupo estudio. El objetivo principal fue evaluar un programa de intervención en adolescentes con déficit de atención y problemas de conducta. La recolección de datos se hizo mediante escalas y test. Los resultados muestran como el grupo de estudio obtiene diferencias con respecto al grupo control. Estas son: mejora en memoria de trabajo, aprendizaje visual, atención, control atencional y concentración.

Otros autores como Fontana y Ávila (2015), realizaron un estudio no experimental pretest-posttest cuyo objetivo fue evaluar la eficacia de un programa de inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. La muestra de estudio fueron 11 niños con este trastorno y con edades entre 6 y 12 años. La recolección de datos se obtuvo mediante instrumentos destinados a los participantes. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre la autopercepción de los niños y la percepción de sus padres. El programa ha sido efectivo en lo que se refiere a dimensiones de las propias emociones, control emocional, identificación de expresiones faciales emocionales e identificación de emociones ajenas.

Así, Amado, Jarque, Signes, Acereda y López (2014), realizaron un estudio cuyo objetivo fue investigar la eficacia de las intervenciones psicológicas contextualizadas en niños con TDAH. La muestra de estudio fue constituida por 20 niños con TDAH, padres de los niños y 40 profesores. Los resultados muestran como las intervenciones psicosociales son eficaces para mejorar la calidad de vida de los niños con TDAH.

## **Discusión**

Un estudio de Sonuga et al., (2013), coincide, en cierta medida, con los resultados elaborados en nuestro trabajo. Se observó que las intervenciones conductuales para padres con niños/adolescentes con TDAH no mostraban ser significativamente eficaces. Los resultados de este estudio indican que las

intervenciones escolares pueden ser eficaces en adolescentes menores de 12-15 años, siendo más efectivas en la disminución de los síntomas de inatención que los de impulsividad y sociabilidad. Sin embargo, el estudio de Presentación et al., (2010), indica que se experimentaron mejoras tras el tratamiento, especialmente en las áreas académica y social.

En el artículo de López et al., (2014), muestran como tras estudiar los efectos de un programa de actividad física para niños de 12 años que presentan el trastorno a estudio, se ha mejorado en condiciones tanto físicas como aeróbicas, considerándose como un programa efectivo. Al igual la mayoría de los estudios descritos en los resultados, este artículo también apoya un tratamiento centrado en la realización de intervenciones psicosociales y educativas dejando en segundo plano el tratamiento farmacológico.

Por otro lado, en el estudio de Jarque (2012), se presenta un análisis sobre la investigación en el tratamiento del TDAH. Los resultados derivados de revisiones bibliográficas de tres periodos temporales distintos, muestran como la mayoría de ellos se ha centrado en analizar la eficacia del tratamiento farmacológico. Estos resultados son similares a los de González (2008), que observó que uno de los tratamientos más exitosos para los niños con TDAH es aquel que incluye manejo farmacológico.

En el estudio de caso-control autorizado por Vidal (2015), informa que un total de 119 adolescentes con TDAH entre 15 y 21 años sometidos a un estudio de Tratamiento Cognitivo-Conceptual (TCC) muestra como los adolescentes del grupo de TCC obtienen mayores reducciones en los síntomas de TDAH que los del grupo control. No obstante, no se observaron diferencias significativas en los síntomas asociados (ansiedad, síntomas depresivos y dificultades en el manejo de la rabia. Este estudio presenta similitud con el anteriormente descrito en los resultados, cuyos autores García et al., (2014), muestra como el grupo de estudio obtiene diferencias con respecto al grupo control.

Así bien, otro estudio realizado por Fabiano, Schatz y Pelham (2014), muestra similitudes con respecto a otros descritos en los resultados. Informa como tras un programa intensivo de verano donde los adolescentes asistían a diario a clases que consistían en técnicas de estudio y planificación, tenían encargos a realizar, realizaban actividades recreativas y deportivas con el objetivo de mejorar habilidades sociales y asistían a un grupo de resolución de problemas, se comprobó que, padres, profesores y tutores reportaron menores mejoras percibidas por los adolescentes en relación a problemas de conducta, funcionamiento social, inatención, estado de ánimo y rendimiento académico.

### **Conclusiones**

Tras la realización del presente trabajo cuyo centro de atención ha sido el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se ha pretendido comprobar que existen aspectos en la vida familiar y social que mejoran la conducta y la autoestima en niños con este trastorno tras aplicar intervenciones psicológicas y educativas. Para ello, entendemos que nuestro objetivo puede estar respondido al identificar las intervenciones realizadas en este trastorno. Los estudios revisados, nos han mostrado que tras las intervenciones realizadas, los niños con TDAH experimentan una gran mejora en el área académica y social, así como en prestar mayor atención, concentración y memoria de trabajo. El papel de enfermería es importante para detectar el trastorno lo más temprano posible y poder brindar una pronta atención al paciente, desde modelos que impliquen interdisciplinariedad e integren a los diferentes contextos en los que se ve inmerso, brindando una red de apoyo para así poder superar las dificultades de mejor manera.

Como propuestas, se recomienda la realización de investigaciones donde las tareas iniciadas por los niños tengan continuidad en su entorno y las hagan parte de sus hábitos de trabajo cotidiano. Así, se recomienda la implementación de planes de cuidados específicos a estos niños. Es necesario que se preste atención a la realización de forma correcta de esos cuidados para no perjudicar al niño con TDAH.

## Referencias

- Amado L., Jarque S., Signes MT., Acereda A., y López A. (2014). Propuesta de un programa de intervención psicosocial para maestros de niños con TDAH. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 1 (1).
- De la Peña, F. (2008). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Rev Fac Med UNAM*, 43 (6).
- Fabiano GA., Schatz N. K. y Pelham WE. (2014). Summer Treatment Programs for Youth with Attention-deficit/hyperactivity Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin*. 23(4), 757-773.
- Fontana M., y Ávila Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54 (2), 20-40.
- García GA., Hernández S., y Cruz O. (2014). Programa de intervención cognitiva en adolescentes con déficit atencional de una comunidad indígena de Chiapas. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 33-40.
- García N., Calleja MA., y Arias B. (2014). Programa adhisivo para la mejora de las funciones ejecutivas en niños de infantil con sintomatología TDAH. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 155-162.
- González LM. (2008). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Trujillo.Venezuela.ISSN*, 11 (21).
- Herreros, O., y Sánchez, F. (2008). TDAH: factores de riesgo y protección. *Revista Española de Pediatría Clínica e Investigación*, 61(6).
- Jarque, S. (2012). Eficacia de las intervenciones con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Anuario de Psicología*, 42 (1), 19-33.
- Jiménez, JE., Rodríguez C., Camacho, J., Afonso M., y Artiles, C. (2012). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 13-26.
- Korzeniowski, C., y Ison, M. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de clínica psicológica*, XVII.
- López GF., López L., y Díaz A. (2014). Efectos de un programa de actividad física en la condición física de escolares con TDAH. *Rev.Ib.CC. Act. Fís. Dep.*, 3 (3), 24-37.
- Miranda, A., Soriano M., Presentación M., y Gargallo B. (2009). Intervención psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol Clin* (1), 203-216.
- Presentación MJ., Siegenthaler R., Jara P., y Casas, AM. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema* 22 (4), 778-783.
- Sonuga EJ., Brandeis D., Cortese S., Daley D., Ferrin M., Holtmann M., Stevenson J., Danckaerts M., van der Oord S., Döpfner M., Dittmann RW., Simonoff E., Zuddas A., Banaschewski T., Buitelaar J., Coghill D., Hollis C., Konofal E., Lecendreux M., Wong IC., y Sergeant J. (2013). Nonpharmacological Interventions for ADHD: Systematic Review and Meta-Analyses of Randomized Controlled Trials of Dietary and Psychological Treatments. *Am J Psychiatry*, (170), 275-289.
- Vidal, R. (2015). Abordaje psicológico de adolescentes y jóvenes con TDAH. *C. Med. Psicosom*, (116).
- Vidal, R. (2015). *Tratamiento psicológico cognitivo-conductual en adolescentes y adultos con TDAH*. Tesis doctoral, UAB, Barcelona, España.

## CAPÍTULO 48

### Bullying: Actuaciones preventivas y propuestas

Lidia Ester Llovet Romero\*, Ignacio Pichardo Bullón\*, y Ezequiel Montero García\*\*

\*Servicio Andaluz de Salud (España), \*\*Aragón de Salud (España)

#### Introducción

*“Cuando el niño trata de acercarse a un grupo de compañeros para jugar, se trata de un momento especialmente importante y crítico porque es cuando se hace público el hecho de ser aceptado o no”* (Daniel Goleman, 2001,27-44).

Acoso escolar se puede definir como un comportamiento a lo largo del tiempo donde predomina la agresividad, el daño físico, el rechazo social, el insulto verbal y la intimidación psicológica de unos niños hacia otros. La procedencia del término es anglosajona. En el libro “Bullying acoso escolar” de Rosa Serrate se cita a Owles, éste autor fue quien definió por primera vez el término de Bullying en 1978, “El maltrato entre iguales es una conducta que realiza el alumno o alumna contra otro compañero. Esta acción que es intencionada y de carácter negativo, hace que las víctimas difícilmente puedan salir por sus propios medios de este bucle. Esto conlleva a que se produzca un descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y con ello su aprendizaje” (Serrate, 2007).

El fenómeno de Bullying no es relativamente nuevo, ha existido con mayor o menor intensidad en las escuelas a lo largo de la historia. En la antigüedad se le atribuía a entornos sociales marginales y problemáticos, pero actualmente se ha generalizado de forma importante y alarmante, es ahora cuando se le ha atribuido unos objetivos de actuación para poder llevar a cabo su prevención. Quizás la creciente insensibilización ante la violencia ha contribuido en mayor o menor medida al reconocimiento del acoso escolar como un problema serio e inadmisibles.

Voors (2000): “La sociedad esta insensibilizada. Para que se conmueva necesita que ocurra algo más grave, algún acto extremo tales como tiroteos en las escuelas, torturas, insultos raciales. La atención que muestra la sociedad frente a estos hechos, suele ser de unas semanas, que es el tiempo que tarda en disiparse el interés mediático”. Es por ello, que el acoso escolar es un fenómeno complejo y grave al mismo tiempo en el que intervienen múltiples factores, que nos afecta a todos de forma global por lo que actuando como sanitarios, nuestra labor debe ir encaminada a tomar conciencia colectiva de esta problemática social, asumiendo responsabilidades frente al acoso escolar, evitando que entre los alumnos se den casos de violencia.

Teruel (2007) afirma que: *El problema del acoso escolar/bullying se ha caracterizado por ser un fenómeno oculto, a pesar de haber estado presente en las relaciones sociales entre los alumnos ya sea dentro como fuera de los centros educativos, nunca ha suscitado reflexiones ni generados estudios.* Voors (2000) recalca que la escuela debería ser un lugar en el cual deberíamos sentirnos seguros, por contra se convierte en un espacio donde nos hayamos expuestos a todo tipo de violencia y agresiones tanto físicas como emocionales y psicosociales. Los adultos justifican estas conductas agresivas alegando que son “cosas de niños”. Por lo tanto, hemos de replantearnos nuestras actitudes en relación con el acoso entre escolares.

Es importante introducir programas antiacoso en las escuelas. Esto conlleva a que se reduzca la frecuencia de los comportamientos violentos, disminuye las faltas a clase no autorizadas y en general lleva a la mejora del rendimiento académico (Voors, 2000). “Es de gran importancia planificar planes de prevención para que se produzca una disminución de este tipo de conductas en el contexto escolar”. (Teruel, 2007). Harris y Petrie citan: “Enseñar a los alumnos a prevenir este tipo de conducta es la mejor solución a los problemas del acoso” (Harris, y Petrie, 2006). La problemática del acoso escolar es

que se trata de un acto que parece no tener fin y que no solo implica a las escuelas si no que es un problema de toda la sociedad en el que debemos sentirnos involucrados. Por ello, sólo nos queda tomar la iniciativa y ser vanguardistas en elaborar una posible solución al problema (Barba, 2011).

Avilés (2006), enumera las características del acoso escolar:

- Indefensión: La víctima responde a una personalidad de rasgos pasivos, es por ello que será el blanco de los ataques, en el cual se mostrará indefensa ante los agresores.

- Desigualdad: Varía según el grado de superioridad en la relación que se establezca entre el agresor y la víctima:

1. Desigualdad física: Se da una superioridad de fuerza/ edad por parte del agresor.

2. Desigualdad psicológica: Los agresores consiguen que la víctima tenga miedo y se sienta inferior debido a las abundantes humillaciones y amenazas.

3. Desigualdad social: Desigualdad entre los números de agresores y víctimas.

- Persistencia: Se repiten de forma continua abarcando hasta periodos de un año.

- Ausencia de provocación: Cuando las víctimas no han dado ningún tipo de motivo ni provocación para recibir maltrato o acoso e igualmente lo reciben.

- Ignorancia o pasividad del entorno: El acoso escolar/bullying y las conductas agresivas se mantienen debido a que las personas que rodean a la víctima no forman parte del conflicto ya sea por ignorancia a dichas agresiones, por miedo o por que aprueben esa conducta

*Tipos de acoso escolar:*

Según Rosa Serrate los tipos de acoso escolar que nos podemos encontrar son los siguientes:

- Físico:

- Consiste en empujones, agresiones con objetos, codazos, golpes, escupitajos, encerrar a la víctima en lugares, esperarla fuera de la escuela para intimidarla, etc. La violencia física suele darse más en primaria que en secundaria.

- Verbal:

- Normalmente insultos y motes, este tipo de acoso también lleva a menospreciar en público resaltando los defectos físicos, etc. Es el tipo más habitual ya que es la forma más fácil y más rápida de que el agresor pueda demostrar el control que tiene sobre la víctima.

- Psicológico:

- En este tipo de acoso el agresor manipula psicológicamente a la víctima ya sea haciéndose pasar por su amigo, chantajeándolo y jugando con sus debilidades. Este acoso emocional conlleva a que la víctima este siempre en alerta y pendiente emocionalmente de su agresor/a. Este tipo de violencia se da más entre las chicas que entre los chicos.

- Social:

- Esta violencia trata de aislar al niño del resto de compañeros. Se trata generalmente de una persecución y acoso mediante comentarios, abuso verbal, insultos, actitudes crueles, amenazas, agresión, ignorar totalmente a la víctima, seguirla después de la escuela, ir a su casa, tratarla como una esclava, etc. También incluye la violencia racial, religiosa y sexista que logra discriminar a la víctima. Un ejemplo claro es cuando se excluye a las chicas de un juego por ser de genero diferente al masculino.

- Sexual:

- Este tipo de acoso implica tocamientos en el cuerpo de las chicas o chicos sin su consentimiento, gestos obscenos, mensajes sexuales dando a entender que la otra persona ha actuado con intención de seducirle sin que esto sea así, se trata de una falta de respeto al cuerpo del otro. Es una conducta que implica un abuso de poder. Agentes implicados: Los acosadores, las víctimas y los espectadores.

Según Avilés (2006): *“Forman parte del acoso escolar quienes llevan a cabo la intimidación directa o indirecta que son los agresores, aquellos que la sufren directa e indirectamente que son las víctimas y quienes la observan , los testigos. Lo más usual es que se actué en grupo intimidando a un chico/a. También puede ocurrir, que un grupo ataquen a otros grupos con menos poder, lo que caracteriza al*

*bullying*". Los agentes implicados en el acoso escolar, Mencos (2013) los clasifica de la siguiente manera:

- Acosador/agresor. El agresor es un ser social y popular, se siente superior a la víctima y tiene una necesidad continua de dominar a los demás lo que lleva a que la intimide y la acose. El agresor también sufre, presenta dificultades para controlar su agresividad e impulsividad, suelen ser personas depresivas, tienen problemas familiares, educativos, sociales y con la propia justifica, ve intenciones hostiles donde no las hay, les agrada manipular, ocultar, engañar y tienen un bajo autocontrol en sus propias relaciones sociales. La mayoría de estas conductas que tiene el agresor las aprende por observación de sus padres, familiares o incluso profesores.

- Víctima o blanco del acoso (activa/pasiva): Suelen ser personas sensibles, débiles, con poca capacidad de defenderse y relacionarse con sus compañeros. Suelen carecer de confianza en sí mismo por lo que tienen una baja autoestima, se avergüenzan de sí mismo y debido a esto cuando reciben el acoso suelen presentar síntomas de tipo ansiedad, miedo de ir a la escuela, depresión, fobia social e incluso tendencias suicidas, entre otros.

- Espectadores u observadores. Se trata de los testigos que suelen estar presentes durante los episodios de acosos o bullying. Llevan a cabo el silencio, es decir ellos ven y callan. Son conocedores de la situación y aun así no llevan a cabo conductas para evitarla, ya sea por miedo a ser victimizados o bien por culpa.

#### *Causas de la violencia escolar*

Para poder llevar a cabo una intervención que nos lleve a prevenir o eliminar las conductas violentas del niño/a hay que conocer las causas que produce su conducta, ya sea factores personales, factores sociales y factores demográficos:

#### *Factores personales:*

Factores psicológicos: Lo que caracteriza a un niño en la infancia es la falta de impulso de control, esto hace que lleve a cabo actos y diga cosas sin pensar. Este control normalmente suele irse construyendo poco a poco durante el desarrollo cognitivo del niño y gracias a esto la respuesta agresiva física se va sustituyendo por una respuesta verbal más elaborada donde el niño va a tender a explicarse, a comprender y a razonar. Esto quiere decir que si un niño posee la capacidad para comprender a los demás y ser empático, su conducta agresiva se verá disminuida hacia la adolescencia.

La necesidad de sentirse superior a los demás y líder delante de sus iguales es otro factor que hace que el niño adopte comportamiento agresivo, éste suele darse sobre todo en barrios y entornos sociales marginales.

Adaptación escolar: Una de las principales causas de que se lleve a cabo una conducta agresiva suele ser la no adaptación en el centro escolar, esto lleva a que surja conductas agresivas hacia sus diferentes compañeros ya sea para mostrar a los demás que deben respetarlo o para llamar la atención.

Este comportamiento agresivo suele darse en un entorno social desfavorecido, donde la escuela no suele verse como un lugar donde hay que respetar a los compañeros y se va a aprender sino como un lugar donde hay que demostrar quién es más fuerte.

Factores asociados al género y edad: Los chicos son el género predominante en agresiones físicas en contra posición de las chicas. Las chicas llevan a cabo agresiones indirectas ya sean de carácter verbal o social (inventarse algún falso rumor para reírse o destruir el nivel social de algún compañero/a).

La edad va a influir en el tipo de conducta: En primaria y el primer ciclo de Secundaria encontramos más conductas violentas donde la agresión física es la que predomina. Estos casos van disminuyendo con la edad, donde las agresiones serán verbales.

Familia: Existen diversos factores que van a influir en la conducta de un niño/a dentro del entorno familiar, estas pueden ser las relaciones entre sus miembros, los estilos educativos de los propios padres y las relaciones con los hermanos.



M<sup>a</sup> Victoria Trianes Torres en su libro “La violencia en contextos escolares” indica tres factores familiares que tienen una gran influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva según Olwe (1999). Son los siguientes:

- Las actitudes de los padres hacia los niños en los primeros años de vida: Una actitud donde predomina la carencia de calor e implicación, hace que se incremente el riesgo de que el niño pueda mostrarse agresivo y hostil hacia los demás.

- La permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros conlleva a que se produzca un aumento de la agresividad.

- El uso de disciplina autoritaria, como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas, puede llevar a cabo la estimulación de la conducta agresiva en los hijos.

Las relaciones entre los iguales: La interacción entre los alumnos hace que se ponga en práctica una serie de habilidades sociales, pero no debemos olvidar que el hecho de que los niños después se perdonen y sigan jugando olvidando lo sucedido, también forma parte de este gran aprendizaje. Estas relaciones es beneficiosa para el niño ya que le permiten salir del egocentrismo y así aumentar la empatía comprendiendo que el otro tiene los mismos derechos que él.

El centro educativo: En los centros escolares deben existir unas normas consensuadas que no permitan la violencia y favorezcan la integración de aquellos alumnos que son rechazados y agredidos. Para ello es necesario una implicación de todos los sectores educativos.

Los medios de comunicación: Los niños suelen observar la televisión durante un gran periodo de tiempo al día y esto influye poderosamente en el proceso de aprendizaje de los niños, les enseña un conjunto de normas y valores sociales sobre la violencia que nada tiene que ver con una sociedad civilizada, estando muchas veces la violencia “justificada”.

#### *Consecuencias del acoso escolar:*

- Consecuencias físicas/psicológicas para la víctima de acoso escolar: La salud física/psicológica, su rendimiento académico y sus relaciones sociales se ven afectadas.

- Consecuencias para el agresor: Disminución de la empatía y comprensión de las normas morales y adquieren una actitud agresiva.

- Efectos sobre la víctima a corto plazo: Efectos negativos como problemas físicos, depresión, fobia social...

- Efectos sobre la víctima a largo plazo: Cuando el efecto del bullying se prolonga en el tiempo, aparecen graves problemas psicológicos como pueden ser comportamientos autodestructivos e incluso el abuso de sustancias.

- Efectos sobre el acosador a corto/ largo plazo: No solo la víctima sufre efectos negativos si no también el propio acosador, ya sea a corto plazo (problemas escolares) como a largo plazo (abuso de sustancias, comportamientos delictivos).

- Consecuencias en el entorno: Todo lo que rodea a este fenómeno termina siendo afectado. El alumnado y el profesorado también acaban sufriendo afectado por el miedo y la violencia. Los que sufren más efectos negativos son los testigos directos ya que sufren miedo o reducción de la empatía

Por este motivo, a través de esta revisión bibliográfica se presenta y se desarrolla un programa de detección y prevención del acoso escolar, éste tiene la finalidad de aportar las herramientas necesarias para evitar que el bullying siga formando parte de nuestra vida cotidiana y para ello, debemos poner todos de nuestra parte, no podemos quedarnos de brazos cruzados y debemos reflexionar en la forma de entregar nuestros valores, nuestro amor y respeto y no ser indiferentes al bullying ya que con dedicación se puede crear consciencia y podemos ayudar a quienes padecen este fenómeno llamado Bullying..

### **Metodología**

Se ha realizado una revisión bibliográfica mediante la búsqueda y estudio en profundidad de publicaciones y estudios científicos, encontrados en las bases de datos indexadas en Ciencias de la Salud

siguientes: Dialnet, Cuiden, SciElo, Pubmed, Medline Plus y google académico entre otros limitándose la búsqueda a los artículos publicados en inglés y español.

Como facilitadores de búsqueda se emplearon los distintos operadores booleanos existentes y los descriptores: “Bullying”, “acoso escolar”, “prevención”, “intimidación”, “autoestima” entre otros.

Algunas de las fórmulas de búsqueda introducidas en los buscadores fueron : “ bullying “ AND “ prevalence “ ; “ Bullying “ AND “ Depression” , “ Enfermería” AND “acosoescolar”. “bullying” AND “ Spain”.

Se excluyeron las publicaciones que no contenían información relacionada con el objeto de estudio, las duplicadas, los resúmenes de conferencias y las referencias con escala o nula evidencia científica..

## Resultados

Tras los resultados encontrados en las diferentes vías de estudios podemos decir que el porcentaje de niños/a según situaciones vividas son los siguientes:

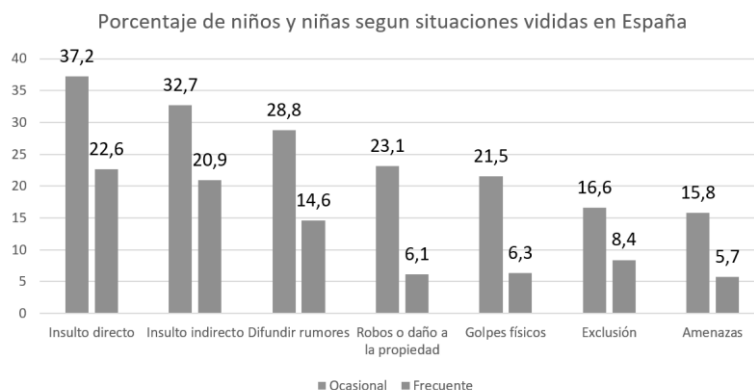
- Insulto directo: Es el tipo de agresión más utilizado, ya que es una manera fácil y rápida de atacar a la víctima mostrando su supuesta superioridad frente a ésta. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (37.2% ocasional frente a 22.6% frecuente).

- Insulto indirecto: Este tipo de agresión es la segunda más utilizada debido de nuevo a su facilidad a la hora de utilizarla. Consiste en insultar a la víctima de manera indirecta, es decir, hace sentir a la víctima objeto de insulto sin llegar a utilizarlo directamente. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (32.7% ocasional, 20.9 % frecuente).

- Difundir rumores: Es el tipo de agresión más utilizado entre el género femenino. Tales agresiones consisten en inventarse algún falso rumor para reírse o destruir a la otra persona a nivel social, también realizan exclusiones sociales. Este tipo de insulto ocupa el segundo lugar tras el insulto directo debido a que es menos común el bullying en el género femenino. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (28.8% ocasional, 14.6 % frecuente).

- Robo o daño a la propiedad: Este tipo de agresión conlleva robo de pertenencias o, cuando deliberadamente se daña, rompe o esconde cualquier clase de objeto de la víctima. Suele ser frecuente en escuelas que se encuentran en ambientes socio-marginales .Este tipo de comportamiento marca una clara conducta antisocial. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (23.1% ocasional, 6.1% frecuente).

Gráfica 1. Porcentaje de niños y niñas según situaciones vividas en España. Fuente: *Shave the children*



- Golpes físicos: Este tipo de agresión conlleva golpes, empujones, codazos, agresiones con objetos, escupir, etc. También se incluye dentro de la violencia física rodear a la víctima, encerrarla en un aula,

esperarle fuera de la escuela para intimidarla. Este tipo de acoso se suele dar más en Primaria que en Secundaria. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (21.5% ocasional, 6.3% frecuente).

- Exclusión: Este tipo de agresión consiste en excluir de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa asila socialmente al niño. Al tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente pero hay que recalcar que la forma frecuente aumenta frente a las dos anteriores (16.6 % ocasional, 8.4% frecuente).

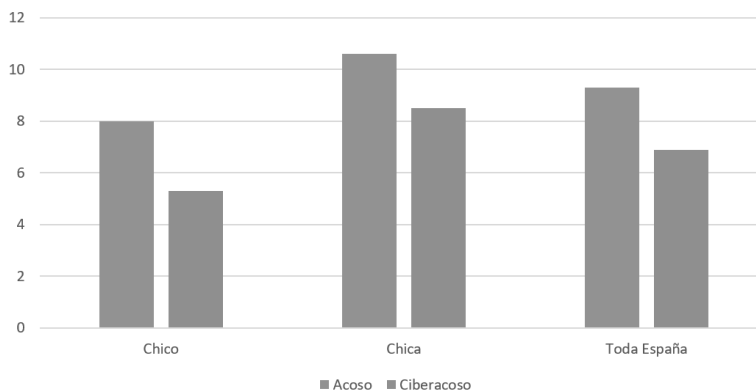
- Amenazas: Este tipo de agresión ocupa la última posición de agresiones en bullying. Este último lugar es debido a que para llevarlo a cabo se necesita una conducta impropia de un niño ya que este actúa más por la impulsividad, que por la premeditación de alguien de mayor rango de edad. Esta forma de ataque se realiza más de forma ocasional que frecuente (15.8% ocasional, 5.7% frecuente).

Tras los resultados encontrados en las diferentes vías de estudios podemos decir que el porcentaje de acoso y el ciberacoso según género:

- El total del acoso en menores de edad debido al bullying en España ronda el 9,3% frente al 6,9% del ciberacoso, este último ha crecido radicalmente en los últimos años, debido a la creciente utilización de medios tecnológicos en menores.

- El porcentaje de acoso/ciberacoso en chicas es superior que el porcentaje en los chicos (8% acoso / 5,3% ciberacoso en chicos – frente al 10,6% acoso / 8,5% ciberacoso). Esto es debido a la vulnerabilidad del género femenino frente al masculino, especialmente en internet, donde el acoso mediante redes sociales está a la orden del día.

Gráfica 2. Gráfica sobre el acoso y el ciberacoso según género en España. Fuente: Shave de Children  
El acoso y el ciberacoso según género.



### Discusión Conclusiones

Podemos llegar a la conclusión que el acoso escolar es un problema de elevada repercusión social, se trata de un acoso físico o psicológico de forma continuada en el cual un alumno o varios someten a otro compañero de la escuela. Esto conlleva a la víctima a presentar un desgaste psicológico y una baja autoestima presentando posibles futuros problemas psicológicos y sociales.

En los últimos años se ha producido un incremento en la prevalencia de este fenómeno debido a los numerosos estudios que han sacado a la luz este fenómeno social, antes oculto, pero persistente en el tiempo. Esto coincide con la teoría de Teruel el cual comentaba que el bullying era un fenómeno oculto y afirmaba que a pesar de haber estado presente en las relaciones sociales entre los alumnos ya sea dentro como fuera de los centros educativos, nunca ha suscitado reflexiones ni generados estudios. Tal es la

repercusión que los medios de comunicación está suscitando sobre el acoso escolar en nuestra sociedad , que se ha llegado a tal punto que a diario veamos en nuestras noticias casos cada vez más duros y graves derivados de este fenómeno del bullying ( suicidios, tiroteos, palizas, intentos suicidas, etc.). Es por eso que la sociedad cada vez se está concienciando más sobre este fenómeno y se están sensibilizando más para resolver este problema, tal y como indica Voors (2000): *“La sociedad esta insensibilizada. Para que se conmueva necesita que ocurra algo más grave, algún acto extremo tales como tiroteos en las escuelas, torturas, insultos raciales. La atención que muestra la sociedad frente a estos hechos, suele ser de unas semanas, que es el tiempo que tarda en disiparse el interés mediático”*.

Es de especial importancia crear programas antiacoso para concienciar a la sociedad sobre acoso escolar/bullying, para ello no solo la educación debe prevalecer en las escuelas sino en el hogar o entorno de cada individuo, la educación primaria debe partir no solo de la escuela sino de nuestros hogares, tal y como afirman autores como: *“Es importante introducir programas antiacoso en las escuelas. Esto conlleva a que se reduzca la frecuencia de los comportamientos violentos, disminuye las faltas a clase no autorizadas y en general lleva a la mejora del rendimiento académico”*. (Voors, 2000). *“Es de gran importancia planificar planes de prevención para que se produzca una disminución de este tipo de conductas en el contexto escolar”* (Teruel, 2007). Harris y Petrie citan: *“Enseñar a los alumnos a prevenir este tipo de conducta es la mejor solución a los problemas del acoso”*. (Harris, y Petrie, 2006).

Para llevar a cabo este tipo de programas antiacosos, hace falta que todos los agentes implicados pongan de su parte para que podamos realizar una prevención de forma global y así disminuir tanto la incidencia como la prevalencia.

Para ello los agentes implicados no solo debe ser la escuela sino también deben intervenir la familia, las diferentes instituciones y medios de comunicación.

- Familia:
  - Preocuparse por ellos hablando con ellos, crear un canal de diálogo evitando monólogos.
  - Estar pendiente de los posibles síntomas como nerviosismo, falta de apetito, insomnio y fobia escolar.
  - Controlar y supervisar las conductas de sus hijos, observando lo que hacen, con quien juegan y hacia dónde van.
- Escuela:
  - Establecer reglas para evitar el Bullying.
  - Tratar el tema a través de cursos, conferencias o tutorías.
  - Introducir y mantener asignaturas de educación en valores.
- Instituciones
  - Crear y mantener un teléfono público de asistencia al bullying.
  - Campañas anuales de sensibilización
  - Medios de comunicación: controlar los contenidos que emiten o publican.

Según datos estadísticos consultados en España, llegamos a la conclusión de que el insulto directo es lo que más se propicia dentro del acoso escolar/Bullying con 22.6% seguido de insultos indirectos con 20.9%. Por otra parte, acciones como difundir rumores, exclusiones y golpes físicos ocupan el 14.6%, 8.4 %, 6.3% respectivamente.

Por último, los robos o daños a la propiedad y las amenazas ocupan un 6.1% y 5.7% respectivamente. El acoso escolar/bullying suele darse de forma más frecuentes en chica 10.6% respecto al 8% que se dan en chicos. Una nueva forma de acoso cada vez más utilizada en nuestro entorno es el ciberacoso que ocupa un 6.9% del fenómeno total del Bullying.

Por el contrario, el acoso físico ocupa el 9.3%. Para terminar y después de haber analizado todos los datos obtenidos, llegamos a la conclusión que el Bullying/acoso escolar es un problema cada vez más frecuente, más conocido y con consecuencias negativas que pueden llevar al alumno a sentirse desprotegido y desorientado.

Es por ello por lo que debemos poner todos de nuestra parte ya sea la sociedad, la familia, la escuela, las diferentes instituciones y los medios de comunicación para llevar a cabo una prevención que permita crear consciencia de este fenómeno de bullying y así ayudar a quienes padecen este terrible mal.

### **Referencias**

- Avilés, J.M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales .Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Barri, F. (2010). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia (2ª. ed.)*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwe
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations, 1*, 27-44.
- Harris, S., Petrie, G., y Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin, 86*(630), 3-14.
- Herranz, P. y Delgado, B. (2013). *Psicología del desarrollo (1ª. ed.)*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, J. M. A. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(9), 201-220.
- Mencos, E. (2013). *Hacia una propuesta didáctica multidisciplinar “Acoso escolar: eso no va conmigo... va con todos”*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Mendoza-Rodríguez, Mª. M. (2012). *Manual para capacitar profesionales en la intervención y el manejo de víctimas de acoso escolar o “bullying” (1ª. ed.)*. Bloomington (EE.UU.): Palibrio
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares (1ª. ed.)*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, “bullying” y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas (1ª. ed.)*. Madrid: Pirámide.
- Voors, W. (2000). *Bullying. El acoso escolar (1ª. ed.)*. Barcelona: Oniro

## CAPÍTULO 49

### Actitudes y conductas de los adolescentes y jóvenes en los roles de género y relaciones de pareja: revisión

Almudena Iniesta Martínez, y Práxedes Muñoz Sánchez  
*Universidad Católica de Murcia (España)*

#### Introducción

La adolescencia es un momento evolutivo de transición de la infancia a la madurez en el que se originan una gran suma de cambios afectivos, emocionales, corporales y de valores, convirtiéndose en una etapa de especial vulnerabilidad y proclive al desarrollo de conductas disfuncionales. El aprendizaje social está presente desde la crianza, se asumen conductas y actitudes que se convierten en estereotipos. Así asumimos formas de comportarnos que se hacen únicas en cada género y que el contexto social que nos rodea les confiere de valor absoluto y necesario para convertirlos en el modelo veraz a seguir, el cual condiciona y restringe las relaciones de pareja (García-Sedeño, y García-Tejera, 2013; Expósito, y Moya, 2005).

Las relaciones de poder que se establecen ya desde la infancia continúan en la adolescencia son muy significativas ya que tanto niños/as como adolescentes asumen posiciones a nivel social que los fijan en roles que determinan el establecimiento de su identidad y de las relaciones sociales (Hernando, Oliva y Pertegal, 2013). Cuando se utiliza el constructo adolescencia se muestra como una etapa de cambio y transformación y entre las características que identifican este periodo son modificaciones rápidas y drásticas en el desarrollo físico, mental, emocional y social de la persona (Iniesta, e Invernón, 2015).

El abuso de los/as adolescentes sobre sus iguales en el que un menor ejerce cualquier forma de maltrato (físico, psicológico y hasta sexual) es una realidad social (Loredo y López, 2008). La adolescencia supone, por lo tanto, un periodo de la vida caracterizado por la pretensión de experimentar nuevas situaciones, en la carrera de la deseada y aclamada búsqueda de la identidad. En este camino se pueden desafiar las normas sociales, involucrarse en conductas desviadas en determinados contextos como por ejemplo, en la ámbito escolar (Cerezo, 2007) el inicio anticipado de las relaciones tóxicas y violentas entre parejas adolescentes (González, 2009) que revela la existencia de violencia de género en las primeras relaciones de noviazgo y cómo los chicos y chicas de estas edades asumen determinados tipos de creencias y estereotipos que todavía siguen perviviendo tras el paso de los años y cambios sociales.

La construcción cultural denominada juventud, surge por la relación entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad confecciona en cada tiempo histórico. De ahí la relevancia de posicionar en cada periodo histórico las representaciones de ser joven. Una gran parte de los estudios actuales confirman que la violencia en el noviazgo es un grave problema que está aumentando en edades cada vez más jóvenes, años en la que se ocasiona transformaciones relevantes en la identidad de género y se establecen las primeras relaciones de pareja (Blanco, 2014; Pazos, Oliva, y Hernando, 2014; Sánchez, Martín, y Palacios, 2015).

El modelo de transmisión de los valores poder-sumisión que se halla en las raíces de casi todas los tipos de violencia, está presente en la vida tanto pública como privada. El sexismo está estrechamente vinculado con el fraccionamiento ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado solamente para los hombres y el privado, el único en el que podía acontecer la vida de las mujeres (Garaigordobil, y Maganto, 2015; Iniesta, e Invernón, 2015).

La violencia entre adolescentes se presenta con aspectos diferentes y afecta a las relaciones interpersonales de los chicos/as, a su desarrollo psicosocial. En la actualidad, muchos jóvenes mantienen relaciones tóxicas, es decir, perjudiciales para ellos/as, tanto para chicos como para chicas, en las que hay

una gran dependencia y exclusividad emocional, la violencia queda encuadrada dentro de un marco social de aceptación. La exposición a modelos violentos y las relaciones de poder que se constituyen a partir de la infancia marcan su proceso evolutivo y derivan a la justificación, en muchos casos, de la violencia como medio de expresión y comunicación válido entre los jóvenes (Rubio-Garay., Carrasco, Amor y López-González, 2015). La violencia se conforma según un patrón circular, no necesita de razones externas para su perpetuación y pasa a formar parte del repertorio de conductas de interacción entre los adolescentes.

La necesidad cada vez mayor de la sociedad y de los investigadores de conocer tanto los datos como las causas y factores que derivan a la violencia de género, se transfiere en el mayor número de las publicaciones en áreas temáticas como “violencia del compañero íntimo” y “violencia en la pareja y el noviazgo” (López-Cepero, Lanab, Rodríguez-Franco, Paínoc y Rodríguez-Díaz, 2015).

En España, se han llevado a cabo investigaciones cuyos resultados han sido muy significativos, marcando la presencia de este fenómeno en adolescentes y jóvenes de nuestro país, ya que en ellos se confronta la representación de actitudes y conductas violentas en las relaciones de pareja como forma de solucionar los conflictos en edades cada vez menores y más cercanas al inicio de las relaciones de noviazgo, este tipo de violencia se detecta con frecuencia en un porcentaje más elevado, que en pareja ya casadas (Pazos, Oliva, y Hernando, 2014; Muñoz-Rivas, et al., 2007; Díaz-Aguado, Martínez-Arias, y Martín-Babarro, 2013). La sociedad se enfrenta a un drama social que será de difícil erradicación si no se trabaja desde la de-construcción y afrontamiento del problema, el cual tiene marcadas raíces psicosociales y culturales con una dilatada trayectoria histórica y universal (Rodríguez., Sánchez y Alonso, 2006).

En función de la naturaleza de las conductas, el perjuicio producido o los medios utilizados, generalmente, es clasificada en física, psicológica y sexual (Alegría del Ángel, y Rodríguez, 2015). Se llevan a cabo investigaciones con adolescentes y jóvenes para conocer cómo se establece el inicio de las relaciones de noviazgo y cómo avanza la violencia de género en la noviazgo (Díaz-Aguado., Martínez-Arias, y Martín-Babarro, 2013)). La violencia no tarda mucho en emerger. En ocasiones se muestra como abuso emocional y golpeando gravemente su autoestima (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004). Cuando no se conforma las más mínima pretensión del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones. El comportamiento suele modificarse ya que el agresor juega con dos tipos de conductas disímiles que hacen que para cada situación sea una persona diferente, esta actitud divergente hace que se sienta que existe un vínculo afectivo fuerte. Y si surten amenazas en el momento que el vínculo emocional y afectivo no es suficiente. Si se hace efectivo el abandono de la víctima, el agresor la coacciona con conductas violentas y graves. El agresor coacciona a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo.

El adolescente violento tiende a ser un adolescente extremadamente inseguro, que intenta compensar y suplir sus carencias, en muchos casos, llegando a obtener una identidad sobresaliente y enérgica que resulta ser una pseudo identidad con la que intentar velar múltiples necesidades frente a otros problemas de violencia y familia (Femenía, y Muñoz, 2015). Cada adolescente es único, es un ser diferente y distintivo al mismo tiempo, hay un elemento de homogeneidad que se presenta, que podemos reconocer en la necesidad de encontrar su propia identidad, mucho de ellos son los actores de la violencia escolar cómo muestra Avellanosa y Avellanosa (2003).

Así cabe exponer, por ejemplo, que los adolescentes que acosan a sus compañeros o tratan mal al profesorado utilizan, en muchos casos, la disonancia cognitiva (López-Sáez, 2007) para justificar la violencia en diferentes tipos de relaciones (Avilés, 2013; Estévez., Musitu, y Herrero, 2005). Siguen aseverando este tipo de actitudes y conductas a favor de la violencia y que no les afecta a su estado emocional, presentándose como más sexistas, xenófobos y racistas, con grandes dificultades para llegar a empatizar con el otro, escasa capacidad de autocritica, muy escasa tolerancia a la frustración e exiguas alternativas a la violencia según Díaz-Aguado y Carvajal (2011), así es más fácil emplear la violencia.

El análisis de la violencia entre parejas adolescentes y jóvenes en España no ha sido a un suficientemente estudiado, a pesar de que pueden llegar a ser más frecuentes que en la edad adulta (Rodríguez, Antuña, López, Rodríguez, y Bringas, 2012). Los datos de la última macroencuesta de 2015, realizada por la delegación del Gobierno de violencia de género, presenta una muestra bastante representativas de la población femenina residente en España, una muestra de 10.171 mujeres de 16 y más años, si nos centramos en la población de adolescentes y jóvenes hallamos que los resultados son alarmantes. La violencia psicológica de control es superior en chicas en el intervalo de edad de los 16 a 24 años que en el total de las de mujeres. En los últimos 12 meses, su incidencia entre las adolescentes de 16 a 19 años supera al 25% de las mujeres de estas edades que han tenido pareja en alguna ocasión. Esta macroencuesta plasma una radiografía de la situación actual con resultados de profundo calado social y que nos deben de derivar a trabajar con más precisión en una única dirección conjunta la erradicación de la violencia de género (Hernando, 2007).

La victimización, en muchos casos, se encuentra relacionada con el prototipo de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo, los estereotipos sexistas y la carga de connotaciones discriminantes que perviven en el imaginario social, están vinculados con la violencia que se ejerce sobre algunas mujeres sólo por el hecho de serlo (López-Cepezo, et al. 2015).

Hallamos datos al respecto en la última encuesta sobre la percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas por encargo de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. La encuesta se llevó a cabo una con una población de 2.457 personas de ambos sexos distintiva de la población residente en España de 15 a 29 años, los datos obtenidos es que los jóvenes entre 15 y 29 años afirman que las percepciones de desigualdades de género son grandes y muy grandes (44% chicos y en un 63% de las chicas). El 96 % de las chicas y el 92% de los chicos consideran inaceptable la violencia de género. Se halla que no todas las formas de violencia de género son tratadas con el mismo rechazo; de los resultados se obtiene que los jóvenes entre 15 y 29 años son más tolerantes con conductas relativas a la violencia de control que el conjunto de la población, (68% consideran totalmente inaceptable la violencia de control frente al 71% del total de la población).

La violencia en las relaciones de pareja adolescentes y jóvenes se inicia de forma gradual y continuada el mantenimiento de la misma viene marcado por una serie de variables y factores de riesgo, comunes en muchos casos entre los adolescentes y los/as jóvenes, como son: factores inter(personales) y factores situacionales (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013), estas variables están asociadas tanto a la agresión cometida como a la agresión recibida (Rubio-Garay., et al. 2015; Amor y López-González, 2015). Las variables precipitantes en la comisión de las agresiones también pueden desempeñar un papel facilitador en la victimización y así se ha confirmado diversas investigaciones como las de Haney, et al., (2013).

La agresión verbal y emocional representa la forma más común de la conducta agresiva utilizada en estas edades, que en consecuencia se desarrolla una relación de deterioro según Andrés., Fernández-Fuertes y Fuertes (2010). Los tipos de violencia de género suelen clasificarse en qué hacen los hombres y que las mujeres, los autores Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary y González (2007) encontraron que las mujeres adolescentes tienden a manifestar un mayor uso de tácticas agresivas psicológicas y físicas más leves que los hombres, así mismo estos autores revelan que un porcentaje mayor de mujeres ejercen violencia verbal (95.3% vs 92.8%), mientras que los hombres se dedican a más a la violencia física grave (4.6% vs 2%).

El estudio que realiza López-Cepero, et al. (2015) observan que las comparaciones entre varones y mujeres constatan que efectivamente, existen etiquetas en función del género, como fue el maltrato y el miedo siendo estas más frecuentes en las mujeres. Desarrollan su investigación en base a tres categorías, necesarias de tener en cuenta para un protocolo de actuación: considera que sufre maltrato; experimentan miedo; atrapados en la relación; de estas es la última la que prevalece.



El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en el estudio sobre “Jóvenes y género. El estado de la cuestión” (Megías y Ballesteros, 2014), manifiesta que la violencia de género es entendida muchas veces como un fenómeno unidireccional donde el hombre ejerce violencia hacia la mujer, sin embargo hay antecedentes que señalan que también puede ser ejercida hacia el hombre (Pacheco y Castañeda, 2013).

Para ello contamos con estudios recientes sobre la masculinidad y desmasculinización en relación a la violencia, la autora López (2013) que en su revisión bibliográfica nos deleita con las construcciones del maltratador. Pero también existen investigaciones más recientes que muestran la desmasculinidad en diversos contextos, y en el caso de violencia sobre la construcción de la masculinidad y del perfil del maltratador (López, 2013), que es necesario plantear en espacios educativos para analizar las construcciones que existen de lo masculino desde la infancia (Connell, 2001).

Las condiciones masculinas más estimadas tienen que ver esencialmente con el dominio y la fuerza, como el esfuerzo, la seguridad, la autosuficiencia, la competitividad. Según Megías y Ballesteros (2014), exponen que se ha venido construyendo una sociedad diferenciada en muchos aspectos, de alguna manera se reconoce en los hombres la ambición de poder y de control mostrando que son más propensos a la cólera y la violencia, además de asertir con mayor franqueza su sexualidad manifiesta. Tanto si lo exploramos en cuanto al arquetipo masculino como al femenino distinguimos que continúan actuando los prototipos estereotipados de lo que se establece que debe ser un hombre o una mujer. En las mujeres se aprecia hallar ternura, obediencia, tolerancia al perdón y comprensión, generosidad, pasividad, debilidad y subordinación afectiva.

Desde la perspectiva feminista, la violencia de género en parejas heterosexuales, es fruto de la sociedad patriarcal, y se ha estudiado en la mayoría de una forma unidireccional, que estudia los actos ejercidos por hombres contra mujeres. En la actualidad, podemos abarcar en un debate más abierto pero que sigue marcado por una sociedad patriarcal, donde el modelo de masculinidad ante la violencia todavía es el predominante (Sánchez, Palacios, y García, 2015; Liberia, Zurbano, y Barredo, 2015).

Es necesario introducir la competencia cultural en los estudios sobre violencia de género. Muchas de las relaciones de pareja siguen normadas por tradiciones culturales a lo que sumamos las expectativas transnacionales en los procesos de la migración (Ruiz, 2009; Wagner, 2008). La perspectiva transnacional muestra identidades que se conservan y cambios que se producen en los nuevos escenarios, hay investigaciones donde se comprueban que en los jóvenes se ha disminuido la asimetría de poderes, lo cual, revela cambios profundos en relación con el género y abriría caminos hacia la equidad (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y Del Valle, 2010; Rivera, et. al., 2008; Rojas-Solís, 2011; 2013abc; Saldívar, Ramos, y Romero, 2008; Straus, 2006).

Las investigaciones realizadas por Alegría del Ángel y Rodríguez (2015) en países latinos y Norteamérica, ponen en relación a ambos géneros en la violencia, contra poniéndolo a las tradicionales teorías del género. Hay investigaciones que aportan datos interesantes sobre la justificación de la violencia de género, entre el 70% y 98% de las chicas y entre el 43% y 86% de los chicos, es decir, una gran mayoría de los adolescentes y jóvenes, rechazan las creencias sobre la justificación de la violencia de género (Díaz-Aguado, 2003, 2006).

Ante una violencia estructural con la que se cuenta y se mantiene como una violencia que incluso es normalizada por la sociedad, puede comprobarse en el análisis realizado por los autores Gámez, Straus y Hershberger (2011) que tras una investigación en 32 países (África subsahariana, Asia, Europa, América Latina, Oriente Medio, América del Norte y Oceanía), encontraron que el 26.7% de los varones y el 19.6% de las mujeres habían forzado a su pareja a tener relaciones sexuales.

La mayoría de investigaciones sobre violencia de género describen cómo se entiende la dualidad en la humanidad sobre las diferencias de género y la reproducción del modelo dominio-sumisión que subyace a casi todas las formas de violencia; esto se evidencia en justificar la violencia en distinto tipo de relaciones, manifestándose a los hombres como más sexistas, xenófobos y racistas, justificando las

dificultades de empatía, falta de tolerancia y capacidad de autocrítica cambio (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013).

El informe realizado por el Observatorio (2013) sobre la adolescencia española en igualdad y prevención de la violencia de género, pone de manifiesto diversas características como que aumenta el rechazo al sexismo y a la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido otras de las conclusiones fue que desde la adolescencia la principal condición de riesgo de violencia de género es la mentalidad sexista basada en el dominio y la sumisión. Es necesario profundizar sobre cómo detectar este posible abuso, y sobre todo para prevenir los nuevos problemas surgidos con las nuevas tecnologías: ciberacoso, grooming y sexting que se abren paso como un medio para seguir perpetrando e instaurando estas actitudes sexistas y de poder en las redes cómo evidencian numerosas investigaciones (Garaigordobil, 2015; Blanco, 2014; Avilés, 2013; Álvarez-García, et al. 201).

### Conclusiones

De la revisión esgrimida en este estudio se deriva que, la transmisión de roles y estereotipos de género se siguen en actitudes sexistas y discriminatorias que derivan en violencia de género. Los cambios socioculturales obligan a llevar a cabo un abordaje distinto de la violencia en jóvenes, considerando una visión inclusiva para promover relaciones de no violencia. En correspondencia a la continuidad mantenida de la violencia en el noviazgo de los adolescentes y jóvenes, se halla la presencia de mitos o creencias sobre la relación de pareja, la manifestación a patrones de violencia o las tipologías de la relación serán factores que incrementen su continuidad y persistencia.

Hay que considerar que las estadísticas no son suficientes para analizar los datos de la violencia de género y se necesita concienciar y dar a conocer la violencia de género en la sociedad. La prevención desde las escuelas, así como en las familias y su colaboración con el centro educativo debe ampliarse a toda la sociedad y a enseñar el buen uso mediático de las nuevas tecnologías y esta nueva cultural.

### Referencias

- Andrés A., Fernández-Fuertes., y Fuertes A. (2010). Child Abuse y Neglect. *El selvier*, 3 (34) ,183–191.
- Amurriro, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y Del Valle, A. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Ekaina*, 47, 121-134.
- Alegría del Ángel, M y Rodríguez, A (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidad den Psicología*, 29 (118), 57-75.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 1 (27), 221-231.
- Aviles, J.M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 1 (34), 65-73.
- Avellanosa, I., y Avellanosa, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *España: Estudios de Juventud*, 62, 59-64.
- Blanco, M. A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-14.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares*. Observatorio para la convivencia escolar. Murcia, 26, 27 y 28 de Abril.
- Connell, R. W. (2001). Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. *Social thought y research*, 24(1/2), 13-31.
- Delegación Gobierno para la Violencia de Género (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2015/home.htm>.
- De Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., y Martín-Babarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J., y Carvajal, M. I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Expósito, F., y Moya, M. (2005). *Aplicando la psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Femenía, A.M., y Muñoz, Mª T. (2003). Violencia y Familia. *Estudios de juventud* 16, 62(3), 51-58.
- Gámez, M., Straus, M., y Hershberger, S. (2011). *Childhood and Adolescent Victimization and Perpetration of Sexual Coercion by Male and Female University Students*. *Deviant Behavior*, 1-39.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, 3(31), 1069-1076.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2015). Relación entre actitudes sexistas y variables emocionales positivas y negativas. *Feminismo/s*, 25, 35-54.
- Garaigordobil, J., Aliri, V., y Martínez-Valderrey, M. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas, *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 83-93.
- García-Sedeño, M. A., y García-Tejera, M. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-58.
- González, R., y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- González-Ortega, E. Echeburúa, P., y Corral, I. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión, *Psicología Conductual*, 16 (2), 207-225.
- Haney, D.L., Farhat, T., Brooks-Russell, A., Wang, J., Barbieri, B., y Janoti, R.J. (2013). Dating Violence Perpetration and victimization among U.S. Adolescents: prevalence, patterns, and associations with health complaints and substance Use, *Journal of Adolescent Health*, 53, 194-20.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 3(25), 325-340.
- Hernández, S.E., y Ventura, M.C. (2014). *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*. México: UNAM.
- Iniesta, A., e Invernon, A. (2015) Violencia escolar y relaciones de género: una aproximación teórica. *Feminismo/s*, 25, 71-88.
- Megías, I., y Ballesteros, J.C. (2014). *Jóvenes y género. El estado de la cuestión*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 62, 143-150
- Merino, E., y Díaz-Aguado, Mª J. (2015). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de violencia de género*. *Adolescencia, sexismo y violencia*. Actas seminario internacional contra la violencia de género, pp.45.
- Muñoz-Rivas, J.L., Graña, K.D., O'Leary, M.P., y González. (2007). Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification, and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.11.13.
- Libería, I., Zurbano, B., y Barredo, D. (2015). Percepciones de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre violencia de género en España. *Feminismo/s* 25,159-182.
- López, M. I. (2013). La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. *Comunitaria Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 61-84.
- López-Cepero, J., Lanab, A., Rodríguez-Franco, L., Pañoc, S., y Rodríguez-Díaz, F.J. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gac Sanit*; 29(1), 21-26.
- López-Sáez, M. (2007). *Revisiones y nuevas aportaciones a la Teoría de la disonancia*. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.), *Psicología Social* (pp. 535-599). Madrid: McGraw-Hill.
- Loredo, A., Perea-Martínez, A., y López, G. (2008). Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes». *Acta Pediátrica de México* 29(4) (2008), 210-214.

- Pacheco, K., y Castañeda, J. (2013). Hombres receptores de violencia en el noviazgo. *Avances en Psicología*, 21(2), 207-221.
- Pazos, M., Oliva, A., y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Rev.latinoam.psicol*, 3 (46).
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 3(25), 333.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M.A., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015) Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.
- Ruíz, A. (2009). La perspectiva transnacional de las migraciones: desafíos e implicaciones prácticas. *Cuadernos Bakeaz*, 93, 1-12.
- Rivera, S., Díaz-Loving, R., y García, M. (2008). Etnopsicología del amor y el poder. En R. Díaz-Loving (Ed.). *Etnopsicología mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero* (pp. 180-210). México: Trillas.
- Rodríguez, L., Antuña, M. Á., López-Cepero, J., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J., y Bringas, C. (2008). Una aproximación al estudio de las actitudes sexistas en novios adolescentes. *Psicología jurídica. Familia y victimología*, 219-227.
- Rodríguez, V., Sánchez, C., y Alonso, D. (2006) Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 2 (6), 189-204.
- Rojas-Solís, J. L. (2011a). Transformaciones socioculturales y aspectos de género: algunas implicaciones para el estudio de violencia en pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 252-272.
- Rojas-Solís, J. L. (2013a). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha*, 10(22), 1-19.
- Rojas-Solís, J. L. (2013b). Violencia en el Noviazgo de Universitarios en México: Una Revisión. *Revista Internacional de Psicología*, 12(2), 1-31.
- Rojas-Solís, J. L. (2013c). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: una revisión. *Revista de Educación y Desarrollo* (27), 49-58.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M.A., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.
- Sánchez, M.C., Palacios, B., y García, A.V. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social*, 26, 85-109 en [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social).
- Saldívar, G., Ramos, L., y Romero, M. (2008). ¿Qué es la coerción sexual? significado, tácticas e interpretación en jóvenes universitarios de la ciudad de México. *Salud Mental*, 31(1), 45-51.
- Straus, M. (2006). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 Nations. En *Intimate Violence Intervention* (pp. 1-32). New York: University of Haifa and New York University.
- Wagner, H. (2008). Maternidad transnacional: discursos, estereotipos, prácticas. In M. Álvarez, *América Latina migrante: estado, familias, identidades* (pp.325-340). Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).



## CAPÍTULO 50

### Niveles de autoestima y metas de logro en estudiantes de Ciencias de la Educación

María del Mar Ferradás Canedo, Carlos Freire Rodríguez, Antonio Valle Arias, y Bibiana Regueiro Fernández  
*Universidade da Coruña (España)*

#### Introducción

Uno de los mayores focos de interés de la psicología educativa se centra en tratar de desengranar el cómo y el porqué de la conducta motivada de nuestros estudiantes. Si asumimos que el comportamiento humano es propositivo, intencional y se orienta hacia la consecución de ciertas metas (Pintrich, y Schunk, 2006), conocer las razones y los propósitos de los estudiantes cuando afrontan las tareas académicas se antoja una de las claves de cara a favorecer su motivación para el aprendizaje.

Las metas de logro reflejan los propósitos o los motivos que los individuos persiguen en tareas de logro (Pintrich, 2000b), tales como aprobar un examen o evitar quedar en ridículo delante de los compañeros. Clásicamente, las teorías sobre metas de logro han diferenciado conceptualmente dos tipologías de metas: las metas ego-centradas o de rendimiento, en las cuales el individuo busca prioritariamente demostrar su competencia u obtener un rendimiento superior al de sus compañeros; y las metas de aprendizaje o de dominio, que aluden al propósito de satisfacer estándares de logro intrapersonales tales como el interés, la curiosidad, el desafío personal o el deseo de aprender y dominar los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, posteriormente Elliot (1999) identificó la existencia de estudiantes que adoptarían prioritariamente metas de logro de índole evasiva, ya sea respecto al aprendizaje o respecto al rendimiento. Así, los estudiantes que persiguen metas de evitación del aprendizaje se afanarían por evitar no aprender o por no perder la competencia adquirida previamente. Por su parte, los objetivos prioritarios de los estudiantes con metas de evitación del rendimiento serían, bien la evitación de un rendimiento inferior al de los compañeros, bien los juicios negativos de estos.

Cada una de estas orientaciones correlaciona con diferentes patrones conductuales. Como señalan diversos trabajos con estudiantes (Fredericks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-García, y Tauer, 2008; Hart, 2013; Liem, Lau, y Nie, 2008), en términos generales, las metas de aprendizaje, en su vertiente de aproximación, suelen asociarse a consecuencias positivas en el plano cognitivo (e.g., utilización de estrategias de procesamiento profundo de la información), motivacional (búsqueda de independencia, confianza en las propias capacidades, autoeficacia, alta valoración de las tareas, interés, motivación intrínseca por el aprendizaje, persistencia ante eventuales dificultades, adecuada regulación del tiempo y del esfuerzo, etc.) y social (buenas relaciones con los compañeros de estudios).

Mayores controversias suscitan las metas de rendimiento. Por ejemplo, algunos trabajos apuntan que las metas de aproximación al rendimiento también correlacionan positivamente con variables tales como el esfuerzo, la autoeficacia, la utilización de estrategias de procesamiento profundo o el rendimiento académico (Elliot, y Moller, 2003; Liem, et al., 2008; Smith, Duda, Allen, y Hall, 2002; Valle, et al., 2009), pero no así con la autorregulación metacognitiva, el valor asignado a las tareas, la motivación intrínseca, la calidad de los aprendizajes efectuados o las relaciones positivas con los compañeros de estudios (Harackiewicz, et al., 2000; Liem, et al., 2008; Valle, et al., 2009). Por otro lado, los estudiantes orientados a metas de rendimiento pueden optar por reducir esfuerzos y poner excusas autolimitantes en situaciones en las que perciben que no lograrán su objetivo, o que no son lo suficientemente competentes, con el fin de no ver dañada su autoestima (Ferradás, Freire, Valle, y Núñez, 2016). Los estudiantes orientados hacia este perfil motivacional evidencian, además, una escasa competencia

autopercibida para afrontar el estrés por medio de estrategias activas, así como elevados niveles autoinformados de malestar físico y psíquico (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro, y González, 2007). Estas características, prototípicas de los estudiantes con metas de evitación del rendimiento, son las que favorecen la consideración de las metas de rendimiento como desadaptativas.

También guiadas por razones de evitación, aunque con escasa difusión por el momento, conviene precisar que algunos trabajos han refrendado empíricamente la existencia de un tercer tipo de metas, independientes y más desadaptativas que las metas de aprendizaje y de rendimiento (Seifert, y O'Keefe, 2001): las metas de evitación del trabajo, también conocidas como metas de alienación académica (Pintrich, 2000a). Los estudiantes orientados hacia este tipo de metas se caracterizan por un rechazo sistemático al trabajo académico.

### *Autoestima y metas de logro*

Dada la influencia que ejercen las motivaciones de logro en la conducta del estudiante en las tareas académicas, la investigación trata de dilucidar qué factores personales y contextuales subyacen a las metas adoptadas por los estudiantes. Entre los factores personales, la autoestima adquiere un papel destacado, en la medida en que constituye un potente iniciador de la conducta humana (Coopersmith, 1984).

En efecto, la autoestima, entendida como el grado de apreciación que el individuo presenta con respecto a sí mismo (González, y Tourón, 1994), regula la conducta dirigida a meta de las personas, esto es, el grado en que estas adoptan metas acordes con sus estándares y valores intrapersonales, implementan medidas para favorecer el logro de dichas metas y evalúan el progreso alcanzado en su consecución (Carver, y Scheier, 1998). En este sentido, existe suficiente evidencia (véase, por ejemplo, Baumeister, y Tice, 1985; González, y Tourón, 1994; Leary, y MacDonald, 2003) de que los individuos con una alta autoestima, frente a los de baja autoestima, muestran una mayor motivación de rendimiento, persisten y se esfuerzan en mayor medida ante eventuales obstáculos, rinden mejor en situaciones de logro y manifiestan una menor ansiedad ante situaciones estresantes.

Estas evidencias, por tanto, apuntan a que la autoestima ejercería un papel relevante en la motivación y el ajuste del individuo en situaciones de logro. Sin embargo, todavía son muy escasos los trabajos que han analizado específicamente la relación entre la autoestima y las metas de logro adoptadas por los estudiantes universitarios. Algunos trabajos apuntan a que la alta autoestima se relacionaría positivamente con las metas de aproximación al aprendizaje y negativamente, con las metas de evitación del rendimiento (Gebka, 2014; Payne, Youngcourt, y Beaubien, 2007; Phan, 2010). Sin embargo, más controvertida resulta la relación entre el nivel de autoestima y las metas de aproximación al rendimiento, por cuanto mientras algunos de los estudios citados anteriormente señalan que esta relación es positiva (Gebka, 2014; Phan, 2010), Payne et al. (2007) indican que la relación es negativa.

Sin embargo, comprender con precisión la relación entre autoestima y metas de logro requiere tomar en consideración la forma en que se estas últimas son operativizadas, en la medida en que bajo una misma nomenclatura parecen encontrarse diferentes maneras de conceptualizar los estándares de logro (véase Hulleman, Schrager, Bodman, y Harackiewicz, 2010). Así, los trabajos revisados que relacionan la autoestima con las metas otorgan a las metas de rendimiento (tanto aproximativas como evasivas) un cariz evaluativo (demostrar competencia frente a los demás, en el caso de las metas de aproximación al rendimiento; y evitar evidenciar incompetencia frente a los demás, en el caso de las metas de evitación). Por su parte, las metas de aproximación al aprendizaje son entendidas como el deseo del estudiante por satisfacer su curiosidad intrínseca.

### *El presente estudio*

En el presente trabajo se analiza la posible relación entre niveles de autoestima (alto, medio y bajo) y metas de logro (aproximación al aprendizaje, aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y

evitación del trabajo) adoptando otra caracterización de las metas de logro distinta a la aportada por la investigación previa. En este sentido, en este estudio las metas de aproximación al aprendizaje son concebidas como el afán del estudiante por involucrarse en el trabajo académico como un reto o desafío personal. Asimismo, las metas de aproximación al rendimiento son conceptualizadas desde un enfoque normativo (obtener mejor rendimiento que los demás). Finalmente, las metas de evitación del rendimiento son entendidas como el deseo del estudiante por evitar juicios negativos de otras personas (i.e., meta de apariencia), y no como el afán de evitar un rendimiento inferior al de los compañeros (meta evaluativa). Se hipotetiza que los niveles más altos de autoestima se relacionarán significativamente con una utilización más elevada de metas aproximativas (aproximación al aprendizaje y aproximación al rendimiento), mientras que los niveles de autoestima más bajos se relacionarán significativamente en mayor grado con las metas de índole evasiva (evitación del rendimiento y evitación del trabajo).

## **Metodología**

### *Participantes*

Participaron en el estudio 476 estudiantes (89.3% mujeres, 10.7% hombres) de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (España), de entre 18 y 35 años ( $M_{\text{edad}} = 21.02$ ;  $DT = 2.75$ ). 126 sujetos (26.5%) cursaban Educación Social; 131 (27.5%), Educación Primaria; 159 (33.4%), cursaban Educación Infantil; y 60 (12.6%), la titulación de Logopedia. En cuanto a la variable curso, 287 sujetos (60.3%) cursaban primero de grado y 189 (39.7%), tercero.

### *Instrumentos*

Para evaluar la autoestima se utilizó la adaptación validada al español (Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004) de la *Rosenberg's Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1965). La escala se compone de 10 ítems (e.g., "En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a"), que han evidenciado una buena consistencia interna ( $\alpha = .87$ ). Las respuestas de los participantes fueron evaluadas mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*,...5 = *Totalmente de acuerdo*).

Para las metas de logro, se ha utilizado la adaptación validada al español (e.g., Valle et al., 2015) de la *Goal Orientation Scale* (Skaalvik, 1997). En nuestro estudio, el análisis factorial exploratorio efectuado evidencia la misma estructura de cuatro factores propuesta por el autor del instrumento: *aproximación al aprendizaje* (6 ítems; e.g., "Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase"), *aproximación al rendimiento* (5 ítems; e.g., "Intento conseguir notas más altas que otros compañeros"), *evitación del rendimiento* (6 ítems; e.g., "Cuando respondo incorrectamente en clase, lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros") y *evitación del trabajo* (4 ítems; e.g., "En clase prefiero hacer lo menos posible"). La consistencia interna de los factores oscila entre  $\alpha = .73$  (evitación del trabajo) y  $\alpha = .84$  (aproximación al rendimiento). La fiabilidad total del instrumento es  $\alpha = .85$ . Las respuestas proporcionadas por los participantes fueron recogidas en una escala Likert entre 1 (*Nunca*) y 5 (*Siempre*).

### *Procedimiento*

Los datos fueron recogidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, concretamente en las aulas en las que los participantes cursaban estudios y dentro del horario académico. Los sujetos fueron instruidos sobre la finalidad del estudio y la importancia de responder con honestidad a todas las cuestiones que se planteaban. Se les informó sobre la voluntariedad y anonimato de su participación, y se les garantizó la confidencialidad de los datos recabados en el estudio.

### *Análisis de datos*

Con el fin de analizar en qué medida resulta significativa la relación entre los distintos grupos o niveles (alto/medio/bajo) de autoestima y las cuatro metas de logro (aproximación al aprendizaje,



aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y evitación del trabajo) se llevó a cabo un ANOVA de un factor. Previamente, se procedió a establecer los tres grupos de autoestima. Siguiendo el criterio de normalidad de la distribución sugerido por Finney y DiStefano (2006), que sitúa los valores máximos en asimetría y curtosis en  $\pm 2$  y  $\pm 7$ , respectivamente, podemos concluir que las variables de nuestro estudio presentan distribuciones normales (véase tabla 1). En consecuencia, el criterio utilizado para estimar las variables de agrupamiento fueron las puntuaciones por debajo del percentil 33 (grupo bajo), aquellas situadas entre el percentil 33 y el 66 (grupo medio) y las puntuaciones por encima del percentil 66 (grupo alto). Para determinar entre qué grupos en concreto se encontrarían las diferencias entre medias se utilizaron como pruebas de contrastes a posteriori las de Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no en cada caso homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes realizados se asumió un nivel de significación  $p \leq .05$ .

Interesaba, asimismo, estimar la magnitud del efecto de las diferencias encontradas, para lo cual se ha utilizado el estadístico  $d$  de Cohen. Para la interpretación de los tamaños del efecto se han tomado como referencia las ampliamente aceptadas recomendaciones de Cohen (1988), quien considera pequeño todo efecto en torno a  $d = 0.20$ ; mediano, aquel situado alrededor de  $d = 0.50$ ; y grande, el que se encuentra en valores a partir de  $d = 0.80$ . La totalidad de los análisis reseñados han sido efectuados por medio del paquete estadístico SPSS 21 (IBM Corp, 2012).

## Resultados

En una primera aproximación al estudio de las relaciones entre la autoestima y las metas de logro, en la Tabla 1 se presentan los coeficientes de correlación, así como las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables contempladas en este trabajo. Como se observa en esta tabla, la autoestima correlaciona significativamente con los cuatro tipos de metas de logro considerados. La correlación es positiva con ambas metas aproximativas (aprendizaje y rendimiento) y negativa, con las metas de evitación del rendimiento y de evitación del trabajo.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5
1. Autoestima	—				
2. MAA	.16**	—			
3. MAR	.47**	-.05	—		
4. MER	-.16**	-.34**	.58**	—	
5. MET	-.56**	-.52**	-.16**	.11*	—
<i>M</i>	3.39	3.20	3.30	3.25	2.69
<i>DT</i>	0.52	0.85	0.93	0.94	0.96
<i>Asimetría</i>	-0.33	-0.43	-0.46	-0.71	0.20
<i>Curtosis</i>	-1.45	-0.15	-0.78	-0.46	-0.83

Nota: MA = Metas de Aproximación al Aprendizaje; MAR = Metas de Aproximación al Rendimiento;

MER = Metas de Evitación del Rendimiento; MET = Metas de Evitación del Trabajo.

Escala de medida de Autoestima (1 = Totalmente en desacuerdo,...5 = Totalmente de acuerdo)

Escala de medida de Metas de logro (1 = Nunca,...5 = Siempre)

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoestima en cada una de las metas de logro. También se incluyen los valores del estadístico  $F$  acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

En lo que respecta a las metas de aproximación al aprendizaje, los resultados del ANOVA indican que hay diferencias significativas en función de la variable autoestima ( $F(2, 473) = 9.030, p < .001$ ), siendo el grupo con mayor autoestima el que más utiliza las metas de aproximación al aprendizaje y el de más baja autoestima, el que menos. Los contrastes a posteriori (Games-Howell) muestran que estas diferencias son significativas al comparar a los grupos con alta y baja autoestima ( $F(2, 473) = 9.030, p = .001, d = 0.43$ ) y a los grupos con mediana y baja autoestima ( $F(2, 473) = 9.030, p = .002, d = 0.42$ ). El

tamaño de estas diferencias es mediano, en ambos casos. No se encontraron diferencias significativas en la comparación entre los grupos con alta y mediana autoestima.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a las metas de logro

	Autoestima	N	M	DT	F	Sig.
Metas de aproximación al aprendizaje	Baja	167	2.96	0.55	9.030	< .001
	Media	160	3.29	0.45		
	Alta	149	3.36	1.24		
Metas de aproximación al rendimiento	Baja	167	3.17	0.88	163.674	< .001
	Media	160	2.64	0.80		
	Alta	149	4.06	0.45		
Metas de evitación del rendimiento	Baja	167	3.59	0.58	39.572	< .001
	Media	160	2.76	1.04		
	Alta	149	3.38	0.94		
Metas de evitación del trabajo	Baja	167	3.30	0.76	104.346	< .001
	Media	160	2.83	0.60		
	Alta	149	2.01	0.99		

También se encontraron diferencias significativas entre los niveles de autoestima en la variable metas de aproximación al rendimiento ( $F(2, 473) = 163.674, p < .001$ ). En este caso, el grupo con alta autoestima es el que muestra puntuaciones más elevadas en esta meta de logro, siendo el grupo con mediana autoestima el que evidencia puntuaciones más bajas. Analizando las comparaciones entre grupos una a una (Games-Howell), se observa que el grupo con alta autoestima se diferencia significativamente respecto a los grupos con autoestima baja ( $F(2, 473) = 163.674, p < .001, d = 1.24$ ) y mediana ( $F(2, 473) = 163.674, p < .001, d = 1.98$ ). Las diferencias son grandes en ambos casos. También se encontraron diferencias significativas y de tamaño mediano entre los grupos con baja y moderada autoestima ( $F(2, 473) = 163.674, p < .001, d = 0.74$ ).

En la variable metas de evitación del rendimiento, los resultados del ANOVA señalan la existencia de diferencias inter-grupo significativas ( $F(2, 473) = 39.572, p < .001$ ). El grupo con baja autoestima es el que obtiene puntuaciones más altas en esta meta de logro, seguido del grupo con autoestima alta. Las comparaciones a posteriori (Games-Howell) indican que el grupo con baja autoestima se diferencia significativamente de los grupos con autoestima moderada ( $F(2, 473) = 39.572, p < .001, d = 0.71$ ) y alta ( $F(2, 473) = 39.572, p = .043, d = 0.25$ ). El tamaño de estas diferencias es mediano, en el primer caso, y pequeño, en el segundo.

Finalmente, los resultados obtenidos en la variable metas de evitación del trabajo reflejan también diferencias significativas entre los tres niveles de autoestima estimados ( $F(2, 473) = 104.346, p < .001$ ), de tal manera que cuanto menor es el grado de autoestima, mayores puntuaciones medias se obtienen en metas de evitación del trabajo. Las comparaciones a posteriori (Games-Howell) indican que el grupo con autoestima baja se diferencia significativamente de los grupos con autoestima moderada ( $F(2, 473) = 104.346, p < .001, d = 0.58$ ) y alta ( $F(2, 473) = 104.346, p < .001, d = 1.60$ ) en este tipo de meta. Estas diferencias son medianas, el primer caso y grandes, en el segundo. Las diferencias entre el grupo con niveles medianos de autoestima y los que presentan una baja autoestima son significativas ( $F(2, 473) = 104.346, p < .001, d = 1.02$ ) y de gran tamaño.

### Discusión Conclusiones

Analizar los objetivos y propósitos que impulsan la conducta de los estudiantes cuando se implican en tareas de logro constituye uno de los campos de trabajo más prolíficos de la investigación motivacional. No en vano, el tipo de meta académica que persiga el estudiante en su trabajo académico va a dirigir y regular notablemente su comportamiento en favor de la consecución de un determinado logro deseado (Valle et al., 2009).

El presente trabajo pone de manifiesto que bajo las metas de logro de los estudiantes universitarios subyace un importante recurso personal como es la autoestima. En efecto, las creencias que el estudiante construya respecto a su valía personal contribuyen a explicar significativamente las razones que motivan sus comportamientos de logro.

En concreto, nuestros resultados indican que aquellos estudiantes con una autoestima más elevada son los que muestran un mayor afán de implicarse en las tareas académicas con el propósito de afrontar desafíos personales que estimulen su competencia. Asimismo, la alta autoestima favorecería la implicación académica por razones de lograr un mejor rendimiento que los demás compañeros. Estos hallazgos, por tanto, complementarían los obtenidos por otros estudios con universitarios (Gebka, 2014; Phan, 2010), que relacionaban los altos niveles de autoestima con los deseos de los estudiantes por satisfacer su curiosidad intrínseca por aprender así como por demostrar su competencia frente a los demás. Estos resultados refrendarían también la relación entre autoestima e implicación, persistencia y motivación de rendimiento apuntada por otras investigaciones (Baumeister, y Tice, 1985; González, y Tourón, 1994; Leary, y MacDonald, 2003).

También en consonancia con la investigación previa (e.g., Payne, et al., 2007), los datos de nuestro estudio evidencian una relación positiva entre la baja autoestima y las metas de índole evasiva. En consecuencia, aquellos estudiantes de nuestro estudio que menos se aprecian y valoran a sí mismos son los que tienden en mayor medida, bien a no implicarse en el trabajo académico (metas de evitación del trabajo), bien a hacerlo fundamentalmente con la intención de no recibir juicios negativos de otras personas significativas (metas de evitación del rendimiento), valoraciones que probablemente debilitarían su ya de por sí baja estima personal y ante las que necesitarían protegerse mediante algún tipo de estrategia (véase Ferradás, et al., 2016).

En suma, este trabajo pone de manifiesto que la autoestima se erige en un recurso personal de alcance a la hora de favorecer la adopción de metas de logro adaptativas en el contexto universitario. Ello nos lleva indudablemente a considerar la importancia de promover, desde edades tempranas, el desarrollo de individuos con sólidas creencias de valía personal, en la medida en que dichas creencias se reflejarán en la conducta motivada ante las tareas académicas.

Es preciso, no obstante, asumir con cautela estas conclusiones, considerando las limitaciones del estudio realizado. En primer lugar, el carácter correlacional del estudio realizado no permite establecer relaciones de índole causal entre las variables analizadas. Esta cuestión deberá ser, así pues, analizada por futuros trabajos mediante diseños de investigación apropiados. En segundo lugar, la muestra se circunscribe exclusivamente a estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, lo que limita la posible generalización de nuestros resultados a toda la población universitaria. Futuros trabajos deberán corroborar estos hallazgos con estudiantes de otras titulaciones y contextos universitarios. Asimismo, el hecho de que el estudio se efectuase en titulaciones de Educación explica la importante predominancia de estudiantes mujeres en nuestra muestra. Futuros trabajos deberán analizar si el género influye diferencialmente en la relación entre autoestima y metas de logro.

Finalmente, en este estudio solo se han contemplado cuatro tipos de metas. La realidad motivacional, sin embargo, es mucho más compleja y requiere considerar, no solo motivaciones estrictamente académicas, sino también la implicación de los estudiantes por otras razones como, por ejemplo, las de carácter social (Wentzel, 2001).

## Referencias

- Baumeister, R. F., y Tice, D. (1985). Self-esteem and responses to success and failure. Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53, 450-467.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., y González, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1-2), 3-16.

- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coppersmith, A. (1984). *Self-esteem inventories* (3<sup>rd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J., y Moller, A. C. (2003). Performance–approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 339–356.
- Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., y Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 19E24. doi:10.1017/sjp.2016.25
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fredericks, J. A., Blumentfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Gębka, B. (2014). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Further and Higher Education*, 38(6), 813-837. doi:10.1080/0309877X.2013.765945.
- González, M. C., y Tourón, J. (1994). La naturaleza del autoconcepto y sus características. En M. C. González y J. Tourón (Eds.), *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (pp. 101-179). Navarra: Eurlisa.
- Harackiewicz, J. H., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., y Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Hart, C. O. (2013). *Falling short of goals: The role of achievement goals in college student cognitive motivation* (Tesis doctoral, University of Memphis). Recuperada de <http://search.proquest.com/docview/1424336180>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., y Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- IBM Corp. (2012). *SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Leary, M. R., y MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. En M. Leary y J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). New York, NY: Guilford Press.
- Liem, A. D., Lau, S., y Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., y Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150. doi:10.1037/0021-9010.92.1.128
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30(3), 297-322. doi:10.1080/01443410903573297
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Seifert, T. L., y O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92. doi:10.1348/000709901158406
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi:10.1037/0022-0663.89.1.71.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., y Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155- 190.

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P., y Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2009). Academic goals: Historical and conceptual perspectives and educational implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.

Vázquez, A. J., Jiménez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.

Wentzel, K. R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 269-294). Mexico: Oxford University Press.

## CAPÍTULO 51

### Alternativas al abuso de la repetición de curso: La motivación del alumno

Juan García-Rubio

*Universidad de Valencia (España)*

#### Introducción

Si hay un hecho específico que puede caracterizar la escolarización en España es el abuso que se hace de la repetición como recurso. Llama la atención que muchas veces son los propios padres los que ven conveniente la repetición de curso escolar de sus hijos, en lugar de plantear otras alternativas, a mi juicio más favorables para los mismos. Hay países donde la repetición no existe, como Japón, Noruega e Islandia, y en muchos países como por ejemplo Finlandia, Suecia y Canadá, la repetición en ningún caso llega al 10 %. (OCDE, 2013).

En el Informe PISA de 2012 se puede comprobar la diferencia entre el alumnado español y el del resto de la OCDE y Unión Europea. Las pruebas de PISA, se realizan a alumnos y alumnas de 15 años, a alumnado que debería de estar en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, en España, el 24% de ellos se encontraban cursando 3º ESO y el 10% aún estaban en 2º ESO, por lo que tan solo el 66% de los estudiantes participantes en esta edición de PISA no ha repetido curso. Este porcentaje en la OCDE asciende al 84% y en la UE al 85%, 18 y 19 puntos porcentuales más que en España (Ministerio de Educación, 2013). Y es que para algunos autores (Carabaña, 2009; 2013; Escudero, 2006; Martínez-García, 2009), lejos de la imagen acuñada de falta de exigencia del profesorado español, ésta es mucho mayor que en la mayoría de los países de nuestro entorno.

No obstante, la repetición, tan excesivamente utilizada en España como hemos visto, lejos de ser la solución al problema de las dificultades de aprendizaje del alumno representa un enorme impulso para su alejamiento de la escuela. Así, Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) señalan distintas razones para que este proceso se acelere. El alumno obligado a repetir es muy posible que radicalice su rechazo a la escuela. No es sólo descalificado y estigmatizado, sino que tiene que repetir tanto lo que fallo como lo que no lo hizo. Además es separado de sus compañeros y colocado con alumnado más joven, con lo que probablemente sea empujado a oponer la jerarquía de la edad al rendimiento académico. Y aunque oficialmente se tiene que permanecer en las escuelas hasta los 16 años, dos de cada diez jóvenes que abandonan la escolarización lo hacen antes de los 15 años, bien por las dificultades escolares que presentan –muchos de ellos han repetido al menos un curso escolar-, bien por su orientación al mercado de trabajo o bien porque buscan una formación alternativa fuera de la escuela (Casal, García-Gracia, Merino, y Sánchez Gelabert, 2013).

Calero (2012) señala que el fin principal que se quiere alcanzar con la repetición, que no es otro que el intentar que el alumnado repetidor se reincorpore con más fuerza al proceso educativo, no se consigue en ningún caso. La repetición, pues, no es la solución a la brecha que surge entre los distintos alumnos, por lo que habría que buscar otras formas de conseguir que estos alumnos que tienen dificultades en el ritmo de aprendizaje consiguieran alcanzar una formación básica adecuada. Todo ello sin considerar el enorme coste económico que la generalización de la repetición supone para el país (Calero y Choi, 2013). Los recursos que se dedican a la misma se podrían emplear en volcar más medios en el proceso de aprendizaje de estos alumnos que podrían continuar en su curso de edad.

#### *La motivación del alumnado: una alternativa preventiva*

Las alternativas a la repetición del curso por parte del alumnado, pueden ser de dos tipos: preventivas o reactivas. Sin duda, son estas primeras, las que tenemos que potenciar, pues evitan el que el alumno o

la alumna no consigan un rendimiento académico adecuado a su edad y curso escolar. Cuanto más se tarda en tomar medidas, más complicado resulta revertir la situación en la que se encuentra el alumnado. Es muy difícil cambiar las trayectorias de los alumnos y alumnas aunque se pongan muchos recursos económicos y personales cuando ya han avanzado en la ESO. Por ello, sería mucho más eficaz poner todo el empeño en la Educación Primaria. A pesar de que la Primaria suele quedar fuera del foco de atención, en parte porque los porcentajes de repetición son inferiores, lo cierto es que las dificultades en el aprendizaje empiezan en esta etapa e incluso antes (Fernández Enguita, Mena, y Riviere, 2010). Es muy importante el momento en que los alumnos son atendidos, los problemas se tienen que atajar cuando surgen. Sólo hace falta fijarse que en Finlandia el mejor profesorado, el que tiene una formación pedagógica más completa lo sitúan en los primeros cursos de Educación Primaria (Melgarejo, 2006). Las medidas reactivas como la repetición o la separación del alumnado por niveles llegan siempre a destiempo y son mucho menos eficaces que las anteriores, además de etiquetar al alumnado y atribuirle casi exclusivamente la responsabilidad de su situación (Escudero, 2006).

Si existe una medida preventiva de los malos resultados académicos, esta es aumentar la motivación del alumnado por el aprendizaje. Que exista una gran cantidad de niños que no les gusta ir al colegio, nos tiene que hacer pensar y preguntarnos ¿por qué ocurre esto? Es imposible aprender con mayúsculas, si uno no disfruta con lo que hace. A muchos alumnos les aburren las clases. Tenemos que pensar más en ellos, que se lo pasen bien en la escuela, que se diviertan, que les interese lo que les comunica el profesorado y las actividades que hacen ellos. No habría que cerrar los colegios porque los alumnos se lo pasen bien en las aulas; por lo contrario sí.

Ahora bien, como dice Gimeno (2005), los alumnos desempeñan un papel pasivo, limitándose a seguir las explicaciones del profesor, por lo que no existe interacción social entre los estudiantes. El alumno debe escuchar, atender y copiar. Los estudiantes confiesan que se aburren y que no se quieren esforzar, pero ante el papel que les toca, ¿a quién le puede extrañar? Si el realizar una acción no nos motiva lo normal es que no la hagamos. Lo que ellos tienen que estudiar no tiene sentido para muchos que optan por no sacrificarse. El alumno tiene que ser lo importante, su autonomía, su desarrollo como persona. El alumno tiene que ser el centro del universo pues es el sujeto que aprende y además lo tiene que hacer de una manera activa.

El propio Gimeno (1988:113) nos indica que “la desafección hacia la enseñanza por parte de muchos alumnos e incluso el fracaso escolar tienen que ver con el giro insuficiente hacia el aprendizaje y la desconsideración de quienes aprenden. El alumno tiene que ser el sujeto fundamental de la educación. Se trata de enriquecer al individuo, de desarrollar su capacidad de reflexionar y actuar. La escuela no tiene que servir para clasificar y hacer de guardería, no puede ser un instrumento al servicio del sistema, porque en esa escuela el alumnado es un instrumento más (Pérez Gómez, 1998).

Es cierto que el aprendizaje escolar es un proceso complejo que implica al alumno y a la alumna en su integridad. Son ellos los que aprenden, pero sin la contribución del profesorado consciente de que el conocimiento es una construcción, el aprendizaje escolar sería incierto viaje de dudosas consecuencias (Perrenoud, 2012). ¿Qué puede hacer el profesorado para que el alumno este motivado? En primer lugar dominar el área que tienen que impartir de la manera más profunda posible porque eso le va a dar seguridad para abordar la misma desde diversas aproximaciones (Gimeno, 1988). Podrá así plantear el aprendizaje de conocimientos de la manera que mejor se adapte a los alumnos que tenga. Es muy importante conocer al alumno y conocer cuáles son sus conocimientos iniciales y buscar el sentido que puede tener para él determinado conocimiento. Sólo sabiendo quién tiene uno delante, el profesor o profesora podrá concretar las propuestas curriculares, los materiales didácticos y decidirá las características de la evaluación

El profesor tiene que ser un animador del aprendizaje, que los intereses de los niños y las niñas ocupen un lugar importante en este proceso, lo que facilita que todos sean aprendices activos y que el conocimiento pueda considerarse una construcción conjunta. Se tiene que interrogar acerca de qué quiere

conseguir del alumno y qué le interesa a éste y cómo puedo conjugar ambos intereses. El profesor tiene que utilizar un lenguaje que el alumno sea capaz de entender, explicarse las veces que haga falta. No puede haber fallos en la comunicación con el alumno y no tiene por qué asumir el papel principal durante la clase, se deben realizar más discusiones en la misma que exposiciones magistrales. El alumno tiene que ser un elemento activo. En el modelo clásico de enseñanza no importa la visión que tiene el joven de la realidad, ni las preguntas que se plantean sino las respuestas correctas a las preguntas que realiza el profesor sobre lo explicado. Hay que alejarse del aprendizaje memorístico que en muchas ocasiones, su único fin es una nota en un examen escrito, para olvidar al día siguiente, con lo cual es muy difícil enlazar lo “aprendido” con informaciones posteriores, así como también de una instrucción repetida de actividades generalmente provenientes de libros de texto.

Perrenoud (1996: 131) señala que “proporcionando la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten”. Pero para eso se necesitan medios, especialmente más profesorado de apoyo, más gasto público en Educación, estamos muy por debajo de la media europea, y los países nórdicos casi nos doblan en inversión educativa. En España, todos los problemas cuando se miran con profundidad, todo el mundo coincide en que se arreglarían con más educación, pero después esa preocupación de mejorarla no se plasma en los presupuestos. Está claro que no se puede dar una educación a la carta, pero en la medida de las posibilidades del profesor tiene que ser diferenciada, lo cual es mucho más sencillo en Educación Primaria en donde el profesor está mucho tiempo con los mismos alumnos, es el caso contrario del profesor especialista en una asignatura en Secundaria.

Otro aspecto fundamental es conseguir conectar con el alumno o alumna. Si el profesor lo consigue, si se “gana” al alumno, éste va a tener un buen comportamiento, cuestión que tanto preocupa y con razón al profesor, y lo que es más importante va a tener interés por la asignatura. Si el alumno ve que el profesor se preocupa por él, difícilmente éste va a estar indiferente ante él. Muchas veces lo único que necesita y reclama el alumnado es eso: atención (Alonso Tapia, 2005). Lo que se da, en el caso de la educación, en la mayoría de casos acaba recibándose. Perrenoud (2006) nos indica cómo se producen unas fuertes relaciones afectivas entre profesor y alumno hasta los diez años, algunos niños incluso trabajan para proporcionar placer al profesor, para ganarse su afecto. Después, conforme avanza la edad del niño la relación suele evolucionar hacia una relación de trabajo ordinaria. Para una gran cantidad de alumnos, la relación pedagógica se sitúa entre la simpatía superficial y el conflicto abierto. El profesor sabe que tiene que estar ahí, incondicionalmente para ayudar al alumno, para animarlo cuando lo necesite. Él así sabrá que puede contar con el profesor.

Hemos visto la importancia del nuevo papel que tiene que tener el profesorado para que el alumnado sea el centro del interés de las actividades en el aula, pero es importante que tenga un importante instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje a su favor: el currículum. Como señala Gimeno (1988: 196) “El currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca”. Es la estructura con la que el profesor tiene que jugar. Pero aunque el profesor está limitado por el currículum y por otras cuestiones: condicionamientos del colegio, el espacio, el material, el tiempo, la separación de los contenidos por áreas o disciplinas, la estructuración por cursos académicos, las propias limitaciones formativas del profesorado, tiene todavía un enorme margen con el que jugar y adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno. En los países de Europa que tienen más alto nivel de rendimiento estudiantil disfrutaban también unas estructuras curriculares más simples, con el trabajo académico enfocado a menos objetivos y de mayor profundidad en el aprendizaje (Melgarejo, 2013). En general, en la sociedad que hoy vivimos a todos nos llega una cantidad de información apabullante, no nos da tiempo a reflexionar, a generar ideas, a ejercer de seres humanos. Como señala Pérez Gómez (2006) la vivencia después la formalización, lo importante es que el alumno sepa pensar, expresarse oral y escritura, lea por el placer de leer y después ya veremos si la palabra a analizar es sujeto o predicado. El profesor y la Administración tienen que pensar más en el alumno,



menos en cumplir al pie de la letra curricular interminables. Tenemos que hacer las clases mucho más amenas, porque no decirlo, divertidas. No es imposible aprender pasándose lo bien.

### Conclusiones

No podemos ser líderes en Europa en la repetición del curso escolar porque lejos de solucionar los problemas de aprendizaje en algunos alumnos y alumnas, nos aboca a alcanzar en el sistema educativo español unas tasas de fracaso escolar administrativo inasumibles. Tenemos que implementar medidas preventivas tan pronto como surjan las primeras dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No nos podemos resignar a que más de una tercera parte de nuestros alumnos acudan a las aulas con resignación, con ganas de acabar antes de haber empezado. Esa tercera parte es la que más tarde no obtiene ni una titulación mínima, con todo lo que ello representa para su futuro.

El derecho a la educación no consiste únicamente en el acceso al aula, sino a que todo el alumnado, sin excepciones, alcance unos aprendizajes escolares básicos (Tomasevski, 2004; Torres, 2006). La repetición, lejos de garantizar ese derecho esencial para todo ser humano, trae consigo consecuencias nefastas para el alumno, puesto que lo aboca al abandono temprano o a la no obtención del título de graduado en ESO, con lo cual muy probablemente este alumnado excluido educativamente acabe en una exclusión social.

A lo largo del texto, hemos sugerido algunos cambios profundos que se tienen que dar en el sistema educativo español: tener una buena formación del profesorado, convertir al alumno y la alumna en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, un currículum abierto que posibilite adecuar la enseñanza a la diversidad del alumnado, etc. Todo ello para conseguir que todo el alumnado se sienta fuertemente implicado en su propia educación. Tenemos que conseguir, entre todos, que los alumnos y alumnas sientan deseo de ir a clase, porque les interesa lo que allí se cuenta, porque les divierte, porque satisfacen sus necesidades culturales. La motivación del alumnado es fundamental en el logro de unos aprendizajes educativos adecuados.

### Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Calero, J. (2012). La repetición del curso en los centros educativos españoles. Disponible en: <http://www.2012.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/027.pdf>.
- Calero, J. y Choi, A. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, pp. 562-593.
- Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. FRC. *Revista de debat polític*, nº 21. Tardor 2009, pp. 68-83. Disponible en: [http://www.fcampalans.cat/publicacions\\_detall.php?id=1yidpubli=21#2](http://www.fcampalans.cat/publicacions_detall.php?id=1yidpubli=21#2)
- Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En *PISA 2012. Informe español. Volumen II: análisis secundario*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- Casal, J., García Gracia, M., Merino, R. Y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios del abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto, pp. 65-94
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia. También disponible en:
- Fernández Enguita, M., Mena, M. y Riviere, J. (2010) Fracaso y Abandono escolar en España. *La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29*.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 56-85
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación. Extraordinario 2006*, pp. 237-262.
- Melgarejo, J. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Ministerio de Educación (2013). Informe español de PISA 2012. Volumen I: Resultados y contextos. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

OCDE (2013). PISA 2012. Results: what makes schools successful? *Resources, policies and practices. Volume IV*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.htm>

Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. y Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (2006). *A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y la perplejidad*. En La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Gimeno, J (comp.). Morata: Madrid.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y es sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.

Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En Naya, L. M. y Davila, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, p. 43-58. Donostia: Espacio Universitario/ Erein.



## CAPÍTULO 52

### Análisis de las consecuencias del acoso escolar en la edad adulta

Cristina Medina Sendra, Lorena Díaz Sánchez, y Lidia Cristina Pérez Martín  
*Diplomado Universitario en Enfermería (España)*

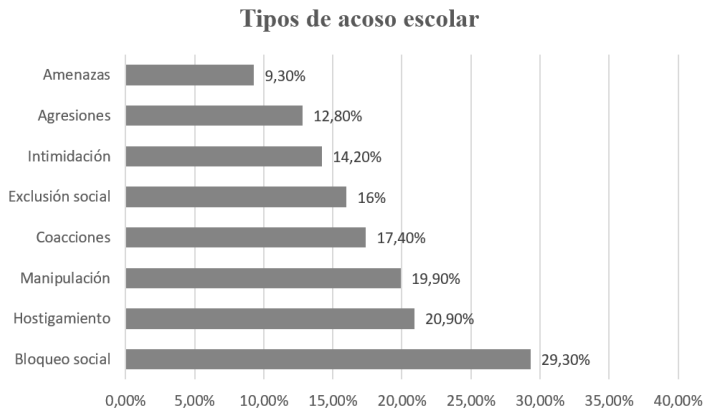
#### Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento de los casos de bullying tanto en España como en el resto de países europeos. El acoso escolar siempre ha existido pero actualmente ha adquirido gran importancia debido a las consecuencias que produce, tanto a largo como a corto plazo. El término bullying ha sido descrito por muchos autores a lo largo de la historia. Los inicios del mismo se remontan a finales de los años 70 debido al estudio del suicidio de tres adolescentes en Suecia. El primero en definirlo fue Olweus (1978), afirmando que era una conducta agresiva en la que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo.

Más recientemente, Stephenson y Smith (2008) definen el bullying como una situación que tiene lugar entre compañeros de escuela en la que uno o varios estudiantes acosan o agreden a otro u otros escolares. Podemos definir el acoso escolar o bullying como una forma de maltrato físico o psicológico producido entre escolares de forma reiterada, a lo largo de un tiempo determinado. Es más frecuente la violencia emocional, la agresión mediante insultos, motes dañinos.

El acoso escolar puede presentarse de muchas formas, no es sólo el daño físico. Podemos clasificarlo en 8 formas diferentes (Oñate, y Piñuel, 2007): bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacciones, exclusión social, intimidación, agresiones, y amenazas.

Gráfico 1. Porcentaje de aparición de cada tipo de acoso escolar



*\*Datos extraídos del Informe Cisneros X*

El bloqueo social incluye acciones que buscan el aislamiento social y la marginación de la víctima. Por ejemplo, la prohibición de participar en juegos de grupo, de hablar o comunicarse con otros. Buscan la estigmatización del compañero, lo presentan ante el resto como un ser débil, indefenso, indigno... El hostigamiento comprende comportamientos ofensivos y de acoso psicológico que muestran desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del acosado. La manipulación social es una forma de distorsionar la imagen del niño de cara al resto de sus compañeros. El acosador proporciona una imagen

negativa del acosado; no importa lo que éste haga o diga, todo será utilizado para provocar el rechazo y la discriminación. La coacción pretende que el acosado realice acciones contra su voluntad. Estas acciones incluyen vejaciones, abusos y conductas sexuales no deseadas por la víctima que se ve obligada a ceder por miedo a las represalias.

La exclusión social pretende expulsar a la víctima de la participación en juegos y acciones con el resto de compañeros. Recoge acciones y comportamientos que quieren aislar e impedir la expresión del acosado. La intimidación abarca conductas que quieren provocar el miedo en la víctima, buscan amedrentarla y amilanarla. La conducta utilizada para el bullying que más estigmatiza a la víctima es el bloqueo social (que no juegue nadie con él, hacerle llorar en público para burlarse y que se le excluya, etc.). Intenta la marginación y aislamiento de la víctima y es la más difícil de combatir, porque en muchas ocasiones puede pasar desapercibida. En el bullying se dan varios roles principales: el agresor, la víctima y el espectador. La relación de acoso puede ser de forma física, verbal, psicológica o social, con el aislamiento de la víctima del resto de compañeros.

Pero no todos los estudiantes son susceptibles de ser víctima o agresor en el entorno escolar, existen perfiles de riesgo para llegar a ser uno u otro (Análisis, et al., 2009). Estos perfiles no implican necesariamente que los escolares con dichas características vayan a formar parte de uno u otro grupo, sólo significa que aumenta el riesgo de ser víctima o acosador.

A continuación pasamos a describir el perfil de la víctima:

- A nivel físico: suelen ser menos fuerte que el resto de sus compañeros y poseer alguna característica que les diferencie del resto (color de pelo, gafas, obesidad...). También es frecuente que pertenezcan a una minoría, ya sea étnica, racial, de orientación sexual...
- A nivel de personalidad: son alumnos tímidos y con una baja autoestima personal. No tienen seguridad en sí mismos y son personas asertivas.
- A nivel social: poseen baja popularidad entre sus compañeros, tienen mayor dificultad para hacer amigos y no suelen participar en las salidas con el grupo.
- A nivel familiar: normalmente se encuentran sobreprotegidos por sus padres, que además los controlan y vigilan para que no les ocurra nada. Todo esto les hace ser dependientes y evita que puedan defenderse y desenvolverse por sí mismos.

En cuanto a las características de riesgo para ser un acosador se encuentran:

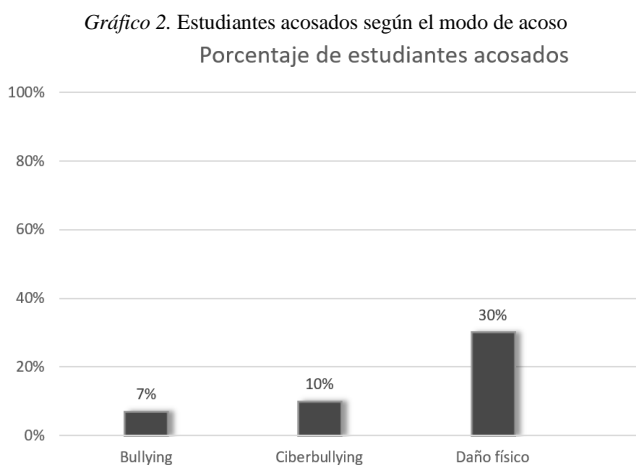
- A nivel físico: poseen una fuerza superior a la de sus víctimas. Suelen ser mayores en edad que la persona acosada, aunque en ocasiones tienen la misma.
- A nivel de personalidad: carecen o poseen poca empatía y sentimiento de culpabilidad. Tienen un temperamento impulsivo y agresivo, con baja tolerancia a la frustración. Son incapaces de controlar su ira.
- A nivel social: gozan de mayor popularidad en el entorno escolar, ya sea debido al miedo o al respeto que infunde en el resto de compañeros. No suele reconocer la autoridad ni respeta las normas sociales.
- A nivel familiar: no es de extrañar que los acosadores sufran algún tipo de abuso o intimidación en casa, o que sea humillado por algún adulto. También pueden ser sometidos a una gran presión para que tengan éxito en sus actividades. Es posible que en el ámbito familiar, exista una falta de normas y conductas.

Además, el agresor busca satisfacer una serie de necesidades con su comportamiento (Rodríguez, 2004):

- Necesidad de protagonismo.
- Necesidad de sentirse superior.
- Necesidad de sentirse diferente.
- Necesidad de llenar un vacío emocional.

En España el primer estudio se realizó a finales de los años 80 en la Comunidad de Madrid (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). La muestra para el estudio fue de 1200 alumnos de entre 8 y 12 años y los resultados fueron un 4,7% de agresores y un 3,1% de víctimas de acoso escolar.

A nivel estatal, el primer estudio sobre el tema se realizó en el año 2000 por el Defensor del Pueblo. Fueron encuestados 3000 estudiantes de entre 12 y 16 años y los resultados mostraron que un 37% refería ser acosado habitualmente de forma verbal. El último estudio realizado en nuestro país fue presentado en febrero de 2016 (Save the children, 2016). Se llevó a cabo mediante el envío de encuestas online entre los meses de septiembre de 2014 y junio de 2015. Se incluyeron 21500 estudiantes de entre 12 y 16 años. Los datos recogidos son alarmantes: uno de cada 10 alumnos considera haber sufrido bullying y el 7% dice haber sido acosado a través del móvil o el ordenador (ciberbullying). Además casi un 30% de los entrevistados afirma haber sido golpeado y dañado físicamente.



\* Datos extraídos del estudio “Yo a eso no juego” de Save the Children

Las víctimas de los actos violentos son más susceptibles de presentar efectos negativos en todos los ámbitos de la vida, tanto a nivel escolar, como a nivel social y en el ámbito de la salud mental. Son propensos a la baja autoestima, depresión, ansiedad, falta de asistencia a clase, bajo rendimiento académico, aislamiento social, e incluso suicidio (O’Brennan, Bradshaw, y Sawyer, 2009; Olweus, 1993).

Por otra parte, los agresores también son víctimas de esta situación, ya que también sufren las consecuencias en la vida adulta. Suelen ser personas con bajo nivel académico, lo que les lleva a encontrar trabajos poco cualificados o estar en situación de desempleo. Además en mucho de los casos existe un exceso en el consumo de alcohol. Normalmente son personas con conductas antisociales, que no respetan las normas de la sociedad y en muchas ocasiones, suelen padecer trastornos psiquiátricos (Coloroso, 2004; Olweus, 1993; Pearce, 2008).

El objetivo de nuestra investigación es identificar las consecuencias del acoso escolar más allá de los evidentes y conocidos daños que sufren los alumnos durante su etapa escolar. A día de hoy aún hay sectores de la sociedad que piensan que el bullying no existe y que es sólo “un juego de niños”.

Hay que concienciar a la población del daño que provoca el abuso en nuestros menores, que en el futuro tendrán problemas, entre otros, para relacionarse e incluso serán personas que únicamente aspirarán a trabajos poco específicos o tendrán dificultades para encontrar un trabajo, con toda la carga que esto implica en la sociedad. Todo esto obviando los problemas de salud y psicológicos que sufrirán dichas personas.

## Metodología

### Bases de datos

Para realizar nuestra revisión sistemática recurrimos a estudios publicados en varias bases científicas de índole médico y sanitario. Nuestra búsqueda se centró en PubMed, Scielo, Lilacs y Dialnet.

No todos los estudios encontrados fueron incluidos en nuestro estudio. Realizamos un filtrado con varios parámetros, incorporando sólo estudios realizados en los últimos diez años, que fueran realizados en personas (excluyendo estudios con animales), publicados en inglés o español y de los cuales tuviéramos acceso al texto completo de forma gratuita.

### Descriptor

Las palabras usadas en dichas bases de datos para localizar los estudios previos han sido: “bullying”, “effects”, “victims”, “acoso”, “efectos”, “víctimas”.

Además de estas palabras clave, para concretar más la búsqueda, utilizamos algunos filtros para incluir en nuestra revisión sólo estudios publicados en los últimos diez años, de los cuales estuviera disponible el texto completo de forma gratuita y el objeto de estudio fueran humanos, excluyendo así investigaciones realizadas en animales.

### Fórmulas de búsqueda

Junto con las palabras clave citadas en el apartado anterior, usamos algunos operadores booleanos: “effects” AND “bullying”, “efectos” AND “acoso”, y “bullying” AND “victims”.

## Resultados

Nuestra revisión bibliográfica pone de manifiesto que, efectivamente, el acoso escolar provoca daños a largo plazo, y no sólo a corto o medio plazo como se pensaba. La mayoría de los estudios exponen los daños sufridos por los escolares en el tiempo que dura el acoso. Los diferentes tipos de bullying (Oñate, y Piñuel, 2007) provocan “heridas” distintas sobre quien sufre el abuso, provocando tanto daños físicos como psicológicos. Hoy en día, además del abuso en el centro escolar, existen nuevos métodos de acoso escolar debido al uso de las tecnologías y redes sociales, el ciberbullying. Éste es extremadamente dañino para la persona acosada ya que se puede realizar de forma anónima y la humillación llega a un número bastante más amplio de gente que el típico bullying en el colegio, en el que el número de espectadores se reduce al de alumnos que se encuentren en el patio, en clase, en la calle a la hora de la salida, etc. A continuación, exponemos los resultados obtenidos en nuestra investigación:

Tabla 1. Efectos a largo plazo del bullying

	A nivel físico	A nivel psicológico	A nivel social
Víctima	- Valores de PCR aumentados - Dolores físicos - Menor tolerancia al dolor	- Ansiedad, depresión - Baja autoestima - Distimia, ideas de autolisis - Estrés postraumático	- Inseguridad, timidez, aislamiento social - Baja responsabilidad - Bajo rendimiento académico, fracaso escolar
Acosador	- Valores de PCR disminuidos	- Falta de empatía - Alta autoestima - Falta de culpabilidad - Ira e impulsividad	- Conducta antisocial y delictiva - Relaciones sociales negativas - Baja responsabilidad - Bajo rendimiento académico, fracaso escolar

Como vemos, no sólo la víctima de acoso sufre las repercusiones del mismo durante la vida adulta, el acosador también. Paradójicamente, a nivel físico parece ser que estos últimos tienen valores disminuidos de PCR (Proteína C Reactiva, implicada en la inflamación y el dolor) cuando son adultos, lo que les hace tolerar mejor el dolor. Este es el único dato “positivo” que se puede extraer del bullying, ya que, como vemos en la tabla 1, los efectos que provoca tanto a la víctima como al acosador en todos los aspectos de la vida son negativos y perjudiciales.

## Discusión/Conclusiones

Tal y como muestran los resultados, los efectos del bullying no se centran sólo en el malestar, tanto físico como psicológico, que pueda sentir el estudiante durante la etapa escolar o el periodo que dure el acoso. Se hace evidente que las consecuencias de estos actos se proyectan hasta la edad adulta, desarrollando individuos con alteraciones en rasgos de la personalidad y con deterioro de las facultades psicológicas.

Todo esto desemboca en adultos con problemas para socializarse y para seguir las normas de la sociedad, lo que conlleva al aumento en la violación de las leyes y al aumento de la demanda sanitaria, derivada de los trastornos de la personalidad, la ansiedad, los intentos de autolisis, etc.

Por ello, vemos conveniente el desarrollo de planes y protocolos, tanto a nivel escolar como de instituciones, para prevenir, descubrir y evitar el acoso escolar. Para esto, se precisa de la implicación de las escuelas, de las familias y de la sociedad, ya que es un problema que abarca todos estos ámbitos.

También es preciso que haya un mayor control por parte de los padres y profesores del uso que hacen los escolares de los servicios de internet para prevenir el ciberbullying. Este tipo de acoso parece que sale especialmente “barato” ya que es complicado que algún adulto lo descubra si el menor acosado no lo dice. En muchas ocasiones, los agresores se ven favorecidos y respaldados por el anonimato que existe en internet, y se ve también “recompensado” por la cantidad de gente a la que llega su burla o humillación. Además creemos interesante realizar más estudios de los efectos del acoso escolar a largo plazo, ya que existen muchos estudios sobre los efectos a corto y medio plazo pero muy pocos a largo plazo lo que nos impide valorar con exactitud cuáles son las consecuencias del acoso en la etapa de adulto. Sin embargo, tenemos datos suficientes para demostrar que sí persisten los daños y secuelas con el paso del tiempo.

## Referencias

- Análitis F, Velderman MK, Ravens-Sieberer U, Detmar S, Erhart M, Herdman M, Berra S, Alonso J, Rajmil L; European Kidscreen Group (2009). *Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries*. Pediatrics. 2009 Feb; 123(2):569-77
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publisher, 272 pp.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- O'Brennan L, Bradshaw C y Sawyer A. (2009). Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, *Psychology in the Schools*, 46(2)
- Olweus D (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Extraído el 1/08/2016, desde [www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf](http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf)
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 157-186). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Editorial Temas de Hoy, Madrid.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia*. Publicado en [www.savethechildren.es](http://www.savethechildren.es)
- Stephenson, P y Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the iberican península*. En E. Roland y E. Munthe (eds) *Bullying: an international perspective*. London: D. Fulton.





## CAPÍTULO 53

### **Violencia de la Universidad. El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores**

Darlene Ferraz Knoener, y Luciene Regina Paulino Tognetta  
*Universidade Estadual Paulista (Brasil)*

#### **Introducción**

O ambiente escolar, da educação básica à universidade, tem papel preponderante no desenvolvimento do ser humano e na construção de sua autonomia moral. É o espaço onde o sujeito, além de se desenvolver cognitivamente, envolve-se com regras, interage com seus pares, visualiza modelos de autoridade e constrói, progressivamente, sua personalidade, integrando valores que, segundo os planos escolares, pretendem-se morais. Espera-se que esse seja um meio em que a possibilidade de cooperação entre os sujeitos, promova a construção de uma moralidade própria ao respeito mútuo, gerando assim altos níveis de adesão a valores, como a tolerância, a justiça, o respeito e a honestidade.

Contudo, muitas das relações sociais nas instituições de ensino nem sempre têm sido baseadas na cooperação, deixando assim, de proporcionar adesão aos valores sociomoraes por parte dos sujeitos envolvidos. Certamente, marcada por situações de indisciplina e incivildades que aumentam a cada dia, as escolas também têm servido de palco para ações caracterizadas pela violência de ordem verbal, física e psicológica, advinda de diferentes relações – entre pares, das e para com as autoridades vigentes. Como agravante, essas relações violentas e coercivas, desprovidas de confiança e respeito às diferenças, coexistem em contextos de consumo e/ou vendas de drogas e uso excessivo de álcool, que tornam o fenômeno de fato, alarmante já que se constituem fatores de risco (Andrade, 2012).

Semelhantemente, essa tem sido a realidade da universidade. Um estudo publicado em fevereiro de 2015, revelou que uma em cada cinco estudantes universitárias americanas sofreu abuso ou tentativa de abuso sexual no campus. Somente 2% das vítimas denunciaram os crimes à polícia e 4% reportaram as agressões aos gestores das instituições, pois segundo constatou-se, raramente alguma medida era tomada. A sequência de casos de agressões praticadas por jovens universitários levou o governo a cobrar das instituições de ensino medidas para proteger as alunas e aumentar o número de denúncias (Pauli, 2016). Em meio a esses contextos de múltiplas manifestações de violência, as quais oferecem diferentes riscos e graus de prejuízo para a constituição da personalidade dos sujeitos, há fenômenos que se destacam, dentre eles, o bullying, o cyberbullying e o assédio moral.

#### *Fenômenos de violência: bullying, cyberbullying e assédio moral*

Bullying é o termo usado para indicar comportamentos agressivos que são cometidos sem motivação específica ou justificável do ponto de vista moral, em que os pares estabelecem uma relação de desigualdade. De acordo com Gini, Pozzoli e Hauser (2010), principalmente entre as idades de 9 e 16 anos, 10% a 30% desses jovens estão envolvidos, como agressores ou vítimas. Revelam ainda que, enquanto a maioria dos agressores está envolvida temporariamente ou desistindo do bullying, aproximadamente 10% da população total é composta por indivíduos que são agressores estáveis ou persistentes e podem seguir uma trilha de desvios de conduta.

No Brasil, as primeiras reflexões iniciaram-se com os estudos de Fante e o programa antibullying educar para a Paz, iniciado no ano 2000 (Fante e Pedra, 2008). Ao pesquisar crianças e adolescentes do interior do estado de São Paulo, a autora concluiu que 66,92% dos entrevistados sofriam algum tipo de violência na escola, sendo 25,56% classificados como casos de bullying. Um estudo realizado pela ABRAPIA-Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência, com alunos do 6º ao 9º ano, em 11 escolas no Rio de Janeiro, demonstrou que 16,9% dos alunos eram vítimas de bullying, 10,9% eram

vítimas e autores e 12,7% haviam sido autores no último ano (Palácios e Rego, 2006), dados que são confirmados em vários estudos recentes (Tognetta e Rosário, 2013).

Os agressores aproveitam-se das fragilidades mais evidentes em seus pares para maltratá-los, humilhá-los, amedrontá-los e denegrir-lhes a imagem junto ao grupo, o qual muitas vezes, permanece indiferente ao conteúdo moral em jogo (Avilés, 2013; Cowie, 2016; Del Barrio, 2003; Olweus, 1993). Apesar dos pares estarem presentes em 85 a 88% das situações de intimidação, eles raramente intervêm em favor das vítimas (11 a 25% do tempo), sendo que muitos juntam-se aos agressores nos atos de intimidação (Hymel, Rocke-Henderson, e Bonanno, 2005).

Não havendo uma idade específica para o fenômeno, essa forma de violência manifesta-se também na universidade. Brunt (Krasselt, 2014), considera que a vida de um jovem não se torna uma tela em branco por ocasião do ingresso na universidade, logo, os problemas da escola não desaparecem automaticamente e, podem piorar, uma vez que, adiciona-se uma dose de estresse gerado para muitos que estão longe de suas famílias, comunidades de origem, podendo sentir-se isolados, ao mesmo tempo em que têm um acesso mais fácil à armas, álcool, drogas e outras substâncias, as quais podem servir de expedientes para lidar com situações de intimidação, insegurança ou ansiedade (Shallcross, 2016).

Cowie e Myers (2016) afirmam que o bullying na universidade se manifesta através de comportamentos como espalhar rumores desagradáveis relacionados à idade, raça, sexo, deficiência, orientação sexual, religião ou crença; ridicularizar ou humilhar alguém, exclusão social; avanços sexuais indesejáveis ou ameaçar alguém de modo direto ou anônimo online. Como fatores desencadeadores, o bullying na universidade pode ser gerado pela expectativa de elevar o status social e, o mais perturbante, a motivação pela perspectiva de poder e desejo de controlar os outros através do medo. Outro motivo, menos comum, é quando grupos de agressores praticam o bullying tendo como base algo que acreditam ser uma “causa justa”. Por exemplo, um grupo de estudantes que defendem a causa LGBT que intimida outro estudante que se pronunciou contra o tema (Shallcross, 2016).

Semelhantemente, o cyberbullying é a forma virtual de praticar o bullying (Fante e Pedra, 2008), sendo que ambos partilham uma característica básica, que é a violência intencional contra outro (Tognetta e Bozza, 2012). A diferença está nos métodos de agressão, pois o cyberbullying, além de dispensar a repetição das agressões, uma vez que, todo conteúdo postado nas redes sociais tem alcance ilimitado ainda que tenha sido publicado uma única vez, é reforçado pela possibilidade de anonimato dos autores e a ausência de confronto direto com a vítima. Esses fatores parecem resultar em baixos níveis de empatia, afetiva e cognitiva (Ang e Gog, 2010), sendo que, pesquisas têm demonstrado que o cyberbullying desinibe condutas que na vida real seriam controladas pelo medo dos castigos ou das leis sociais e que, portanto, não levariam ao bullying (Avilés, 2010). Fante e Pedra (2008) mencionam que estudos realizados na Inglaterra levantaram que em torno de 25% das meninas são vítimas de cyberbullying através de celulares. Também destacam estudos feitos nos Estados Unidos, onde 20% dos alunos do ensino fundamental relataram ser alvo dessa forma de violência.

Sobre o assédio moral, uma das definições para o termo é a exposição de trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, caracterizadas por condutas negativas e desumanização da vítima, de modo repetitivo e sistematizado por um longo tempo durante a jornada de trabalho, sendo comuns em relações hierárquicas assimétricas (Villaça e Palácios, 2010). No Brasil, o termo é utilizado em referência à violência psicológica utilizada sistematicamente, tanto por superiores hierárquicos como por subordinados (Meurer, Bruna, Strey, e Neves, 2012).

Uma pesquisa realizada em países com diferentes graus de desenvolvimento socioeconômico pretendeu quantificar e qualificar o fenômeno da violência nesses ambientes. No Brasil, o estudo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. Os relatórios, divulgados em 2003, evidenciam comportamentos de bullying entre colegas e assédio entre chefes e subordinados. Embora a violência física também tenha sido observada, foi o assédio moral o que mais chamou a atenção dos pesquisadores (Palácios e Rego, 2006). O próprio contexto atual do trabalho, em que a nova regra de convivência parece ser viver em

guerra, eliminando toda forma de compaixão e incentivando o sujeito a vencer o outro num processo de individualismo arrebatador (Goulart, Coelho e Pontes, 2015), somado ao desgaste psicoemocional, são fatores que contribuem para a adoção desses comportamentos hostis (Meurer, Bruna, Strey, e Neves, 2012).

No caso do ambiente escolar, esse fenômeno se manifesta através das relações negativas e violentas entre alunos e professores, ou entre alunos e funcionários. Uma vez que, esses relacionamentos intercorrem sob condições hierárquicas, quando professores ou funcionários, portadores de maior autoridade, abusam de seu poder, humilhando ou oprimindo os alunos que estão sob sua direção, caracteriza-se o assédio. Do mesmo modo, o assédio praticado por alunos para com os professores também é uma realidade.

Toda essa disseminação da violência, induz ao processo de retraimento das vítimas, as quais se intimidam em emitir suas opiniões ou pedir ajuda. Isso contribui para que o bullying e o assédio moral não sejam percebidos facilmente pelos gestores da escola ou pela administração e docentes das universidades, gerando consequências que podem devastar a saúde mental, emocional e física das vítimas, comprometendo assim, o grande projeto a que toda instituição educativa, quer seja ela educação básica ou universitária, se destina: a formação da autonomia moral.

Uma vez que os indicadores de atos de violência no ambiente educacional são tão significativos, surgem algumas questões: Qual é o impacto dessas ocorrências na formação moral e profissional dos estudantes das licenciaturas? Uma vez que, a universidade tem a responsabilidade de formar novos professores, é importante que haja espaço para um amplo debate sobre as violências manifestas em ambientes e contextos de sua jurisdição. Contudo, observações levam a crer que o espaço para diálogos sobre temas de convivência ainda é bastante limitado. Sendo assim, surge o problema desta pesquisa: como a universidade lida com as diversas manifestações de violência dentro de seus diferentes espaços e em que medida tem se apropriado do tema da convivência para a formação de seus alunos nos cursos de licenciatura?

O objetivo é investigar o que os alunos pensam sobre a qualidade da convivência em sua universidade, analisando a ocorrência de problemas nas relações interpessoais e como julgam os episódios de bullying, cyberbullying e assédio moral. Além disso, verificar a eficácia ou não das intervenções feitas pela universidade e suas propostas de formação para o tema da convivência na escola em suas licenciaturas.

## **Método**

### *Participantes*

A pesquisa inclui uma amostragem livre de estudantes de licenciaturas em todos os campi da UNESP- Universidade Estadual Paulista a fim de investigar as tipologias e frequência da violência nas relações interpessoais na universidade, especificamente tratando-se de situações de bullying e de assédio moral. Os selecionados são estudantes cursando o primeiro e terceiro ano da graduação de modo que os dados retratem a visão dos alunos ao adentrar o curso e suas eventuais dificuldades de adaptação à nova fase da vida, bem como a visão daqueles que já estão adaptados ao contexto da universidade.

Num segundo momento pretende-se restringir a amostra a um recorte de 20% dela, para conhecer como esses estudantes julgam as situações de bullying e se engajam moralmente ou não.

### *Instrumentos*

Para avaliação da qualidade da convivência na universidade, realizamos uma pesquisa de campo de caráter quantitativo, sendo utilizado um questionário baseado em materiais anteriormente produzidos no Brasil para o diagnóstico de situações de bullying (Tognetta, Avilés, e Rosário, 2015) e outros problemas de violência. Além de itens que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral, também constam do instrumento, itens que investigam outras questões relacionadas a qualidade das

relações interpessoais na universidade as quais estão sendo analisadas por outros pesquisadores. Para essa pesquisa especificamente, também se incluíram questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência.

Constam do questionário 126 itens com quatro alternativas de resposta em uma escala tipo Likert (A= não concordo e D = concordo muito) divididos nas seções: 1- As relações sociais na faculdade (17 itens), 2- As relações com os regulamentos e o regimento da UNESP e situações de violência (15 itens), 3 As relações sociais e situações de violência (37 itens), 4 – As relações sociais e o clima de segurança (27 itens), 5 – Sobre os efeitos sentidos em casos de violência (12 itens) e 6 – Sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais nas licenciaturas (7 itens), 7 Perfil do estudante (11 itens).

Em um terceiro momento, será aplicado junto a amostra menor de estudantes, um instrumento de investigação sobre as justificativas morais para situações de bullying (engajamento e desengajamento moral). Esse instrumento será adaptado também de materiais anteriormente produzidos no Brasil (Tognetta e Rosário, 2013) e está em fase de construção. Os itens são baseados nos mecanismos de “desengajamento moral”, os quais são apresentados por Bandura (2015), da seguinte forma: justificativa moral (a conduta inadequada é retratada como socialmente aceitável ou com pressupostos morais), linguagem eufemística (as atividades nocivas são camufladas por uma linguagem saneadora), comparação vantajosa (utilização de contraste para parecer que os atos reprováveis são justos), deslocamento de responsabilidade (atribuição da culpa às ordens dadas por outros), difusão da responsabilidade (quando ação é atribuída a vários autores), desprezo ou distorção das consequências (quando o sofrimento da vítima não é visível ou temporário), desumanização (falta da percepção de que o outro também é igualmente importante) e atribuição de culpa (a vítima é culpada por trazer sofrimento a si mesma). Tais justificativas mostram um sujeito que, tanto pode vitimizar-se, culpar os outros, não reconhecer sua participação nos atos cometidos ou ainda, desumanizar o outro a ponto de acreditar que ele mereça ser violentado (Bandura, 2015; Tognetta et al., 2015).

#### *Procedimento*

Para a execução da pesquisa, estão sendo visitadas diversas unidades da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Os questionários estão sendo apresentados aos alunos por professores envolvidos com a pesquisa, os quais explicam o instrumento e apresentam aos participantes a garantia de confidencialidade e anonimato das informações. Os dados serão analisados usando o programa estatístico SPSS.

#### *Análises dos dados*

Até a data de envio deste, a pesquisa está em sua fase inicial, tendo sido finalizado o processo de aplicação de instrumentos piloto e revisão dos itens do instrumento. Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário final serão apresentados em publicação posterior.

#### **Resultados preliminares**

De acordo com as respostas acompanhadas nos instrumentos pilotos aplicados é possível formular a hipótese de que ocorrem atos de violência nas relações interpessoais dentro da universidade, havendo indícios de ineficácia da atuação da universidade para combatê-los. As opiniões apresentadas até então também reforçam a hipótese de que há um espaço reduzido na formação desses alunos para a reflexão, estudo e debates relacionados às questões de convivência, de modo que, saibam lidar com elas em sua atuação profissional na escola futuramente. Quanto ao bullying, os futuros professores parecem também desconhecer formas de atuação que permitam combater o fenômeno nas escolas denotando o quanto a formação universitária parece carecer de tal conteúdo.

## **Discussão**

As hipóteses levantadas até então correlacionam-se com resultados de outras pesquisas, como os estudos de Curwen, McNichol e Sharpe, os quais pesquisaram 159 mulheres e 37 homens estudantes de graduação que admitiram ter intimidado pelo menos um dos colegas desde que chegaram à faculdade. Esses tendem a ficar em silêncio em meio às intimidações, enquanto os espectadores podem reforçar o comportamento agressivo permanecendo distantes das vítimas. Nas testemunhas, assim como na escola básica, observa-se uma falta de posicionamento. Possivelmente, porque alguns ficam desapontados que esses tipos de comportamentos continuem em um ambiente onde a busca do conhecimento e a preparação para uma carreira deveriam ser o foco de atenção, podendo haver raiva e ressentimento de outros estudantes, professores e funcionários quando testemunham o bullying ou são obrigados a parar suas próprias atividades e trabalhos para lidar com o problema (ShallCross, 2016).

Em uma pesquisa da Universidade de Indiana, 22% dos universitários afirmaram ter sido vítimas de cyberbullying e 15% relataram o bullying tradicional. O mesmo estudo demonstrou que 42% dos alunos relataram ter presenciado situações de intimidação entre estudantes e 8% apresentaram-se como agressores em uma situação. Quase 15% relataram ter visto professores assediando alunos e 4% afirmaram já terem sido intimidados por um docente (Krasselt, 2014).

Em pesquisa conduzida em quatro universidades canadenses, Faucher, Jackson e Cassidy (2014) concluíram que mais de 20% dos universitários que participaram da pesquisa haviam sido vítimas de cyberbullying nos últimos 12 meses, sendo que destes, 12,4% relataram ser vítimas dos próprios colegas ou conhecidos da universidade.

Villaça e Palácios (2010) analisaram questões relacionadas à violência nas relações interpessoais, inclusive o bullying e o assédio, através de uma pesquisa de caráter exploratório, qualitativa, sob a forma de estudo de caso, entrevistando alunos e professores de uma Escola de Medicina. Os resultados evidenciaram a ocorrência de diversas situações de abuso, mas a maioria dos entrevistados não reconheceu grande parte das agressões como sendo abuso ou bullying, evidenciando a falta de apropriação e familiarização com os temas, demonstrando em suas falas um tom de legitimidade e de justificativa das situações. As agressões foram chamadas de “brincadeiras”, “ritos de passagem” e as relações negativas entre professores e alunos, classificadas como falta de “delicadeza”.

Em 2013, Silva e Rosa, realizaram um levantamento sobre trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e no ENDIPE -Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, no período de cinco anos anteriores ao ano de 2011, e concluíram que nenhuma pesquisa apresentada naqueles fóruns abordava o tema do bullying na formação dos professores. Outra fonte de pesquisa foi a ANPEPP- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Nesse caso, concluíram que nos cinco anos anteriores, os anais registravam somente uma pesquisa sobre o bullying (Silva e Rosa, 2013).

Em buscas realizadas na Biblioteca Digital, Versila (2015), relacionando o tema “bullying” e a ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, foram encontrados no período de 2010 a 2014, nove publicações relacionadas ao bullying, sendo que, três fazem referência a pesquisas realizadas fora do Brasil e, dentre as demais, somente uma delas discorre sobre a importância da formação dos professores para lidar com o fenômeno. Em busca feita no site da ABRAPEE, encontrou-se a menção a um único evento sobre bullying, o qual realizou-se em 2011 na Câmara Municipal de São Paulo (Abrapee, 2015).

Silva e Rosa (2013) também destacam que há discussões no meio acadêmico em torno da importância de o professor saber mais sobre bullying para intervir em situações de ocorrência do fenômeno, porém, não há consenso entre os autores. Como exemplo, citam Santos, levando em consideração que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam os professores a trabalharem os conteúdos de ética na sala de aula, acredita que não é necessário o professor conhecer profundamente o conceito para combater o bullying (Silva e Rosa, 2013). Em contraposição, apresentam as ideias de Toro,

Neves, y Rezende que afirmam fazer-se necessária a conscientização a respeito do bullying “para que sejam realizadas intervenções criativas e bem contextualizadas, amparadas por relações de confiança” (Silva e Rosa, 2013).

Após a realização de uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando entrevistas com professores de uma escola municipal do Recife e seis estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Pernambuco, Silva e Rosa (2013) concluíram que, entre esses havia posicionamentos relativamente superficiais e pouco delimitados sobre o bullying. Tanto os estudantes de licenciatura quanto os professores definiram o conceito de bullying de modo a restringi-lo a apelidos ou a algumas características isoladas do fenômeno, como por exemplo, a provocação, a discriminação e zombaria, a perseguição, piadas, preconceito, agressões e brincadeiras grosseiras.

Ao pesquisar sobre a abordagem da ética na formação do professor nos cursos de licenciatura, Longo (2008) concluiu a existência de deficiências nos currículos e nas salas de aula dos cursos das licenciaturas, quanto aos aspectos relacionados a educação moral, as quais prejudicam os futuros professores em sua condução de dilemas que ocorrerão em sala de aula, ressaltando que todos os professores lidam com essas questões rotineiramente, o que evidencia a necessidade de informações e argumentos teóricos para fundamentarem suas ações ante a formação moral de seus alunos.

Uma vez que a universidade tem a responsabilidade de formar novos professores, é importante que haja espaço para um amplo debate sobre as violências manifestas em ambientes e contextos de sua jurisdição. A convivência prevê a existência de regras que devem ser combinadas e seguidas por todos, estabelecidas com diálogo, com negociação. Sejam seus agentes, alunos, professores ou funcionários. A violência se constrói como a antítese do diálogo, pois onde há confronto e violência, o diálogo fracassou. Se a universidade propõe-se a formar pessoas preparadas para o diálogo, não pode ser conivente com qualquer tipo de violência (Villaça e Palácios, 2010). Em vez disso, precisa lidar com os conflitos como sendo parte natural das relações, encarando-os como positivos e necessários para a formação da autonomia pretendida.

Dessa forma, a hipótese de que há uma situação de precariedade no preparo dos futuros professores quanto às fundamentações teóricas e práticas que poderiam auxiliá-los a lidarem com as questões de convivência na sala de aula, é presente apontando para a realidade de que o espaço para diálogos sobre temas de convivência na formação universitária ainda é bastante limitado. Entretanto, tais informações da pesquisa ajudarão a conhecer as relações interpessoais, a qualidade da convivência entre os membros da Universidade de modo a possibilitar a proposição de estratégias para resolução pacífica de conflitos, ampliando os dados disponíveis para reflexão e, eventualmente, intervenções nos ambientes de formação docente.

## **Referencias**

Abrapee. (2015). Bullying é tema de seminário na câmara municipal de São Paulo. Retirado de: <https://abrapee.wordpress.com/2011/09/22/bullying-e-tema-de-seminario-na-camara-municipal-de-sao-paulo/>.

Andrade, S.S.C.A. Yokota, R.T.C., Bandeira, N.N., Silva, M.M.A., Araujo, W.N., Mascarellhas, M.D.M., y Malta, D.C. (2012) Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cad. Saúde pública*, 28(9), 1725-1736.

Avilés, J. (2013). *Bullying: guia para educadores*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought an action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In: Kurtines, W. M. Gewirtz, J. L. (eds) *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications*, (p.p. 71-129). Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (2015) Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. En: Bandura, A., Azzi, R. G., y Tognetta, L.R.P. (Org.). *Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva* (p.p 19-64). Campinas: Mercado de Letras.

Cowie, H., y Myers, C. (2016). *Bullying In Universities And Colleges. Cross-National Perspectives*. New York: Routledge.

Del Barrio, C. et al. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. *Scan: Bulling, Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.

Devries R., y Zan, B. (1998). *A Ética Na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fante, C., y Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar. Perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Faucher, C., Jackson M., y Cassidy, W. (2014) Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. *Education Research International*. Article ID 698545.

Gini, G., Pozzoli, T., y Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and individual differences*, 50(5), 603-608.

Goulart, M.C.V., Coelho, M.T.A.D., y Pontes, S.A. (2015) Considerações sobre a violência na universidade.

Retirado de:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15768/1/considerações%20sobre%20a%20violência%20na%20universidade.pdf>.

Hymel, S., Roche-Henderson, N., y Bonanno, R. (2005). Moral Disengagement: A Framework For Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal Of Social Sciences*, 8, 1-11.

Krasselt, K. (2016). Bullying not a thing of the past for college students. Retirado de: <http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-past-for-college-students/>

Longo, M.M. (2008). *Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética*. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Meurer, B., Strey., y Neves, M. (2012). Problematizando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 452-471.

Olweus, D. (1993). *Bullying At School. What We Know And What We Can Do*. Blackwell: Oxford And Cambridge.

Palácios, M., y Rego, S. (2006). Bullying: Mais Uma Epidemia Invisível? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1).

Pauli, P. (2016). A geografia da infâmia. *Veja*, 23(49), 88.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral Na Criança*. São Paulo: Summus.

Shallcross, L. (2016). Grown-Up Bullying. Retirado de: <http://ct.counseling.org/2013/03/grown-up-bullying/>

Silva, E. N.; Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying? um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338.

Tognetta, L.R.P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

Tognetta, L.R.P., y Rosário, P. (2013). Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137.

Tognetta, L.R.P., y Vicentin, V.F. (2014). *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escolar seja um valor*. Americana: Adonis.

Tognetta, L.R.P. et al. (2015). Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. *Revista de estudios e Investigación en psicología y educación*, 2(1), 30-34.

Versila. (2015). Retirado de:

[http://biblioteca.versila.com/?q=bullyingypublisher=associação+brasileira+de+psicologia+escolar+e+educacional+\(a+brapee\)](http://biblioteca.versila.com/?q=bullyingypublisher=associação+brasileira+de+psicologia+escolar+e+educacional+(a+brapee))

Villaça, F.M., y Palácios, M. (2010). Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. *Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 506-514.





## CAPÍTULO 54

### Desconexiones Morales de maestros frente el Bullying: Entre la indiferencia y la acción

Rafael Petta Daud, y Luciene Regina Paulino Tognetta  
*Universidad Estatal Paulista -UNESP- (Brasil)*

#### Introducción

Nas últimas décadas, o bullying tem sido objeto de interesse crescente por parte da comunidade científica. Enquanto conceito, o bullying delimita um conjunto de agressões sistemáticas e intencionais que, próprias da relação entre pares, envolvem, inicialmente, autores que potencializam seus ataques sendo eficazes tanto na eleição de seus alvos quanto na escolha dos tempos e espaços propícios aos seus objetivos -traduzidos, essencialmente, pela busca de popularidade (Olweus, 1978; 1997; 2003). Portanto, agem necessariamente quando estão na presença de um público, formado por sujeitos que, apesar de não estarem implicados diretamente nos atos de agressão, consolidam os sentidos almejados pelos que agridem à medida que reagem através de risos, aplausos e demais comportamentos que indicam consentimento (Craig, y Pepler, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen, 1996; Sutton, y Smith, 1999; Salmivalli, y Voeten, 2004)

Enquanto manifestação, este fenômeno, apesar de não se restringir à escola, tende a ocorrer com maior incidência nesta instituição, visto que é nela o local onde os pares convivem com mais frequência. Não é ao acaso que a literatura mundial tem comprovado esta conjectura (Olweus, 1993; Gini, Pozzoli, y Hauser, 2010; Curwen, McNichol, y Sharpe, 2011; Krasselt, 2014; Cowie, y Myers, 2016) e, no Brasil, a incidência do fenômeno nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, é objeto presente em vários estudos (Fante, 2005; Fischer, 2010; Francisco, y Libório, 2009; Frick, 2011; Leme, 2006; Mascarenhas, 2009; Tognetta, y Vinha, 2010; Tognetta, y Rosário, 2013).

Sendo uma forma de violência específica da relação entre pares, nas instituições de ensino, o bullying tem sido frequentemente confundido e desvalorizado pelos docentes, que geralmente não sabem como identificá-lo e, muito menos, como nele intervir (Tognetta, y Vinha, 2010). De acordo com Avilés (2006), esta condição faz com que a escola aja diante desta forma de violência ignorando as suas especificidades.

Além da desinformação, há também a tendência de menosprezo a este problema, já que o mesmo não afeta, de modo direto, a autoridade em questão. Consequentemente, as explicações que dão ao problema podem revelar formas de desengajamento moral, imiscuídas em suas justificativas, para não agirem moralmente. Estas formas, descritas e propostas em categorias por Albert Bandura (1991; 1999; 2002) como “mecanismos de desengajamento moral”, serviriam como uma espécie de “desinibidor” da resposta do sujeito, fazendo com que, ao utilizá-las, este possa se sentir mais livre de autocensura e se esquivar da responsabilidade por uma ação moral. O autor categoriza oito mecanismos a partir dos quais a autocensura moral pode ser desengajada da conduta moralmente repreensível, conforme observamos em figura 1.

Os desengajamentos morais, deste modo, podem ser associados ao que Piaget (1932) propôs, a partir das hipóteses kantianas sobre como o homem age moralmente, como “heteronomia”, ou seja, uma tendência psicológica na qual os princípios pelos quais se age bem não são internalizados pelo sujeito. Portanto, um sujeito heterônomo age conforme a regra com base na relação que tem com a convenção social, e não por entender que o bem deve se sobrepôr a qualquer particularidade.

A descrição destes mecanismos podemos observar no quadro 1:

Figura 1: Mecanismos pelos quais as autossanções morais são seletivamente desengajadas da conduta repreensível em diferentes pontos do controle moral



Fonte: Bandura (1996)

Quadro 1: Descrição das categorias de desengajamento moral

Categorias	Explicação
Justificativa moral	A culpa é considerada pessoal e é aceitável porque a conduta condenada do outro é antissocial
Comparação vantajosa	As atitudes tomadas são consideradas pequenas, se comparadas a outras que poderiam ser piores
Linguagem eufemística	As atitudes são mascaradas a fim de que possam acontecer. São apenas “brincadeiras”.
Minimização, ignorância ou distorção das consequências	Os fins justificam os meios. Negligencia-se, evita-se o mal que se causa ou minimiza-se tal ação. Ou, ainda, se faz o mal pelo bem ao outro
Desumanização	Retira-se da pessoa suas qualidades humanas. Sente o outro como desprezível
Atribuição de culpa	A culpa é da vítima e esta é merecedora de seu prejuízo
Deslocamento de responsabilidade	O comando ou a intenção de prejudicar não é da pessoa que age
Difusão de responsabilidade	Acredita-se que suas ações emergem de imposições sociais ou de outros, diminuindo sua responsabilidade

Ao avaliarem o bullying como “normal” entre os alunos, ou com contornos de aprendizagem, os professores demonstram se utilizar de desengajamentos morais por meio dos quais diminuem ou, até mesmo, o negam enquanto um problema, fato que os impossibilita de agir a favor de sua superação. Analisando os julgamentos espontâneos provenientes de um grupo de professores sobre o fenômeno, Gonçalves e Andrade (2015) verificaram a recorrência de diversos mecanismos de desengajamento moral, principalmente àqueles que remetem aos alvos dos maltratos a culpa por este estado.

Sugere-se, portanto, que frases do tipo “esse menino merece apanhar” ou “ele não vai dar em nada” (todas formas de desengajamentos morais propostas por Bandura como possíveis justificativas dadas a uma escolha moral) são comuns, fato que gera um paradoxo quando confrontado com um axioma indispensável à superação do bullying: sendo os professores diretamente responsáveis por conduzirem meninos e meninas para que possam tomar consciência do conteúdo moral que falta quando há uma situação de vitimização, é primordial que tenham condições não apenas para saberem como intervir, mas também para se sentirem engajados moralmente, para a superação desta forma de violência. Em outras palavras, como a moral é decorrente de uma construção do sujeito, como confirmam as proposições interacionistas (Piaget, 1932/1994), tende-se a esperar que a formação de sujeitos autônomos passe por professores que possam ter construído também a sua autonomia, ou, em outras palavras, tenham sido formados de modo a poderem “aderir” a valores morais conservando-os em suas identidades como centrais. Nos casos do bullying, apenas quando puderem percebê-lo como um problema moral é que educadores terão condições de assegurar que os conteúdos morais como respeito, justiça, generosidade, tolerância ao diferente (e tantos outros que faltam nestas situações) possam ser desenvolvidos.

Portanto, saber como julgam moralmente uma ação de violência e relacionar tais julgamentos a formas autorrelatadas de resolver os conflitos na escola, bem como confirmar ou não que a formação de professores é uma possibilidade de que, mais engajados, estes possam ter intervenções mais eficazes ao problema do bullying são os objetivos deste estudo, cujos resultados preliminares neste momento passamos a apresentar.

## **Método**

### *Participantes*

A amostra total é composta por 230 educadores de redes de ensino público e particular do Estado de São Paulo. Desses, 80 educadores fazem parte de uma amostra escolhida intencionalmente de escolas que participam de um programa de implantação da convivência ética na escola conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM. Este programa corresponde a um projeto de extensão universitária, estruturado através de uma carga horária mínima de 50 horas, em que é instituído nas escolas um espaço sistematizado no qual a moralidade e as relações sociais se tornam objetos de apropriação racional por parte dos professores.

O programa de formação de professores foi elaborado pelo GEPEM a partir das parcerias estabelecidas com diferentes grupos de investigação que compartilham do tema da convivência ética na escola. Dentro do projeto maior de convivência nas escolas, desenvolve-se também um subprojeto de implantação de sistemas de apoio entre iguais como formas de superação da violência. Ambos os projetos ofereceram bases para a construção do programa estruturado no Brasil para a formação de professores.

### *Instrumento*

O instrumento de pesquisa que está sendo utilizado começou a ser elaborado a partir da versão construída para adolescentes anteriormente validado por ocasião de outras investigações (Tognetta, y Rosário, 2013; Tognetta, Avilés, Rosário, y Alonso, 2015). Consiste em duas histórias hipotéticas em que o bullying acontece, em um questionário com alternativas de múltipla escolha. Na primeira delas, há a presença de uma vítima típica e, na segunda, uma vítima provocadora. As alternativas compostas neste instrumento foram construídas a partir de um projeto piloto que consistiu em várias fases. Na primeira delas, foram apresentadas a 50 educadores, escolhidos aleatoriamente, as histórias contadas com a seguinte consignam:

*“Imagine agora que você esteja na sala de professores e que um colega seu pergunte sobre o caso de que está acontecendo em uma sala de aula. Escreva como você contaria a ele essa história emitindo sua opinião sobre o caso em questão (em seu relato, você pode escrever sobre o que você acha do que tem acontecido e porque isso tem acontecido)”*.

A partir de seus relatos, as alternativas a serem assinaladas foram categorizadas buscando-se encontrar evidências e formas espontâneas das 8 categorias de desengajamento moral descritas por Bandura (1991; 1999; 2001) e de formas de engajamento moral também expressas pelos respondentes.

Depois desta primeira fase, foram construídas 14 alternativas para cada história e, do mesmo modo, o instrumento foi respondido novamente por outros 50 participantes. A análise realizada a partir dessas respostas nos possibilitou constatar o predomínio de algumas alternativas que mais se destacaram, talvez pela obviedade do texto descrito ou, ainda, pela escolha do que poderia configurar como “politicamente correto”, o que nos levou a inserir no projeto algumas questões abertas que nos permitissem novas construções. Novamente, um novo piloto foi aplicado com outros 50 participantes, visando testar se as alternativas anteriormente apontadas estariam mais diluídas entre as 14 possibilidades de escolhas. Vale destacar que, para a construção das alternativas que apontam para o engajamento moral, levou-se em conta a necessidade de se caracterizar as escolhas morais em dois planos – sob a perspectiva da moral pela convenção social e quando a escolha se dá a partir de um princípio moral. Mais uma vez, o instrumento foi testado e, assim, consolidado, após observarmos sua adequação aos objetivos propostos. A próxima fase, depois das diversas aproximações realizadas nas pesquisas pilotos, será a de validar o instrumento no Brasil. Sua análise passará também a configurar a possibilidade de tradução e validação na Espanha pelo professor José Maria Avilés Martínez, da Universidade de Valladolid.

### Análise de dados

Quanto aos critérios para análise dos dados, as respostas dos participantes, inseridas no SPSS, serão submetidas a uma análise fatorial exploratória visando identificar as dimensões aglutinadoras e as características da variância que poderão determinar os domínios de engajamento e desengajamento moral (pela medida KMO e pelo Alfa de Cronbach). Serão aplicados, ainda, outros testes estatísticos (como o teste de Bartlett) que nos permitirão, tanto validar o instrumento, como determinar as diferenças significativas entre as categorias de engajamento e desengajamento moral, além de comparar os resultados quanto à variável “formação de professores”.

### Resultados

À luz dos objetivos almejados, os resultados dessa investigação podem ser assim esperados: do ponto de vista da Psicologia Moral, eles nos permitirão confirmar que a percepção ao bullying como um problema moral está relacionada a forma como um sujeito se engaja ou desengaja moralmente diante de situações de vitimização.

Do ponto de vista da Educação, ao conhecer a correspondência entre os julgamentos morais de professores dados a situações de bullying, evidenciando suas formas de engajamento ou desengajamento moral conforme a possibilidade de ter experimentado uma formação de professores nesta área de conhecimento, poderemos confirmar a hipótese de que, mais do que cartilhas, folhetos ou explicações sobre a superação deste e de outros problemas, é preciso um investimento na formação e reflexão desses profissionais que atuam frente a um conjunto de conteúdos tão necessários à educação quanto os conteúdos acadêmicos relacionados às disciplinas escolares (matemática, português e outras). Esse conteúdo ao qual nos referimos e pelo qual esta pesquisa se esforça para buscar melhorias é a convivência ética nos centros educativos.

### Referencias

- Aceves, M.J., Hinshaw, S.P., Mendonza-Denton, R., Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, p. 658-669.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications*, v. A Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 71-129.
- Bandura, A. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.71, p. 364-374.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, p. 193-209.
- Bandura, A. (2002) Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, p. 101-119.
- Craig, W., Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization on the playground. *Canadian Journal of School Psychology*, (2), 41-60.
- Cowie, H.; Myers, C. (2016) *Bullying in universities and colleges: Cross-national perspectives*. New York: Routledge.
- Curwen, T.; McNichol, J.; Sharpe, G. (2011) The progression of bullying from elementary school to University. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(13), 47-55.
- Fante, C. (2005) *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus.
- Fischer, R. M. (Coord.) *Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil*. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Em: <[http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa\\_plan\\_relatorio\\_final.pdf](http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf)>.
- Francisco, M. V.; Liborio, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 2, p. 200-207.
- Frick, L. T. (2011). *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas*. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

Gini, G. Pozzoli, T. Hauser, M. (2011) Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*. v. 50, n. 5, p. 603–608.

Gonçalves, C.; Andrade, F. A (2015) Cultura de responsabilização dos alvos de violência: julgamento moral de docentes sobre a incidência do bullying na escola. In: Gonçalves, C.; Andrade, F. *Estudos culturais da educação: questões abertas*. Curitiba.

Krasselt, K. (2014) *Bullying not a thing of the past for college students*. Disponível em: <http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-past-for-college-students/>

Leme, M. I. S. (2006) *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.

Mascarenhas, S. (2009) Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). In: *Congresso de pesquisas em psicologia e educação moral: crise de valores ou valores em crise Anais eletrônicos...* Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

Olweus, D. (1978). *Agression in the schools. Bullies and whipping boys*. Londres: John Wiley y Sons.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.

Olweus, D. (1994) Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

Olweus, D. (1997) Bully/victim problems in school. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932)

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K, Österman, K, Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, (22), pp. 1-15.

Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258

Sutton, J.M., P. K. Smith (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, pp. 97-111.

Tognetta, L.R.P; Vinha, T.P. (2010) Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: *Actas do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, p.487-494.

Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação. Revista do Centro de Educação*. v. 35, p. 449-463.

Tognetta, L.R.P.; Rosário, P. (2013) Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137.

Tognetta, L.R.P., Avilés, J.M.M., Rosário, P., Alonso, N. (2015) Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. *Estudios e investigación em psicologia y educación*. Lisboa, v. 2(1), p. 30-34.



## CAPÍTULO 55

### **Adhesión a los valores morales y la formación del profesorado: retos para superar el bullying**

Luciene Regina Paulino Tognetta, Rafael Petta Daud, Darlene Ferraz Knoener, y Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim  
*UNESP (Brasil)*

#### **Introducción**

Dia após dia, pequenos conflitos e desavenças que ocorrem entre alunos dão o contorno ao cenário da escola. Não é por acaso que diversas pesquisas têm destacado esta situação como uma das queixas que são recorrentes por parte dos profissionais que lidam com a educação (Vasconcelos, 2005; Leme, 2006; 2009). Amiúde, soma-se a este quadro a presença de constantes situações (furtos, depreciações do patrimônio, atos de agressão, incivildades), cuja falta de respeito, além de condição comum, se traduz em um dos principais problemas frente os quais os professores não conseguem lidar.

Com relação a este universo, uma problemática chama-nos particular atenção. Trata-se do bullying, um fenômeno cuja especificidade e frequência são atestados por diversos estudos nacionais e internacionais (Olweus, 1993; Fante, 2005; Gini, Pozzoli, e Hauser, 2010; Frick, 2011; Curwen, McNichol, e Sharpe, 2011; Cowie e Myers, 2016). A despeito de sua alta incidência, a desinformação acerca da especificidade do problema e sobre como enfrenta-lo são características do panorama atual, no qual a estes fatores soma-se a tendência de minimização deste fenômeno por parte dos educadores. Brincadeira natural entre crianças e jovens. Forma de aprendizagem. Eis os julgamentos daqueles que, a princípio, refutam o problema e não se engajam em prol de sua superação.

Sendo uma forma de desrespeito (Olweus, 1993, 1994, 1997, 1999; Cowie, 2005; Avilés, 2008; Tognetta e Rosário, 2013; Tognetta, Martinés, e Rosário, 2014), o enfrentamento ao bullying não pode prescindir do exame de sua natureza moral. Porém, sendo a falta de respeito uma das contingências que se evidenciam nas instituições educacionais (cujos vieses lhes instituem a responsabilidade pela educação moral), é possível deduzir o quanto os conteúdos morais delas estão distantes.

Portanto, o bullying é, também, sintoma da necessidade de encontrar respostas a uma pergunta que tem se demonstrado recorrente entre professores, cujo fracasso é adjetivo constante de suas intervenções: Como educar moralmente para que seus alunos possam ter uma convivência respeitosa?

Sem dúvida, os modos pelos quais professores no Brasil têm lidado com a problemática da convivência na escola, não reconhecendo outras possibilidades de sancionar um comportamento inadequado que não seja através de punições, sugerem o baixo preparo e a falta de compreensão acerca das características deste domínio moral (Tognetta e Vinha, 2010). Revelam também a insuficiência de reflexões sobre os valores morais que desejam, porém não sabem como desenvolver em seus educandos. Finalmente, podem assinalar, ainda, a pouca adesão a esses mesmos valores, indicando que tais professores estão fadados a um estado de heteronomia, fato que, obviamente, inviabiliza-os de formar sujeitos autônomos. Em decorrência, além de não saberem como lidar com os conflitos, raramente reconhecem que, para poderem intervir adequadamente em casos de bullying e em demais manifestações de violência, precisam de uma formação apropriada (Aceves, Hinshaw, Mendonza-Denton, e Page-Gould, 2010).

Ressoa-nos como evidente o fato de que, para compreenderem a maneira com a qual devem lidar com situações de conflitos interpessoais, especialmente o bullying (cujos predicados exigem o conhecimento da organização das dimensões psicológicas de cada sujeito implicado para que se possa pensar em procedimentos de intervenção válidos), é imprescindível que os educadores tenham aderido a



valores morais de modo mais evoluído e consigam levar a cabo formas mais assertivos de negociação e resolução de conflitos.

Em outros termos, uma atuação adequada frente as situações cotidianas, em que fenômenos como o bullying estejam presentes, requer que aqueles que são responsáveis pelo ato de educar tenham aliado às suas identidades os valores morais que tanto almejamos de modo sobreposto às normas sociais e convencionais, sendo, portanto, autônomos em suas dimensões morais.

A partir destas premissas, tornamos conhecida a pergunta que fundamenta nosso problema de pesquisa: existirá diferenças entre docentes que vivenciaram uma formação acerca do desenvolvimento da convivência ética na escola e os que não o fizeram, quanto à forma como aderem a valores morais como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática? Apontar perspectivas a esta questão – este é o nosso objetivo.

### **Metodologia**

1310 professores de educação básica, pertencentes a 75 instituições de ensino públicas e privadas do Estado de São Paulo, situadas na região metropolitana de Campinas, constituíram a amostra para esta investigação. Destes, uns totais de 24% frequentaram, antes ou durante o desenvolvimento deste estudo, uma formação, tendo como temas a convivência na escola e a educação moral, baseada em orientações construtivistas e sistematizada pelo GEPEM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Unesp/Unicamp) na forma de cursos de extensão universitária, com duração mínima de 45 horas. A partir de agora, denominamo-los de grupo B. Já os professores que não passaram pela formação em questão correspondem ao grupo A.

Esta pesquisa foi estruturada em duas investigações, comparando sempre o grupo B com o grupo A. Na primeira, objetivamos mensurar a adesão, pelos docentes, aos valores morais anunciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), no caso: solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática. Na segunda, buscamos encontrar correspondências entre as variáveis escolares, de acordo com a descrição dos participantes e a adesão aos valores estudados.

O instrumento que utilizamos foi elaborado a partir de um estudo engendrado pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação da docente Marialva Tavares Rossi [O grupo envolvido nesta investigação é composto pelos seguintes pesquisadores: Maria Suzana de Stefano Menin, Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinga, Raul Aragão, Patrícia Batágia e Adriano Moro], no qual se almejou desenvolver e validar uma escala para avaliar a adesão aos valores supracitados por estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e docentes de Educação Básica. Desta forma, sob os fundamentos teóricos de Piaget (1932) e de Kohlberg (1992), foi estabelecida uma matriz de valores e seus descritores concernentes.

O instrumento apresenta dilemas hipotéticos em quatro vertentes (escola, família, internet e ambientes sociais variados) através de itens em forma de situações problemas, proporcionando como escolha para cada item três alternativas propícias ao valor em questão (pró-valor) e duas desfavoráveis a este (contra-valor). Desta forma, através do instrumento é possível mensurar, em níveis, a posição em que os sujeitos se situam de acordo com o valor em questão (a favor ou contra). Com base na perspectiva social de Kohlberg (1992), foram indicados três possíveis níveis:

*Egocêntrico*: o sujeito se posiciona principalmente em relação a si mesmo;

*Sociocêntrico*: o sujeito se inspira nas normas e convenções sociais;

*Baseado em princípios universalizáveis*: o sujeito se fundamenta a partir de princípios universais mais amplos.

Para a segunda investigação, procurou-se revelar prováveis correspondências entre os resultados encontrados sobre a adesão a valores e determinadas variáveis escolares que estiveram mencionadas no questionário como, por exemplo, a maneira de os professores se portarem perante conflitos.

## Resultados e discussão

### Estudo 1

Para esta investigação, partimos da hipótese de que poderia haver diferenças entre os professores do grupo A e do grupo B quanto à adesão aos valores morais justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. De acordo com os nossos resultados, esta proposição pode ser confirmada. Porém, conforme veremos a seguir, esta afirmação deve ser avaliada com prudência, já que, a princípio, ela apenas sinaliza a maior adesão aos valores por parte dos docentes do grupo B.

As alternativas assinaladas pelos respondentes foram situadas em uma escala de acordo com os coeficientes correspondentes às suas respectivas perspectivas sociais. Como as respostas deveriam ser avaliadas a partir de suas relações entre a maior adesão a um nível ou não, recorremos à Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o processamento das escalas, pois não estavam em questão os possíveis juízos de valor (no sentido de atribuí-las como “certas” ou “erradas”) relacionados às mesmas. A partir de intervalos, que foram estabelecidos nas escalas, foram atribuídos limiares nos quais os sujeitos passariam a aderir a um valor a partir de uma determinada perspectiva, no caso: P1 para a adesão, porém de forma egocêntrica (um nível mais primitivo que, aqui, corresponde a “nível II”), P2 para a adesão de forma sociocêntrica, baseada em uma perspectiva mais social (nível III) e P3 para uma adesão conforme o reconhecimento do princípio que justifica o valor em questão (nível IV).

Como critério de pertencimento ao nível mais elevado (IV), os sujeitos deveriam assinalar 100% das alternativas em P2 e pelo menos 75% em P3. Da mesma forma, estendemos este critério às demais perspectivas sociomorais consideradas neste estudo (C1 e C2 contra-valor e P1, P2 e P3 pró-valor). Observamos esta hierarquia em tabela 1.

Tabela 1. Critérios para determinação dos níveis de adesão aos valores morais

Nível	Critérios para determinação dos níveis de adesão aos valores morais
IV (P3)	Todos os itens devem atingir P2 e pelo menos 75% deles atingir P3
III (P2)	Todos os itens devem atingir P1 e pelo menos 75% deles atingir P2
II (P1)	Todos os itens devem atingir C2 e pelo menos 75% deles atingir P1
I (C2)	Todos os itens devem atingir C1 e pelo menos 75% deles atingir C2

Considera-se que o sujeito, ao atingir o nível de adesão IV, adere a um valor moral motivado pelo princípio pelo qual não se pode abrir mão. Quando situado no nível III, a motivação do sujeito à adesão se dá a partir, principalmente, pela subordinação às leis e normas vinculadas às convenções sociais, adotando, no caso, uma perspectiva denominada sociocêntrica. Estes dois níveis são entendidos como modos de adesão a um valor, pois os sujeitos que neles se localizam levam em conta a necessidade de agir em prol de um valor que está em questão. No caso do nível II, esta não é uma condição necessária, visto que, impulsionados principalmente pela tentativa de evitarem os danos causados a si ou pelo medo da autoridade, os sujeitos nem sempre agem conforme um valor moral. Finalmente, no nível I o descaso e a omissão perante um valor moral se sobrepõem à necessidade de agir conforme um valor moral.

Elencadas estas considerações, visualizamos, em Tabela 2, a distribuição percentual dos professores que se situaram em cada nível:

Tabela 2. Distribuição percentual dos professores por nível de adesão aos valores

Nível	Respeito		Justiça		Solidariedade		C. Democrática	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
I			0,4%	0,4%				
II			6,6%	2,3%				
III	100%	100%	93,1%	97,3%	31,6%	17,5%	100%	100%
IV					68,4%	82,5%		

Constatamos, inicialmente, que apenas no valor solidariedade os professores aderem, conforme os princípios subjacentes, um nível mais evoluído de adesão aos valores. Mais adiante, retomaremos esta questão.

Com relação aos valores respeito e convivência democrática, os professores, independente da variável formação, a eles aderem ao considera-los importantes em função da obediência às leis ou às convenções sociais em voga. Porém, no caso dos valores justiça e solidariedade, a formação de professores apresenta-se como variável importante, já que os professores do grupo B (que passaram pela formação) se demonstraram mais propensos a níveis mais elevados, especialmente na adesão ao valor solidariedade (68,4% dos professores do grupo A e 82,5% do grupo B), mas também na adesão ao valor justiça (93,1% do grupo A e 97,3% do grupo B).

Ao compararmos as médias relacionadas à adesão aos valores por parte de cada grupo pesquisado, observamos os seguintes resultados, em Tabela 3:

Tabela 3. Médias e respectivos IC (~95%) das escalas de adesão aos valores sociais para os respondentes adultos

	Grupo	Limite inferior	Média	Limite superior	Epm
Justiça	A	159,9	161,1	162,6	0,68
	B	156,2	157,0	157,8	0,38
Respeito	A	169,1	169,5	169,8	0,18
	B	168,5	168,7	168,9	0,10
Solidariedade	A	168,5	169,8	171,2	0,68
	B	165,1	165,8	166,6	0,37
C. Democrática	A	198,2	198,9	199,6	0,35
	B	196,3	196,7	197,2	0,22

Nota: Erro padrão da média (Epm); Limite inferior = média - 2xEpm; Limite superior = média + 2xEpm

A Tabela 3 mostra as médias dos grupos A e B em cada escala de adesão aos valores correspondentes, bem como seus respectivos intervalos de confiança (~95%). Não foi encontrada intersecção entre os intervalos de confiança dos grupos A e B. É possível constatar uma disparidade a favor do grupo B no que tange às médias de adesão aos quatro valores, com uma diferença estatisticamente relevante ( $p < 0,05$ ). Em outros termos, os resultados podem ser traduzidos no fato de que os educadores do grupo B, que procuraram uma formação de professores proposta em torno dos fundamentos que subjazem o desenvolvimento de relações éticas na escola, demonstram médias mais elevadas do que os professores do grupo A (que não passaram pela mesma formação) para todos os valores. Ainda que as diferenças não sejam significativas ao se analisar as distribuições dos grupos A e B de acordo com os níveis, elas não deixam de corroborar o resultado referente às médias das escalas.

### Estudo 2

Apresentamos agora as correspondências entre as variáveis escolares e de perfil dos sujeitos e a adesão aos valores. Estes elementos podem nos apontar significativas diferenças entre os dois grupos quanto as médias de adesão aos valores. Para o estabelecimento destas relações, visualizadas em “Árvores de Classificação”, foi utilizado o software de análises estatísticas SPSS.

Para o valor solidariedade, a primeira relação estabelecida quanto à sua adesão foi a variável “como considera que os alunos lhe tratam”. Desta forma, a maior média de adesão (167,24) esteve atrelada à assertiva “os alunos o tratam bem”. Inversamente, a resposta “os alunos tratam nem bem nem mal” determinou a menor média de adesão (162,13). Estes dados sinalizam que ter uma boa relação com os alunos interfere, de forma positiva, na adesão ao valor da solidariedade.

Quanto ao valor justiça, a relação inicial que foi determinada pelo programa se deu com a variável “como age, na maioria das ocasiões, quando há um conflito entre alunos em sua aula”. Foram obtidos, como resultados, que “resolver na hora com os alunos” – 83,6% das respostas – se atrela à maior média de adesão a esse valor (158,82), enquanto que “encaminhar os alunos para o orientador pedagógico” (12,1% das respostas) e “encaminhar o caso de conflito para a direção” (4,3% das respostas) se relacionam à menor média de adesão (153,85 e 149,69, respectivamente). Em síntese, a maior adesão ao

valor justiça se dá pelos professores que evitam resolver os conflitos entre os alunos, através de formas coercitivas ou de terceirizações do problema.

Quanto ao respeito, a relação inicial foi formulada entre a sua adesão e a forma com a qual o professor concebe a resolução de conflitos. Neste quesito, a maior média de adesão (169,05) se deu entre a resposta “em sala de aula diretamente com os envolvidos”, dada por 83,1% dos participantes. Há ainda, uma outra relação proveniente da árvore de classificação: Entre estes professores, a maioria (73,2%) não retira os alunos da sala de aula. Para aqueles que “nunca” ou “raramente” colocam seus alunos para fora, a média de adesão ao valor respeito corresponde a 169,17, enquanto que a média para os que levam adiante esse procedimento “muitas vezes”, dada em 9,9% das respostas, é de 168,19.

Por fim, para o valor convivência democrática, foi evidenciada uma relação entre a adesão a esse valor e a formação continuada do professor: logo, 65,5% educadores, que participaram de cursos desenvolvidos em torno das temáticas “conteúdos ou metodologias de ensino” ou “trabalhos com atitudes e valores na escola”, tiveram a segunda média mais elevada de adesão ao respeito (197,01). Já os que participaram de ambos os cursos (22,2%) obtiveram a média mais alta (198,65). Por outro lado, os professores que não realizaram nenhum dos cursos, ou seja, 12,3%, obtiveram a média mais baixa (195,21).

Confirma-se, portanto, há hipótese de que a formação de professores é variável que se relaciona com a adesão a um valor moral.

### **Algumas conclusões e considerações finais**

Os resultados apresentados corroboram a hipótese de que a formação de professores é um meio eficiente para a superação dos problemas de convivência entre alunos. Embora não tenha sido avaliada a extensão desse pressuposto no cotidiano da escola, nem obtidos indicadores de redução dos problemas de convivência nas escolas em que os professores do grupo B atuam, aponta-se a necessidade de que a formação de professores no Brasil seja ampla e profunda, incluindo espaços de estudo, reflexão e sensibilização quanto aos problemas de convivência, dentre eles o bullying. Políticas públicas, que apenas encaminham cartilhas e organizam campanhas esporádicas de conscientização, precisam ser acrescidas de intervenções e práticas intencionais, sistematizadas e planejadas que difundam entre os docentes a crença de que a educação deve ser promotora de construção de relações de respeito mútuo.

Sendo assim, consideram-se três conclusões fundamentais para o problema de pesquisa formulado: Primeiramente, o instrumento utilizado para mensurar a adesão a valores morais demonstra o quanto os professores encontram-se num nível convencional dessa adesão: acreditam que justiça, respeito e generosidade são valores que devem ser considerados porque há uma lei ou convenção que os sustenta, e não pela imprescindibilidade destes como princípios universais dos quais não se podem abrir mão. Portanto, não é por acaso que educadores, que defendem com fervor as regras convencionais (não usar boné em sala de aula, não usar o celular etc.), ao se depararem com conflitos entre os alunos em sala de aula, tendem a terceirizá-los, uma vez que não “podem perder tempo de aula” com intervenções que poderiam contribuir para a construção do valor que falta (respeito, tolerância, etc.).

A segunda conclusão é que a formação dos professores é imprescindível para que recebam o preparo necessário que os possibilite promover soluções mais coerentes para os conflitos na escola. De modo análogo, outros estudos revelam a importância dos adultos diante dos conflitos, os quais exercem um papel significativo na formação moral de crianças e adolescentes. Destacam também a relevância da formação de professores para que as intervenções sejam eficazes, visando a superação dos problemas (Devries e Zan, 1995; Vinyamata, 1999; Vinha e Tognetta, 2009; Vincentin, 2009).

Finalmente, a terceira conclusão reitera resultados apresentados pela literatura: as relações estabelecidas em um ambiente sociomoral mais cooperativo e menos coercitivo e as maneiras mais assertivas de resolução de conflitos se relacionam com a adesão aos valores morais. Encontram-se então, respostas ao problema do bullying. As atitudes dos educadores que tentam resolver os conflitos

cotidianos sem transferir sua responsabilidade para a direção ou coordenação, reconhecendo que a convivência é um valor e que, portanto, devem “gastar tempo” com isso, fazem a diferença. Quando conduzem os alunos de modo a entender que a violência, a falta de respeito, a intolerância às diferenças ou a falta de generosidade são questões que precisam ser discutidas e resolvidas com os próprios envolvidos, deixam claro quais são os valores mais importantes da sala de aula. Quando os professores dedicam seu tempo a essas questões, os alvos de bullying se fortalecem. Embora seja necessário um conjunto de estratégias de prevenção e intervenção ao bullying, praticamente todas soluções dependem da ação daqueles que são, de fato, formadores.

As práticas de protagonismo infanto-juvenil, que consistem em partilhar as ações de prevenção e combate ao bullying escolar com os alunos, revelam a veracidade dessa afirmação. A análise dos trabalhos com “Suporte entre iguais” (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan, e Smith, 2002; Avilés, Torres, e Vian, 2008), nos quais os próprios alunos atuam diante dos pares, acolhendo os alvos de bullying e ajudando-os na resolução de conflitos, elenca dois objetivos fundamentais no trabalho de formação dos alunos ajudantes: o primeiro é o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a abordagem de situações de agressão com assertividade, fazendo uso de uma escuta ativa, e o segundo, a experiência da promoção de valores de não violência no contexto escolar. Obviamente, a formação dos membros dessas formas de protagonismo precisa ser encaminhada por sujeitos que experimentam a adesão mais evoluída aos valores de não violência e desenvolvem as habilidades necessárias.

Sendo assim, deve-se buscar, com urgência, por políticas públicas que organizem a formação docente, levando em conta a necessidade de fortalecimento dos educadores por meio da experiência e da reflexão, favorecendo a compreensão da gênese dos valores morais e de suas implicações pedagógicas, possibilitando a prevenção e a erradicação das formas de violência que acontecem na escola, já que os equívocos na educação das crianças e jovens podem fadar ao fracasso as ações de superação da violência escolar.

## Referências

- Aceves, M.J., Hinshaw, S.P., Mendonza-Denton, R., e Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 658-669.
- Avilés, J.M. (2008). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 136-148.
- Avilés, J.M. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas*, 15(1), 17-31.
- Avilés, J.M., Torres, N.Y., e Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3) 357-376. Universidad de Almería: Instituto de Orientación Psicológica.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental.
- Cowie, H. (2005). “El problema de la violencia escolar: trabajando las relaciones”. In: Sanmartín, J. (Coord.) *Violencia y escuela* (pp.183-187). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., e Smith, P.K.K. (2002). Use of and Attitudes towards Peer Support'. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453-67.
- Curwen, T., McNichol, J.S., e Sharpe, G.W. (2011) The progression of bullying from elementary school to university, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(13), 47-54
- Devries, R., Zan, B (1995) Creating a constructivist classroom atmosphere. *Revista Young Children*, nov., pp. 4-13.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Frick, L.T., Menin, M.S.S., e Tognetta, L.R.P. (2013). Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, 21(1), 93-113.

- Gini, G., Pozzoli, T., e Hauser, M. (2010). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer.
- Leme, M.I.S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.
- Leme, M.I.S. (2009). A gestão da violência escolar. *Revista Diálogo Educacional, PUCPR. Curitiba*, 9, 541-555.
- Myers, C.A., e Cowie, H. (2016). How can we prevent and reduce bullying amongst university students? *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 109-119.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Olweus, D., e Norway, Y. (1999) En R. Catalano et al. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Tognetta, L.R.P., e Rosário, P. (2013) Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137.
- Tognetta, L.R.P., e Vinha, T.P. (2009). Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: Cunha, J.L., e Dani, L.S.C. (Org.). *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: UFSM.
- Tognetta, L.R.P., e Vinha, T.P. (2010) Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: *Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA-Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.
- Tognetta, L.R.P., Martínéz, J.M.A., e Rosário, P. (2014) Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. In: *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicologia*, 1(7), 289-296.
- Vasconcelos, M.S. (2005) *Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio*. Apresentação de trabalho. Florianópolis: ANPEP.
- Vincentin, V.F. (2009) *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vinyamata, E. (1999) La resolución de conflictos. *Cuadernos de Pedagogia*, 246, 89-91.



## CAPÍTULO 56

### **Analizando las principales señas de identidad de los Procesos de Intervención Socioeducativa que se suelen aplicar a los menores infractores**

Juan Miguel Fernández-Campoy, José Manuel Aguilar-Parra, José Javier Lorenzo Torrecillas,  
y Manuel Alcaraz-Ibáñez  
*Universidad de Almería (España)*

#### **Introducción**

Por desgracia, como apuntan Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, y Álvarez (2013), las sociedades de los países desarrollados vienen asistiendo, de un tiempo a esta parte y como testigos de excepción, a un importante repunte de las actividades delictivas e ilícitas que tienen como principales protagonistas a los menores infractores. Este incremento de las problemáticas derivadas de los comportamientos delictivos e ilícitos de los menores infractores ha llegado a generar, en opinión de García (2008), una importante alarma social que amenaza incluso con hacer tambalear a las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países que en la actualidad acumulan las mayores tasas de desarrollo, debido, en gran medida, a que en los últimos tiempos han ido adquiriendo un significativo papel en el seno de los más destacados titulares de los principales medios de comunicación de masas, tanto de ámbito nacional como internacional (Ary, 1999; Blatier, 2002; Sherman et al., 1997).

Además del destacado repunte de las actividades delictivas e ilícitas de los menores infractores, también se ha evidenciado, en la última década, un cambio significativo en el perfil que tradicionalmente se ha venido empleando, desde el ámbito del conocimiento científico, para definir y categorizar a los menores infractores, pasando de circunscribirse, de manera exclusiva, a los entornos más marginales y deprimidos de la sociedad y de la comunidad para abarcar también a otros ámbitos sociales mucho más elitistas que cuentan con los recursos necesarios para que los menores crezcan y se desarrollen, de manera armónica, sin necesidad de tener que recurrir a la comisión de actividades delictivas e ilícitas, como una destacada estrategia para obtener los recursos económicos que van a precisar para poder subsistir (Segovia, 2009). Esto lleva, como esgrime Pérez (2006), necesariamente, a que haya que considerar la idea de que cualquier menor es susceptible de acabar cometiendo hechos de índole delictiva e ilícita porque las conductas delictivas e ilícitas son aspectos que no se originan de un día para otro, sino que tienen su propio periodo de gestación durante el que van creciendo en el interior del ser humano hasta que llega un momento en el que, si se ve estimulado este crecimiento, por la presencia de diversos factores de riesgo en el entorno familiar, social y comunitario de los menores, puede verse acelerada, de manera vertiginosa, la entrada de éstos en el mundo de la delincuencia, mediante la comisión de diversas actividades que los entramados sociales y comunitarios suelen considerar como severos obstáculos para el adecuado desarrollo del proceso de integración social y laboral de dichos individuos (Uceda, 2006).

Toda vez que los individuos que forman parte de los entramados sociales consiguen asumir la idea de que los menores pueden llegar a ser capaces de cometer acciones delictivas e ilícitas y que, además, dichas acciones suelen llevar aparejadas una serie de consecuencias adversas que, si no se interviene con contundencia y eficacia sobre las mismas, pueden atentar, de manera severa, contra las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países desarrollados, llega el momento de preguntarse acerca de la manera de trabajar e intervenir con dichos menores, a fin de garantizar que, al término de dichos procesos de intervención, obtengan una amplia formación académica, profesional y social que les posibilite reintegrarse en la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho que, con su buen hacer, dedicación y esfuerzo, puedan contribuir a su crecimiento y mejora (Becedóniz,



Rodríguez, Herrero, Paínmo, y Chan, 2005). Es precisamente en este contexto donde los llamados Procesos de Intervención Socioeducativa se presentan como unos destacados instrumentos que se suelen aplicar a los menores infractores para conseguir erradicar las causas de las problemáticas delictivas que presentan en esos momentos, además de para intentar educarles en la libertad, en el autocontrol y en las destrezas académicas, profesionales y sociales básicas, de manera que, a la finalización de los mismos, se les haya preparado para que sean capaces de tomar decisiones responsables y completamente lícitas, así como para desarrollar y adoptar comportamientos absolutamente respetuosos con las leyes, las normas y las costumbres que se encuentran plenamente vigentes en el seno de los principales entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados (Morente, Barroso, y Morente, 2009).

Por último, y aunque a priori no resulte demasiado sencillo, parece que los más destacados investigadores y estudiosos del ramo han conseguido llegar a un acuerdo a la hora de establecer cuatro grandes categorías o grupos que posibilitan la organización y la clasificación de los principales Procesos de Intervención Socioeducativa que en el momento actual se vienen desarrollando e implementando con los menores infractores. En esta línea, y en base a las investigaciones desarrolladas por Añaños y Pantoja (2010), cabe destacar los cuatro grandes agrupamientos o niveles que se describen en los siguientes párrafos:

Procesos de Intervención Universal, especialmente configurados para aquellos menores que, aun no habiendo cometido acciones delictivas e ilícitas, sí que muestran pequeños síntomas que hace presagiar, en caso de que no se realice un adecuado proceso de intervención, que puedan acabar iniciándose en el mundo de la delincuencia a edades prematuras.

- Procesos de Intervención Selectiva o adaptados a determinados segmentos de menores infractores, con la intención de prevenir aquellos factores de riesgo que presentan, en un intento de erradicarlos o de modificar las condiciones que pueden precipitar su aparición y posterior desarrollo.

- Procesos de Intervención específicamente adaptados a las problemáticas concretas que presentan los menores infractores. Se trata aquí de intervenir sobre casos concretos de menores que ya tienen muy avanzadas las problemáticas, con la única intención de minimizar o de erradicar sus consecuencias adversas antes de que entren en el mundo de la delincuencia, de manera definitiva.

- Procesos de Intervención pensados para los menores infractores que han hecho de la delincuencia su modo de vida, a fin de prevenir los riesgos sociales y comunitarios derivados de sus problemáticas y todas sus consecuencias negativas.

En definitiva, con el desarrollo de la presente investigación se intentan determinar las principales señas de identidad de los más destacados Procesos de Intervención Socioeducativa que en la actualidad se vienen implementando con los menores infractores, con la idea de que, a la finalización de su puesta en práctica, adquieran y desarrollen un amplio abanico de conocimientos y de habilidades académicas, profesionales y sociales que les garantice un proceso de reinserción social plenamente satisfactorio que les permita participar de la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho, así como su auténtica valía como agentes encargados de la reinserción social de los menores infractores.

## **Método**

### *Procedimiento*

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en internet, con la idea de conseguir determinar las principales señas de identidad de los más destacados Procesos de Intervención Socioeducativa que en la actualidad se vienen trabajando con los menores infractores, con la intención de que, a la finalización de su implementación, adquieran y desarrollen un amplio abanico de conocimientos y de habilidades académicas, profesionales y sociales que les granjee un proceso de reinserción social plenamente satisfactorio que les permita participar de la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho, así como su auténtica valía como agentes encargados de la reinserción social de los menores infractores.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la fase de implementación del estudio.

Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

#### *Análisis de datos*

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los estudios científicos que han analizado las principales características y señas de identidad de los más destacados Procesos de Intervención Socioeducativa que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para que los menores infractores adquieran y desarrollen un amplio abanico de conocimientos y de habilidades académicas, profesionales y sociales que les garantice un proceso de reinserción social plenamente satisfactorio que les posibilite participar de la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho, así como su auténtica valía como agentes encargados de la reinserción social de los menores delincuentes (Buendía, 1999).

#### **Resultados**

Una destacada problemática que vienen padeciendo, de un tiempo a esta parte, como apostilla Fernández-Campoy (2008), las sociedades de los países desarrollados tienen que ver con el significativo repunte que han experimentado las actividades delictivas e ilícitas que tienen como principales protagonistas a los menores infractores. Este incremento de las problemáticas derivadas de los comportamientos delictivos e ilícitos de los menores infractores ha sido tan exacerbado que ha provocado, en consonancia con Castaño (2006), una importante alarma social que ha amenazado incluso con poner en peligro las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países desarrollados, debido, en parte, a que últimamente han venido copando los principales titulares de los medios de comunicación de masas de mayor prestigio, tanto a nivel nacional como internacional (Araya y Sierra, 2002; Rutter, Giller, y Hagell, 1998).

De forma paralela al acusado repunte de las actividades delictivas e ilícitas de los menores infractores, también se ha producido, en los últimos años, un cambio significativo respecto al perfil tradicional que el conocimiento científico ha utilizado para describir a los menores infractores y a sus conductas, pasando de circunscribirse, de manera exclusiva, a los entornos más marginales y deprimidos de la sociedad para abarcar también a otras élites sociales mucho más privilegiadas que, por tanto, no van tener que recurrir a la delincuencia, como principal estrategia para la consecución de los recursos económicos necesarios para lograr subsistir (Sola, Fernández-Campoy, y Raso, 2009). Esta circunstancia conlleva el hecho, como asevera Ruidíaz (1999), de que la sociedad tenga que asumir la posibilidad de que cualquier menor puede llegar a cometer hechos delictivos e ilícitos porque, como han conseguido demostrar los numerosos estudios científicos que sobre la temática se han desarrollado en los últimos tiempos, las conductas delictivas e ilícitas no se originan de un día para otro ni tampoco por sí mismas, sino que tienen su propio periodo de gestación durante el que van creciendo como una parte más del ser humano hasta que llega un momento en el que, si se ve estimulado dicho crecimiento, como consecuencia de la presencia de diversos factores de riesgo en el entorno familiar, social y comunitario de los menores, puede verse acelerada, de manera exponencial, la entrada de éstos en el mundo de la delincuencia, a través de la comisión de diversas actividades que suelen ser censuradas por los entramados sociales y comunitarios, al entender que pueden llegar a obstaculizar el adecuado desarrollo del proceso de integración social y laboral de dichos sujetos (Melián, 2008).

Realizado el esfuerzo, por parte de la sociedad y de sus principales agentes y colectivos, de asumir que cualquier menor puede ser capaz de cometer hechos delictivos e ilícitos y que, además, dichos hechos suelen llevar aparejadas una serie de consecuencias adversas que, de no intervenir sobre las mismas con inmediatez y eficiencia, pueden acabar derivando en severos atentados que acaben poniendo

en peligro los cimientos de las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países desarrollados, resulta imprescindible indagar acerca de la forma en la que es preciso trabajar e intervenir con dichos menores, a fin de garantizar que, a la finalización de dichos procesos de intervención, puedan obtener una dilatada formación académica, profesional y social que les posibilite reintegrarse en la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho que, con su buen hacer, dedicación y esfuerzo, puedan contribuir a su crecimiento y mejora (Nava y Vega, 2008). Es justamente en este contexto donde los Procesos de Intervención Socioeducativa emergen como significativos instrumentos a los que se suele recurrir para que los menores infractores logren superar las causas de las patologías delictivas que presentan en cada momento, así como para intentar educarles en las nociones básicas de la libertad, en el autocontrol y en los saberes académicos, profesionales y sociales elementales, con la idea de que, a la finalización de su implementación, se les haya conseguido preparar para que sean capaces de tomar sus propias decisiones, con amplias connotaciones de responsabilidad y de legalidad, además de para articular y adoptar comportamientos completamente respetuosos con las leyes, las normas y las costumbres que se encuentran plenamente vigentes en las estructuras sociales y comunitarias de los países más avanzados (Martín, 2009; Shaw, 2001).

En última instancia, y aunque en un primer momento no parezca una tarea sencilla, resulta conveniente mencionar que los principales investigadores y estudiosos del ramo han hecho un gran esfuerzo para lograr llegar a un principio de acuerdo que ha permitido configurar cuatro grandes categorías con las que agrupar a los más destacados Procesos de Intervención Socioeducativa que en la actualidad se vienen utilizando para trabajar con los menores infractores. En lo que sigue, y partiendo de las explicaciones que han sido proporcionadas por Herrero (2005), se describen las principales señas de identidad de las distintas categorías de agrupamiento:

- Procesos de Intervención Universal, especialmente pensados para aquellos menores que, a pesar de que no han cometido todavía hechos delictivos e ilícitos, sí que muestran ciertos síntomas que hacen presagiar, en caso de que no se realice un efectivo proceso de intervención, que puedan acabar desarrollando una prolífica y prematura carrera delictiva.

- Procesos de Intervención Selectiva o adaptados a determinados segmentos poblacionales de los menores infractores, con la idea de prevenir la totalidad de los factores de riesgo que presentan, a fin de erradicarlos o de modificar las condiciones que pueden fagocitar su aparición y posterior desarrollo.

- Procesos de Intervención adaptados a las problemáticas particulares que presentan los menores infractores. Con la implementación de esta tipología se pretende actuar sobre casos concretos de menores que ya tienen muy consolidadas sus problemáticas, en el ánimo de minimizar o de erradicar sus consecuencias adversas antes de que se acaben iniciando en el mundo de la delincuencia, de manera irreversible.

- Procesos de Intervención diseñados para trabajar con aquellos menores infractores que han hecho de la delincuencia su *modus vivendi*, en un intento de prevenir los riesgos sociales y comunitarios derivados de sus problemáticas, así como sus consecuencias adversas y limitantes.

### **Discusión/Conclusiones**

Lamentablemente, los entramados sociales de los más influyentes países desarrollados están asistiendo, en los últimos tiempos, a un destacado repunte de las principales actividades delictivas e ilícitas que suelen ser protagonizadas por los menores infractores. Este incremento de las problemáticas derivadas de los comportamientos delictivos e ilícitos de los menores infractores ha llegado a generar, en palabras de Graña, Garrido, y González (2007), una continua alarma social que amenaza incluso con destrozar las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países desarrollados, como consecuencia de haber ido adquiriendo un creciente protagonismo en los principales titulares de los medios de comunicación de masas más prestigiosos, tanto a nivel nacional como internacional

(Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Trigueros, Manzano-León, y Alcaraz-Ibáñez, 2015; Sampson y Laub, 1993; Schonert-Reichl, 2000).

De manera simultánea al significativo repunte en la comisión de actividades delictivas e ilícitas que vienen escenificando los menores infractores, también se ha observado, en los últimos años, un importante cambio de dirección en el perfil al que tradicionalmente se ha venido recurriendo, desde el ámbito del conocimiento científico, para tratar de categorizar a los menores infractores, pasando de limitarse, en exclusiva, a los entornos más marginales y deprimidos de la sociedad para abarcar también a otros ámbitos sociales mucho más acomodados que, por tanto, van a disponer de los recursos necesarios para que los menores crezcan y se desarrollen sin necesidad de tener que cometer hechos delictivos e ilícitos, como mecanismo para conseguir los medios económicos que les permita subsistir (Cabrera, 2006). Esta circunstancia implica, si se presta atención a los postulados de Bernuz, Fernández, y Pérez (2007), de manera inevitable, que haya que aceptar la idea de que cualquier menor puede cometer acciones delictivas e ilícitas porque las conductas delictivas e ilícitas no se originan por arte de magia, sino que siguen su propio proceso de gestación durante el que van creciendo en el interior del ser humano hasta que llega un momento en el que, si se ve estimulado este crecimiento, como consecuencia de la influencia de diversos factores de riesgo que se encuentran presentes en el entorno familiar, social y comunitario de los menores, puede precipitar, de manera considerable, su entrada en el mundo de la delincuencia, mediante la comisión de diversas actividades a las que los entramados sociales y comunitarios suelen responsabilizar de obstaculizar el adecuado desarrollo del proceso de integración social y laboral de dichos individuos (Alcázar, Bouso, y Gómez, 2006).

En el momento en el que aquellos individuos que se encuentran integrados en el seno de los entramados sociales llegan a aceptar el hecho de que los menores pueden acabar cometiendo acciones delictivas e ilícitas, las cuales, además, suelen llevar aparejadas una serie de consecuencias adversas que, si no se interviene con eficacia sobre las mismas, pueden debilitar las principales estructuras sociales, comunitarias y educativas de los países desarrollados, necesariamente habrá que indagar acerca de la manera en la que se trabaja e interviene con dichos menores para garantizarles que, al término de su desarrollo, logren una significativa formación académica, profesional y social que les posibilite reintegrarse en la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho que, con su buen hacer, dedicación y esfuerzo, puedan contribuir a su crecimiento y mejora (Ghiso, 2012). Es en estas situaciones donde los llamados Procesos de Intervención Socioeducativa emergen como unos importantes instrumentos que se suelen aplicar a los menores infractores para lograr erradicar o minimizar las causas de las problemáticas delictivas que presentan en esos momentos, a la vez que se les intenta educar en los valores que se encuentran vinculados a la libertad, en el autocontrol y en las destrezas académicas, profesionales y sociales básicas, con la intención de prepararles para que sepan tomar decisiones de manera responsable y completamente lícita, así como para que logren articular comportamientos totalmente respetuosos con la legislación vigente, con las normas y con las costumbres que, a día de hoy, se encuentran completamente instauradas en el seno de los entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados (Rodríguez, 2009).

Para poner punto y final al presente apartado, se hace conveniente destacar que, tras varias décadas de intenso trabajo, los investigadores y estudiosos del ramo evidencian haber llegado a un cierto punto de encuentro que les ha posibilitado lograr establecer cuatro grandes categorías de clasificación y de organización de los principales Procesos de Intervención Socioeducativa que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando con los menores infractores. Continuando por este camino, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo, León, y Salguero (2014) entienden que es posible caracterizar a las cuatro grandes categorías de clasificación, anteriormente aludidas, en los siguientes términos:

\*Procesos de Intervención Universal, confeccionados para atender a todos aquellos menores que, pese a no haber cometido todavía hechos delictivos e ilícitos, evidencian, aunque de manera tímida,

ciertos síntomas que hacen prever que, de no ser atajados con inmediatez y contundencia, se acabe produciendo su entrada prematura en el mundo de la delincuencia.

- Procesos de Intervención Selectiva o adaptados a determinados segmentos de la población de menores infractores, a fin de prevenir los factores de riesgo que éstos muestran, como principal estrategia para tratar de erradicarlos o de alterar aquellas condiciones que puedan acelerar su aparición y posterior desarrollo.

- Procesos de Intervención específicamente adaptados a las problemáticas concretas que presentan los menores infractores. Con la implementación de esta tercera modalidad se persigue intervenir sobre las patologías específicas de aquellos menores que ya tienen muy arraigados los factores de riesgo, con la intención de minimizar o de erradicar sus efectos adversos, como medida previa al inicio de la carrera delictiva de estos menores.

- Procesos de Intervención pensados para los menores infractores que han hecho de la delincuencia su principal recurso y modo de vida, bajo la premisa de intentar prevenir los principales riesgos sociales y comunitarios derivados de sus problemáticas, así como sus consecuencias adversas.

## Referencias

Alcázar, M.A., Bouso, J.C., y Gómez, G. (2006). Estudio exploratorio sobre la caracterización del patrón desinhibido de conducta en una muestra de menores infractores de España, México y El Salvador. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 115-137.

Añaños, F., y Pantoja, L. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122.

Araya, R., y Sierra, D. (2002). *Influencia de los factores de riesgo social en el origen de las conductas delictuales*. Chile: División de Seguridad Ciudadana.

Ary, D. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 34-47.

Becedóniz, C., Rodríguez, F.J., Herrero, J., Paínmo, S.G., y Chan, E.C. (2005). Residencia de menores infractores en la carrera delictiva: investigando factores de la problemática familiar. *Psicología Social y Problemas Sociales*, 3, 99-108.

Bernuz, M.J., Fernández, E., y Pérez, F. (2007). Menores de 14 años que cometen delitos. *Boletín Criminológico*, 97, 16-37.

Blatier, C. (2002). *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Grenoble: Editorial Presses Universitaires de Grenoble.

Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Cabrera, E. (2006). *La respuesta a los menores infractores en medio abierto. Infancia y juventud marginadas: políticas sociales y criminales*. Bilbao: Manzanos.

Castaño, E. (2006). Otra forma de resolver conflictos. *El Busgoso*, 5, 54-57.

Fernández-Campoy, J.M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El centro de menores "Tierras de Oria"*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Fernández-Campoy, J.M., Aguilar-Parra, J.M., y Álvarez, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores "Tierras de Oria". *Revista de Educación*, 360(1), 211-242.

Fernández-Campoy, J.M., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Manzano-León, A., y Alcaraz-Ibáñez, M. (2015). Prevención de la conducta antisocial a través de la práctica de actividad física y deportiva. En J. Gallego, M. Alcaraz-Ibáñez, J.M. Aguilar-Parra y A.J. Cangas (Edits.), *IV Congreso Internacional de Deporte Inclusivo* (pp.170-179). Almería: Editorial de la Universidad de Almería.

Fernández-Campoy, J.M., Pérez-Gallardo, E.R., León, P., y Salguero, D. (2014). Conducta antisocial en infancia y adolescencia: análisis de la problemática y prácticas encaminadas a su prevención. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014*.

García, J. (2008). El punto: Menores infractores y menores víctimas. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 68, 5-7.

Ghiso, A.M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(10), 815-824.

- Graña, J.L., Garrido, V.J., y González, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la Comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 1*, 7-18.
- Herrero, C. (2005). *Delincuencia de menores: tratamiento criminológico y jurídico*. Madrid: Dykinson.
- Martín, V.M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16*, 149-157.
- Melián, J.R. (2008). Delincuencia juvenil e intervención con menores infractores. *Cuadernos de Terapia Familiar, 68*, 55-72.
- Morente, F., Barroso, I., y Morente, V.E. (2009). Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 87*, 109-130.
- Nava, C.N., y Vega, C.Z. (2008). Dinámica de red social y alteración psicológica en adolescentes con ausencia de familia de origen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 2*, 417-425.
- Pérez, F. (2006). *Pequeños monstruos. El largo aprendizaje de la maldad*. Madrid: Ediciones B.
- Rodríguez, F.J. (2009). Violencia ejercida por menores y funcionamiento de la LORPM 5/2000. *Anuario de Psicología Jurídica, 19*, 15-25.
- Rutter, M., Giller, H., y Hagell, A. (1998). *An antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruidíaz, C. (1999). Perfiles sociológicos de los menores y jóvenes infractores. *Revista Técnica del Ertzaina, 29*, 8-17.
- Sampson, J., y Laub, J. (1993). *Crime in the making, pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schonert-Reichl, P. (2000). *Children and youth at risk: some conceptual considerations*. Canadá: Pan Canadian Education Research Agenda Symposium.
- Segovia, J.L. (2009). Niños criminales: ¿educar o castigar? *Razón y Fe: Revista Hispanoamericana de Cultura, 1331*, 151-160.
- Shaw, M. (2001). *Invirtiendo en los jóvenes de 12-18 años: enfoques internacionales para prevenir el crimen y la victimización*. Montreal: Centro Internacional para la Prevención del Crimen.
- Sherman, L., et AL. (1997). *Preventing Crime: What works, what doesn't, what promising*. Washington: National Institute of Justice.
- Sola, T., Fernández-Campoy, J.M., y Raso, F. (2009). El perfil de los menores recluidos en centros de reinserción de infractores y de los profesionales que intervienen con ellos: un estudio descriptivo de la institución Tierras de Oria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 22(2)*, 83-100.
- Uceda, F.C. (2006). Menores infractores: construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor en el municipio de Burjassot. *Acciones e Investigaciones Sociales, 1*, 465-476.



## CAPÍTULO 57

### **Bullying y la actuación docente: Desconexiones Morales**

Natália Cristina Pupin Santos, y Luciene Regina Paulino Tognetta  
*Universidade Estadual Paulista (Brasil)*

#### **Introducción**

Nas últimas décadas, tem chamado a atenção da comunidade científica um fenômeno comum a todas as escolas, independentemente de sua localização ou cultura: o Bullying. O Bullying é uma forma de violência que corresponde a comportamentos agressivos, intencionais e frequentes, cuja ausência do conteúdo moral em jogo denuncia a falta de respeito entre os pares e que, portanto, a convivência não se torna um valor. Há um quadro de desinformação entre educadores em geral quanto à compreensão do que seja essa forma de violência e as ações pelas quais se pode vencer o problema (Tognetta, y Vinha, 2013).

No ato repetido, encontra-se uma escolha, ainda que inconsciente, de a quem atacar; no ataque, uma vítima, ainda que de modo inconsciente, se vê com menos valor e consente as ações de seus algozes. Tanto quem ataca, quanto quem sofre o ataque está sob os olhos dos seus iguais, daqueles que participam da constituição de sua identidade, do modo como são e como se veem diante do outro – os espectadores. É exatamente nessa trama de relações constituídas que se busca compreender as ações de autores, vítimas e espectadores das cenas de menosprezo.

Numa investigação recente (Tognetta, y Rosário, 2013) encontrou-se que a participação em situações de bullying por meninos e meninas agressores está relacionada ao fato de que esses se desengajam moralmente e justificam suas escolhas morais pela exclusão, pela culpabilização da vítima e outras formas que provam que um conteúdo moral não é superior aos preconceitos que têm.

Os estudos sobre desengajamentos morais têm tomado corpo na literatura internacional. Tratam de um conjunto de mecanismos, através dos quais um o sujeito controla e se engaja numa determinada conduta e se justificam para não agir moralmente (BANDURA, 1999; 2001; 2002). Esses podem ser uma espécie de “fotografia” do que antes Piaget (1932), a partir das hipóteses kantianas sobre como se age moralmente, propôs como “heteronomia” ou a tendência em que os princípios pelos quais se age bem não são internalizados pelo sujeito. Assim, um sujeito heterônomo age de acordo a seguir uma regra convencional e não porque legítima a regra de agir bem, porque se sensibiliza com o outro ou porque entende que o bem deva ser maior do que qualquer particularidade. Ele se desengaja por justificar a sua não ação moral em função dos outros, deslocando a responsabilidade pelo ato ao outro ou compartilhando a responsabilidade como comumente se ouve “todo mundo faz”, culpabilizando a vítima ou desumanizando-a, comparando sua ação com outra em que o dano poderia ser maior, buscando uma justificativa em que haja um conteúdo moral para explicar sua não ação.

Temos na literatura vários estudos, dentre eles de Almeida, Correia e Marinho (2010), Obermann (2011), Sagone e Licata (2009) que comprovam que quanto maior o desengajamento moral, maior é a participação dos sujeitos em situações de violência contra seus pares permitindo-nos pensar o quanto o bullying é um problema em que a falta de um conteúdo moral está em jogo.

Mas, e os professores? Entenderiam o perigo que está presente nessa forma de violência em que meninos e meninas não conseguem ver o respeito como algo importante? Investigações também têm apontado para o fato de que professores e demais educadores pouco ou nada sabe sobre essa forma de violência e, muito menos, sobre como intervir. Denuncia-se assim outro fenômeno: o fato de que



professores podem julgar o problema de modo equivocado e heterônimo, justificar seu julgamento desengajando-se também moralmente.

No eixo “Formação de professores e superação do bullying”, desenvolvidos em nossa universidade, os estudos têm alguns objetivos principais. O primeiro deles é conhecer os mecanismos autorreguladores, que chamamos de desengajamentos morais, demonstrados por educadores frente a situações hipotéticas de bullying. O segundo, considerando a hipótese de que a formação de professores pode influenciar a forma pela qual tais engajamentos ou desengajamentos se manifestam, é constatar se, entre professores que passaram por formações a respeito do tema da convivência moral na escola e aqueles que não tiveram esta oportunidade, existem diferenças nas formas com que se engajam ou desengajam moralmente em situações de bullying. O terceiro é constatar se haveria diferenças entre como professores se engajam ou desengajam diante de vítimas provocadoras e vítimas típicas do bullying. Como quarto objetivo de pesquisa, esse conjunto de investigações têm ainda o objetivo de relacionar as formas de engajamento ou desengajamento dos docentes e as formas pelas quais eles resolvem conflitos nas escolas. Como quinto objetivo, tem-se também a possibilidade de encontrar relações entre esses mesmos desengajamentos ou engajamentos com os problemas percebidos na escola, quanto a convivência, pelos professores. Finalmente, o último dos objetivos é ainda investigar as relações existentes entre as formas de engajamento ou desengajamento docente e suas crenças de autoeficácia.

Certamente, saber como julgam moralmente uma ação de violência e relacionar tais julgamentos a outros que dizem respeito a como veem sua própria atuação frente a violência escolar pode nos indicar que a formação de professores deve oferecer mais do que cartilhas, um programa que contemple a formação propriamente dita em que sejam superados procedimentos de “sobrevivência” como os castigos e punições, suspensões ou outros tipos de sanções inócuas que não permitem a reparação e a integração de valores à identidade dos alunos e que se possa reestruturar, sistematizar e organizar ações mais eficazes na superação dos problemas instaurados.

Assim, a presente pesquisa cumpre o primeiro dos objetivos e pode ser problematizada da seguinte forma: Como docentes da Educação Básica se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying?

### **Método**

Como maneira de conhecer o julgamento dos problemas nas relações entre pares, mais especificamente as situações de bullying, os educadores responderam a um instrumento para analisar seus engajamentos e desengajamentos morais. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório. Um estudo exploratório, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013) se faz quando um pesquisador se propõe a examinar um tema ou problema pouco ou nada estudado e que ainda traga dúvidas sobre sua constituição. É, ainda, ideal quando se quer estudar sobre temas a partir de novas perspectivas. Este é o caso de nossas pesquisas sobre desengajamentos morais.

Esse estudo faz uso de um delineamento estatístico de análise quantitativa até o momento.

#### *A construção do instrumento*

A construção do instrumento foi realizada a partir de um projeto piloto com fases distintas. Na fase “A” foi aplicado um instrumento com perguntas fechadas adaptado do instrumento sobre Desengajamento Moral, para adolescentes validados por Tognetta y Rosário (2013). Constatou-se assim que o questionário deveria ser adaptado à percepção dos docentes e, portanto, precisaria ser refeito visto que a linguagem utilizada e mesmo os exemplos de cada forma de engajamento e desengajamento haviam sido construídos em função das falas de adolescentes diante dos problemas de bullying apresentados.

Procedeu-se assim a segunda aplicação de um instrumento piloto em que se apresentava as histórias sobre bullying e a possibilidade de respostas espontâneas sobre o que pensavam os professores das ações

descritas. Com as respostas, organizou-se um novo instrumento, com alternativas, a partir das respostas abertas dos sujeitos. Assim, procedeu-se novamente a aplicação e análise das respostas. Verificou-se o mau entendimento de algumas alternativas e procedeu-se uma nova construção. Na fase “C”, com novas reformulações, foi realizada a aplicação do instrumento final, com alternativas fechadas relacionadas aos dois casos hipotéticos.

A construção do instrumento foi realizada por um conjunto de pesquisadores que estudam a temática do bullying e têm realizado pesquisas sobre ela. Participaram da construção do instrumento o mestrando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, Rafael Petta Daud e a Doutoranda em Estudos Culturais da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora Catarina Carneiro Gonçalves.

#### *O instrumento utilizado*

O primeiro caso hipotético trazia consigo a ideia de uma vítima atípica e o segundo de uma vítima provocadora. A primeira história dizia o seguinte:

Numa sala de aula há um aluno que todos chamam de “Japinha”. Ele tem olhos puxados, é bastante quieto e não participa das conversas entre os outros meninos durante a aula. Todos sabem que sua família voltou do Japão, para onde foi trabalhar e ganhar algum dinheiro. Diariamente, um grupo de três alunos da classe, liderado por Jorge, o faz pagar lanches e Coca-Colas para eles. Jorge ameaça Japinha dizendo que, caso se negue a pagar, irá inventar aos seus pais e professores que ele usa drogas. Temendo que seus pais fiquem sabendo (afinal, são muito rígidos), Japinha paga a conta de Jorge e dos colegas. Na classe, mesmo os que não são do grupo de Jorge aproveitam os lanches e Coca-Colas, que são divididos entre todos.

Na segunda história hipotética, em que como dito anteriormente foi sobre uma vítima provocadora dizia o seguinte:

*Paula é uma menina que ninguém quer no grupo. Todas as vezes que alguém começa um assunto, Paula se intromete e parece querer mostrar que sabe mais que todos. As meninas acham que ela é “metida” e se afastam dela. Além disso, quando fala, Paula é tão exagerada que chega, sem querer, a cuspir nas pessoas, o que faz com que os colegas a chamem de Nojenta. Os alunos da sala criaram uma página no Facebook com a foto da turma toda segurando um guarda-chuva com a seguinte legenda: “Pode vir, Paula, estamos preparados com o guarda-chuva”. Quando soube, Paula agiu como sempre faz – agrediu a todos com tapas e postou comentários ofensivos utilizando-se de palavras, xingamentos e gestos obscenos.*

No final de cada história hipotética, havia 14 alternativas, sendo 8 possibilidades de desengajamento e 6 de engajamento. O professor poderia assinalar quantas ele quisesse. Essas alternativas foram randomizadas nas duas histórias.

As seis alternativas de engajamento moral se distribuíram em dois tipos de engajamento: o primeiro deles, por convenção social diz respeito às respostas em que o conteúdo moral é compreendido pelo sujeito, enquanto necessário, mas a explicação dada refere-se a algo que é muito dito ou utilizado socialmente ou então, quando ele mesmo não se implica na solução do problema. No segundo caso, os engajamentos por princípio se referem ao conjunto de respostas em que o sujeito reconhece que o conteúdo moral na situação de intimidação está ausente e se implica na ação e o válido.

Quanto às alternativas de desengajamento, essas se referem às categorias descritas por Bandura sobre os desengajamentos morais. São elas:

Justificativa moral: Neste caso, a conduta prejudicial é transformada em pessoal e moralmente aceitável ao retratá-la como sendo socialmente válida ou com propósitos morais. As pessoas podem agir em um imperativo moral e preservarem sua visão de si mesmo como agente moral, enquanto causam danos as outras.

Exemplo no instrumento: Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.

Linguagem eufemística. Refere-se ao tipo de linguagem que é amplamente usada para tornar a conduta danosa respeitável e reduzir a responsabilidade pessoal por ela. Mascaramento de atividades repreensivas com o objetivo de diminuir a gravidade da ação.

Exemplo no instrumento: Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.

Comparação vantajosa: A comparação pode ser outro meio de fazer uma conduta prejudicial parecer boa. A maneira como o comportamento é visto, torna-o julgado de acordo com o que é comparado. O julgamento da gravidade justifica a escolha das opções.

No instrumento: Paula age de forma desproporcional, afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.

Difusão da responsabilidade: As pessoas irão se comportar de maneira que elas normalmente repudiariam, se uma autoridade legítima aceitar a responsabilidade pelos efeitos das suas condutas. As pessoas veem suas ações como decorrentes das ordens das autoridades, eles não se sentem responsáveis pelos conflitos.

No instrumento: Hoje em dia, a internet é terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavão e comportamentos obscenos.

Distorção das consequências. As pessoas utilizam meios adicionais para enfraquecer o controle moral, operam ao desprezar ou distorcer os efeitos das ações de alguém. Quando buscam atividades que são prejudiciais a outros por motivos de ganho pessoal ou pressão social, eles evitam encarar o dano que causam ou os minimizam.

No instrumento: Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.

Desumanização. Quando tiram das pessoas suas qualidades humanas ou acrescentam a elas qualidades desumanas. É transmitido à vítima uma impressão de uma pessoa desagradável.

No instrumento: Japinha era muito diferente de todos. Não era normal.

Culpabilização da vítima. A vítima torna-se a responsável por certas atitudes acontecerem com ela. A vítima é julgada e culpada por estar sendo alvo de vitimização.

No instrumento: A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.

Quanto à autorização do comitê de ética para a utilização deste instrumento, contou-se com a autorização do projeto (Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar, com número CAAE 54063516.1.0000.5400.

### *Amostra*

Participaram desse estudo 63 professores de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo mais precisamente das cidades de São Paulo (SP), Araraquara (SP) e São José do Rio Preto (SP). Ao todo ainda participarão das pesquisas 300 docentes da educação básica. A amostra constituída foi de caráter aleatório pela forma como se deu sua escolha – o critério foi o aceite de diretores de ensino ou coordenadores e diretores de escolas particulares.

### **Resultados**

Quanto aos dados de perfil, temos a seguinte caracterização da amostra: Dos participantes da pesquisa, 15 professores eram homens e 48 mulheres. Quanto a se eram professores da rede pública ou particular, temos a seguinte participação.

Tabela 1: Distribuição da amostra em escolas públicas e particulares

Tipo de escola	Nº de professores	Porcentagem
Escolas públicas	37	58,7%
Escolas particulares	20	31,7%
Escolas públicas e particulares	6	9,6%
Total	63	100%

O que encontramos quanto aos desengajamentos morais? Passemos a apresentar os resultados desse recorte da amostra já coletada.

Começemos pelas formas de engajamento assinaladas pelos sujeitos. Essas foram distribuídas em dois grupos: o primeiro grupo compreende as alternativas em que se reconhece o conteúdo moral ausente da situação descrita, mas se considera que esse problema existe em função de uma convenção social. As alternativas que se referiram ao engajamento dos docentes à situação de Japinha quanto a convenção social foram as seguintes alternativas:

Quadro 1. Alternativas de engajamento pela convenção social na história "A"

Alternativa	Descrição
5	Algo deve ser feito porque o respeito é essencial.
9	Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying
11	Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.

Quanto ao princípio moral em jogo:

Quadro 2. Alternativas de engajamento pelo princípio moral na história "A"

Alternativa	Descrição
2	Os professores são os principais responsáveis pela solução desse problema.
8	Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.
13	A escola não deve ignorar que esse é um problema moral.

Quanto à história de Paula, temos as seguintes alternativas para o engajamento moral, primeiro quanto a convenção social:

Quadro 3. Alternativas de engajamento pela convenção social na história "B"

Alternativa	Descrição
4	É preciso garantir o respeito entre os alunos, afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto.
6	Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável.
12	A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nessa geração.

E quanto ao princípio moral em jogo.

Quadro 4. Alternativas de engajamento pelo princípio moral na história "B"

Alternativa	Descrição
5	Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo.
10	É tarefa da escola a educação moral dos alunos para garantir a convivência respeitosa.
14	Todos os alunos, mesmo Paula, que age mal, têm o mesmo direito de serem bem tratados.

Quais os resultados que obtivemos para os engajamentos? Na tabela a seguir apresentamos a quantidade de respostas assinaladas pelos sujeitos em que o engajamento se dá pela convenção social e pelo princípio moral nas duas histórias.

Tabela 2. Total de respostas de engajamento moral para as histórias A e B

	Total de respostas de engajamento pela convenção social	Total de respostas de engajamento pelo princípio moral
História A	154	91
História B	143	130

Passemos agora para as alternativas de desengajamento moral. As alternativas foram distribuídas como mostra o quadro 5 em que se encontram as formas de desengajamento descritas para a história A.

*Quadro 5. Alternativas de desengajamento moral para a história “A”.*

01	A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.	Culpabilização da vítima
03	Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse.	Deslocamento de responsabilidade
04	Por enquanto, esta situação ainda é “tolerável”. Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção.	Comparação vantajosa
06	Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam.	Difusão da responsabilidade
07	Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência.	Linguagem Eufemística
10	Japinha era muito diferente de todos. Não era “normal”.	Desumanização da vítima
12	Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar os seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.	Minimização das consequências
14	Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.	Justificativa moral

Quanto às alternativas de desengajamento moral para a história “B”, são apresentadas no quadro a seguir.

*Quadro 6. Alternativas de desengajamento moral para a história B.*

1	Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito, Paula nem parece gente.	Desumanização da vítima
2	Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam	Deslocamento de responsabilidade
3	Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.	Linguagem Eufemística
7	Falta educação a Paula. Por isso a tratam mal.	Justificativa moral
8	Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.	Minimização das consequências
9	Paula não se esforça pra melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim.	Culpabilização da vítima
11	Hoje em dia, a Internet é Terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos.	Difusão da responsabilidade
13	Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.	Comparação vantajosa

Apresentadas as categorias de desengajamento moral para as duas histórias passemos aos resultados. A tabela a seguir aponta para o total de respostas assinaladas para cada categoria do desengajamento moral.

*Tabela 3. Total de respostas de desengajamento moral nas histórias A e B*

Categoria do desengajamento moral	História A	História B
Culpabilização da vítima	36	20
Deslocamento de responsabilidade	39	25
Comparação vantajosa	03	41
Difusão da responsabilidade	19	25
Linguagem Eufemística	02	04
Desumanização da vítima	0	06
Minimização das consequências	06	15
Justificativa moral	06	15

A partir da tabela é possível constatar quais foram as categorias mais assinaladas de desengajamento moral entre os docentes nas duas histórias. Em primeiro lugar, para a história de Japinha, que é uma

vítima típica de bullying, pudemos constatar que o deslocamento de responsabilidade foi 39 vezes assinalado. Em segundo lugar temos a culpabilização da vítima: 36 participantes assinalaram essa alternativa para explicar o que acontecia com o personagem vitimizado. Em terceiro lugar, a difusão da responsabilidade assinalado por 19 participantes.

Para melhor visualização, apresentamos a figura 1 em que apontamos tais resultados.

Figura 1. Desengajamentos destacados na história A



Na história de Paula, a alternativa mais assinalada foi a comparação vantajosa (41) seguidos de um empate entre deslocamento e difusão da responsabilidade (25) e a culpabilização da vítima (20).

Para melhor visualização, apresentamos a figura 2 em que apontamos tais resultados.

Figura 2. Desengajamentos destacados na história B.



### Discussão

A primeira análise que podemos fazer dos resultados encontrados é quanto ao fato de que os professores participantes de nossa pesquisa assinalaram mais formas de engajamento moral do que de desengajamento moral. Contudo, uma limitação dessa primeira conclusão pode ser dada pelo fato de que não foi possível ainda se fazer a comparação estatística entre esses dois constructos. Também não foi possível ainda estabelecer a relação entre a quantidade de respostas que indicam o engajamento moral e o desengajamento moral de cada sujeito, o que confirmaria nossa hipótese que ainda que esses professores possam ter assinalado mais alternativas de engajamento, esses mesmos professores também assinalaram forma de desengajamento.

Dessa forma, vale destacar que ainda que os engajamentos morais foram em maior número apresentados, há de se constatar que formas de desengajamento moral foram mostradas por esses sujeitos e assim, denotam que docentes de escolas públicas e particulares, ainda que talvez em menor proporção, ainda “culpabilizam a vítima” ou mesmo acreditam que deslocar a responsabilidade do problema é uma forma de resolvê-lo, não se implicando na sua resolução.

Análises mais profundas e com a amostra menos reduzida deverão ainda ser realizadas para a conclusão desse estudo que agora apresentamos.

### **Referencias**

- Avilés, J. M. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas*, 15(1), 17-31, 2012.
- Azzi, R. G. *Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva*. Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso), v. 1, 2011, p. 208-219.
- Bandura, A. A. (1973) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A.; Barbaranelli, C; Caprara, G. V. e Pastorelli, C. (1996) "Mechanisms os morais disengagement in the exercise of moral agency". *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp.364-374
- Bernard, V.; Ottenberg, P. e Redi, F. (1965). "Dehumanization: A composite psychological defense in relation to modern war", in: Schwebel, M. (ed.) *Behavioral science na human survival*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, pp. 64-82.
- OBERMANN, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. doi: 10.1080/15388220.2011.578276
- Sagone, E., y Licata, L. (2009). The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behavior: A study in junior high school. *Giornale di Psicologia*, 3(3), 247-254.
- Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P. Reconhecimento de situações de bullying em escolas brasileiras por seus gestores e as intervenções proporcionadas. Linares, J. J. G.; Fuentes, M. C. P.; Jurado, M. M. M.; Codina, R. P. (org) *Investigación en el Ámbito Escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Granada, Espanha: Editorial GEU, 2013, pp.227-232.
- TOGNETTA, L.R.P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137, 2013.

## CAPÍTULO 58

### Prevención y factores relacionados con el acoso escolar

Vanesa Fernández Rodríguez, Aida Fernández Barón, y María del Mar Ordoño Ceba  
*Complejo Hospitalario Torrecárdenas (España)*

#### Introducción

El acoso escolar, bullying o maltrato entre iguales constituye un grave problema de salud pública a nivel mundial de gran repercusión social en los últimos años aunque es un fenómeno que ha existido siempre (Ronald, y Marilyn, 2016). Este tipo de violencia y victimización escolar supone uno de los problemas más preocupantes a nivel de la comunidad educativa (profesores, alumnado, padres) social, y a nivel de los profesionales relacionados con la salud de los jóvenes (Piñero, Areense, López, y Torres, 2014).

Este tipo de comportamientos son cada vez más frecuentes, visibles y repercuten de manera negativa en el desarrollo de los jóvenes produciendo entre las muchas secuelas desadaptación en el centro escolar con bajo rendimiento académico además de secuelas físicas y psicológicas como una baja autoestima, depresión, ansiedad entre otras problemáticas (Castillo, 2011).

El hecho de que se dé en niños y adolescentes los cuales están en una etapa en pleno desarrollo tanto psicológico como físico las consecuencias negativas que lleva consigo hace que se puedan perpetuar en el tiempo (Piñero, y Cerezo 2011).

El Dr Dan Olweus fue el primer gran descubridor y denunciante de acoso escolar a través de un estudio longitudinal en el año 1983 en Noruega, han sido numerosos estudios los que han abordado este tema en los diferentes países desarrollados donde la importancia de este fenómeno ha ido en aumento. El acoso escolar se produce durante la etapa escolar en niños y adolescentes y ha abordado multitud de definiciones en función de los estudios y autores pero todos coinciden en que se trata de un abuso de poder donde hay desigualdad de fuerzas físicas, social y psicológica que es producido de forma reiterativa, es decir, no se da de manera puntual, se repite en el tiempo y con la intención de producir daño. (García, Pérez, y Nebot, 2010) Además de estas características comunes existen otras como son: acciones provocadas por el agresor apoyadas por el resto del grupo, las acciones se basan en un triángulo donde intervienen agresor, víctima y espectador, tales acciones tienen graves consecuencias negativas en todos los aspectos (Pedreira, y Basile, 2011).

Para Olweus que fue uno de los pioneros la define como toda conducta agresiva, repetitiva, negativa que es realizada por un individuo o grupo en contra de otro individuo el cual tienen dificultades para defenderse por sí mismo (Armero, Bernardino, y Bonet, 2011).

Según Olweus existen una serie de criterios para identificar la presencia de bullying entre los cuales están:

- Sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima la cual ve al acosador como el más fuerte.
- Los episodios de agresiones son cada vez de mayor intensidad o en privado donde a su comienzo se veían como un juego (Arroyave, 2012).

Este fenómeno puede presentarse de diferentes formas:

- Maltrato físico: atreves de conductas, agresiones contra el cuerpo como patadas, empujones, golpes.
- Maltrato verbal: a través de insultos, burlas, críticas, motes, hacer comentarios discriminatorios en cuanto a la raza, burlarse en público de algún defecto físico de la víctima.
- Maltrato social: a través de la exclusión marginación social en el grupo, ignorarlo
- Maltrato psicológico: afectando a la autoestima, creando inseguridades, miedos, complejos.



- Abuso sexual: intimidaciones, vejaciones.

Entre todas las formas de acoso que se pueden dar hay una que está presente en menor o mayor medida y es el maltrato psicológico (Hernández, et al., 2016).

Con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación ( TIC) con instrumentos como internet, redes sociales, móviles, donde han adquirido tal relevancia y popularidad que los niños tienen un fácil acceso y han adquirido gran habilidad para su manejo , de esta manera han aparecido otras formas de acoso (redes sociales, 2013):

-Ciberbullying: consiste en un tipo de acoso agresivo, intimidatorio, realizado de manera constante, repetida a lo largo del tiempo a través de las nuevas tecnologías electrónicas por parte de un individuo o grupo hacia una víctima la cual no se defiende fácilmente

- Dating violence: donde prevalece el chantaje emocional, y es el acoso entre las parejas adolescentes. Este puede desencadenar en la violencia de género (Avila Malenco, y Tirano 2013).

En cuanto a la prevalencia según UNICEF 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años a nivel mundial sufren bullying de forma continua (Duque, y Teixido, 2016).

A nivel nacional en España existen varios estudios pero el más amplio es el realizado por Oñate y Piñuel en 2007; “Informe Cisneros X” basado en realización del test AVE que significa acoso y violencia escolar (Oñate, y Piñuel, 2007). Este estudio incluyo a 24.990 niños de 14 comunidades autónomas Españolas entre 2º de primaria (edad de 7 años) y 1º de bachillerato (edad 17 años) como relevancia de este estudio se basa en que la tasa global de acoso es de un 23%. (Piñero, et al., 2014) Este estudio se basó tanto en la violencia física como la psicológica. Los autores que llevaron a cabo este estudio destacaron que las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y no se les atendió de forma correcta tienen riesgo de padecer estrés postraumático (pesadillas, insomnio) y ansiedad cuatro veces mayor. La forma de agresión psicológica como las burlas y exclusión social son las que más acentúa este riesgo. El tipo de agresión más común es la agresión verbal aunque el aislamiento social tiene parecida frecuencia sobre todo a edades más jóvenes. Otro punto que destacan es que a medida que aumenta la edad, que maduran se produce un descenso de violencia (Armero, et al., 2011).

## **Objetivos**

Describir el fenómeno de acoso escolar, factores relacionados y consecuencias.

## **Metodología**

Se ha realizado una revisión bibliográfica a partir del estudio de múltiples artículos y publicaciones de carácter científico nacional e internacional en las principales base de datos tales como Scielo, Dialnet, Pub med, Journal Citation Report (JCR), Scopus.

Del mismo modo se ha obtenido información de páginas oficiales del ministerio de sanidad. Se revisaron un total de 30 artículos de los cuales se seleccionaron un total de 20 artículos que cumplieran los criterios de inclusión y estaban relacionados con el objetivo de nuestra revisión. En idiomas inglés y español. Artículos en años de publicación: 2009-2016. La búsqueda se realizó durante el mes de septiembre de 2016.

Los criterios de inclusión fueron artículos con publicaciones posteriores a 2009, artículos donde el acoso escolar se diera en edades entre los 7 y 17 años, artículos que abordasen el acoso escolar a través de la prevención y descripción del proceso.

Los criterios de exclusión fueron artículos anteriores a 2009, en niños o adultos mayores de 17 años, aquellos que no hablasen de la prevención y descripción de este fenómeno.

Para llevar a cabo nuestra revisión hemos utilizado los siguientes descriptores: bullying, prevención (prevention), acoso escolar, violencia escolar (school violence), detección (detection), intervención (intervention).

Se emplearon las siguientes fórmulas de búsqueda incluyendo los operadores booleanos, son las siguientes: “bullying AND school”, “school violence AND child AND prevention”, “bullyin AND “intervention” AND “detection”.

## **Resultados**

Tras la evidencia consultada podemos decir que se hace necesario tener un conocimiento preciso de esta problemática en nuestra población escolar para una detección y actuación consensuada temprana y eficaz (Piñero, et al., 2014).

Es un fenómeno que ha existido desde siempre pero recientemente los medios de comunicación están empezando a alarmarse y hacer eco de tales episodios de violencia. Es un proceso muy complejo y difícil de explicar cuál es su inicio ya que muchos actos que se desarrollan en la escuela son tan cotidianos que los ven como normales, surgen como una pequeña falta de respeto, no es extraño que los describan como “comportamientos propios de la infancia” “siempre han ocurrido” los cuales parecen no afectar hasta que se hacen tan insoportables que dañan al integridad personal. Este tipo de intimidación no se puede considerar como parte normal del desarrollo del niño puesto que desencadena en numerosos problemas emocionales y conductuales (Nolasco, 2012).

Refiriéndonos al termino de acoso escolar entre iguales es también conocido internacionalmente como bullying” derivado del inglés que significa “matón” en español. Es una forma de conducta agresiva, perjudicial que se realiza de forma intencionada cuyos protagonistas son los jóvenes escolares (Pedreira, et al., 2011)

El acoso escolar es aquella conducta agresiva que se da entre escolares que se realiza de manera intencional y de forma predeterminada mediante intimidaciones verbales, físicas psicológicas realizadas por uno o varios estudiantes durante un tiempo prolongado, no se trata de un episodio esporádico sino que puede durar semanas, meses incluso años en el cual la mayoría de los agresores o bullies actúan promovidos por el abuso de poder y un afán de intimidar y dominar al otro compañero el cual es incapaz de defenderse por sí mismo, se aprovechan de su debilidad convirtiéndolos en su víctima habitual (Hernández, et al., 2016)

Uno de los principales problemas para el acoso escolar es su multicausalidad donde intervienen múltiples factores causales que inciden que un niño sea agresivo o violento o esté en riesgo de desarrollar tal conducta. La detección del acoso escolar es muy difícil porque en muchas ocasiones la victima lo omite por miedo, represalias o por una mala interpretación o caso omiso por parte de los adultos (Estrella, Mendiri, y García, 2015) Entre los diversos factores existentes diferenciamos los siguientes:

- Factores individuales o personales: como son el sexo, la edad, la agresividad, el éxito escolar, los tipos de personalidad, la impulsividad la autoestima, depresión (López, Domínguez, y Álvarez, 2010). El perfil del agresor generalmente es de sexo varón, son más los chicos que agreden y son agredidos aunque recientemente hay estudios donde se identifican casos de chicas, en el caso de los chicos hacen más uso de agresiones físicas directas, a la víctima e incluso destruyen sus pertenencias, y las chicas hacen uso de comportamientos más indirectos y sutiles haciendo uso de elementos psicológicos, intimidaciones, críticas de otros compañeros, aislamiento social. Que no se hacen tan evidentes (Arroyave, 2016).

Ambos utilizan por igual la violencia verbal (ridiculizar, poner apodos). En cuanto a edad diversos estudios coinciden en que la etapa escolar donde se desarrolla mayores comportamientos violentos es en la educación secundaria (edades comprendidas entre 13-18 años) siendo las edades de 14-16 años las más conflictivas; parece que a partir de los 16 estas conductas van disminuyendo. A medida que maduran disminuye la prevalencia de acoso escolar. En cuanto a su aspecto físico: el agresor suele ser de condición física fuerte. La victima por el contrario suelen ser de complexión más débil y muchas veces de algún tipo de particularidad (llevar gafas, diferente etnia, dificultades para hablar) que hace que el agresor la utilice para burlarse de la misma. En cuanto a la personalidad las víctimas se caracterizan por rasgos de baja autoestima, ansiedad, inseguridad, resignación, sumisión, son por lo general tímidas

donde en muchas ocasiones las lleva al retraimiento y aislamiento del grupo. Y por el contrario los agresores se caracterizan por la agresividad donde establecen una relación agresiva y violenta con aquellos que consideran cobardes y débiles, impulsividad, con falta de empatía hacia lo que puede sentir la víctima y nulo sentimiento de culpabilidad (Piñero, Cerezo, y Torres, 2012).

Dentro de los factores individuales hay que destacar que el agresor se cobra de importancia dentro de su grupo de iguales disfrutando de algunos beneficios de su inclusión y reputación social creándose autopercepciones positivas de grandeza y superioridad (López, et al., 2010).

- Factores de riesgo familiares: la presencia de un ambiente familiar negativo donde haya problemas de comunicación entre padres-hijos, ausencia de límites donde aparece cierto grado de permisividad ante conductas agresivas, métodos de implantar autoridad a través del castigo físico y maltrato emocional, afianzando de esta manera la agresividad como un buen método para la resolución de conflictos, carencia de afectividad, apoyo emocional, antecedentes familiares de problemas de conducta, conflictos familiares, son variables que fomentan el comportamiento agresivo del niño. Por el contrario aquellos padres donde en la familia hay una sobreprotección de sus hijos hacen que les dificulte sus habilidades sociales favoreciendo así la victimización de los mismos (Moral, y Ojedo, 2013).

- Factores de riesgo escolar: donde destacan la ideología y organización del centro, el ambiente escolar de las aulas, un ambiente pasivo y silencioso da lugar a un ambiente agresivo y desfavorable para el desarrollo escolar, el tipo de relación alumno- profesor, las jerarquizaciones escolares, la situación geográfica donde se ubica el centro también es un factor predictivo así colegios donde se encuentran en zonas desfavorables o barrios marginales con personas de exclusión social y donde puede haber también variedad étnica hay más probabilidad de padecer o cometer acoso escolar que en aquellas escuelas donde se ubiquen en zonas desarrolladas o de un nivel de status superior aunque también hay que decir que el bullying no entiende de razas ni de nivel socioeconómico ya que se da en todos los ámbitos y a todos los niveles.

- Otro de los factores relacionados con el centro escolar son las propias características del mismo, la masificación de alumnos en las aulas, la carencia de normas disciplinarias adecuadas y correctas, la educación autoritaria del profesorado en vez de democrática. Una actitud de inseguridad por parte del profesorado también hace que se produzcan conductas violentas y de burla por parte del alumnado. Al igual que el trato desigual hacia los alumnos como otorgar privilegios a determinados estudiantes en detrimento de otros provoca malestar y confrontación en los menos atendidos. Dentro de los factores del centro escolar se encuentran aquellos relacionados con los problemas de conducta del alumnado entre ellos la realización de actividades donde se fomente la competitividad entre los escolares, el rechazo social, aislamiento, la tolerancia con que se ve el maltrato entre los alumnos, y la poca dedicación e importancia que se le da a habilidades de convivencia, empatía, el saber desenvolverse de manera civil y pacífica ante una situación de conflicto (López, Domínguez, y Álvarez, 2010).

- Factores socioculturales: marcados por la cultura y el contexto social donde se desarrolla el marco educativo. En cuanto a estos factores destacan el tipo de zona si es pobre, marginal, tasas de crimen y drogadicción de la zona. (Méndez, y Fuensanta, 2010). En este sentido varios estudios demuestran que los agresores a diferencia de las víctimas están relacionados con el consumo de sustancias adictivas como fumar tabaco incluso marihuana, otras sustancias como la cocaína, y consumo de bebidas alcohólicas, además de participar en actos delictivos como participar en peleas, actos de violencia o conducir bajos los efectos del alcohol o drogas (Delegación del gobierno (DGPNSD, 2009) informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES, 2008). Madrid: ministerio de sanidad y política social.

Es evidente que el desarrollo de las intimidaciones en los colegios crea un clima de violencia el cual va a tener graves repercusiones a nivel psicológico, social intelectual en el desarrollo normal del niño. Decir que no solo existen repercusiones en la víctima sino también en quien las ejerce el agresor (Jiménez, Ballester, Castro, y Díaz, 2014)

Las consecuencias más notables del acoso escolar son los desórdenes emocionales como estrés, ansiedad dando lugar a fobias escolares o sociales, crisis de angustia, trastornos del sueño y apetito, depresión, baja autoestima, indefensión retraimiento social y mayor deseo de muerte; además de problemas para la integración en los diferentes grupos de adolescentes y exclusión social. La sintomatología afectiva es más común en el sexo femenino. Cuando este cuadro se perpetúa en el tiempo puede dar lugar a cuadros de neurosis, histeria y depresión.

Es habitual la presentación de somatizaciones expresan esa tensión nerviosa y ansiedad con síntomas como dolor de estómago, de cabeza y ello hace también que decaiga el rendimiento escolar y aumente el absentismo escolar, incluso fugas como medio de evitación de ese acoso que sufren.

En los acosadores también existen consecuencias aunque no son de la misma relevancia y negatividad que las de la víctima. Presentarán dificultades para mantener verdaderas relaciones de amistad con otros ya que están acostumbrados a mantener relaciones de poder, y no toleran la igualdad, respeto etc... (Armero, et al., 2011). En cuanto a el colegio presentan problemas de adaptación al colegio y absentismo escolar, su falta de disciplina y saber convivir le dará lugar a diversos problemas incluso llegando a su expulsión, también se les relaciona con el abuso de sustancias (alcohol y drogas) y desarrollo de conductas delictivas esta imagen de abuso de sustancias en su grupo hace que aumente su popularidad y rebeldía llegando a ver como bien visto, padecen de nula capacidad de autocritica, carecen de empatía, disfrutan viendo sufrir a su víctima. Este tipo de violencia las puede llevar en muchos casos a su relación de pareja apareciendo la violencia de género (Méndez, y Fuensanta, 2010).

### **Discusión/Conclusiones**

Las situaciones de acoso escolar constituyen un objetivo primordial en la educación del niño y de la salud, por ello la importancia de crear y mantener centros educativos seguros. Hay que abordarlo de manera holística sin minimizarlo en ningún momento, con la participación de toda la comunidad. Esta seguridad en las aulas está asociada a una mejora en el aprendizaje y rendimiento académico. Es una realidad que en los últimos años ha cobrado bastante importancia por las graves repercusiones físicas, psicológicas y sociales que conllevan en el desarrollo natural del niño que la sufre (víctima) y quien la ejerce (agresor, acosador) por ello es importante tener un conocimiento exhausto de este fenómeno en cuanto a lo que entendemos por violencia escolar y sus manifestaciones más importantes. Las conclusiones referidas son extensas ya que existen multitud de estudios que lo han llevado a cabo, pero de una manera global podemos constatar que el conocimiento de las diferentes características definitorias de este fenómeno así como sus factores relacionados y consecuencias, son imprescindibles para su detección y actuación temprana. Muchos de estos niños no acuden al psicólogo, psiquiatra u otros profesionales de la salud por lo que su intervención terapéutica hace que se retrase, de ahí la importancia de incorporar e implementar medida de detección en los colegios, mediadas anti acoso- escolar educativas, para poder intervenir lo antes posible evitando y resolviendo las diferentes consecuencias psicopatológicas que desencadenan. Además de tomar medidas en el colegio hay que hacer partícipe a la familia, ya que es una de las piezas angulares en el desarrollo psicosocial del niño, se debe de educar a los padres en cuanto a la socialización con el afecto y los límites. Se debe de fomentar habilidades de comunicación no violenta, enseñarles a respetar desde pequeños como norma de convivencia, y que la diversidad y diferencias entre unos y otros es algo que forma parte de la vida y hay que respetarlo.

Se debe de fomentar una buena autoestima en los niños, la asertividad y sobre todo a aprender a resolver los conflictos de manera pacífica (Rodríguez, 2009).

Tanto desde atención educativa como de los profesionales de la salud se debe de informar a los padres sobre los diferentes factores y rasgos características que favorecen "bullying" para ponerlos en alerta ante su aparición. Se debe de fomentar la "tolerancia cero" ante esta problemática en todos los ámbitos familiar, educativo, de la salud y social (Oñate, Cerezo, y Méndez, 2012).

## Referencias

- Armero, p., Bernardino, B y Bonet, C. (2011). Acoso Escolar. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Arroyave, P. (2012) Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*.5 (1), 118-125
- Avila, J, H., Marengo, A.D y Tilano, M.A. (2013).Redes de iguales y acoso escolar.evaluacion desde el análisis de redes sociales. *psychologia: avances de la disciplina*, 7(1) ,53-64
- Castillo, L.E. (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)
- Cerezo, A Y Piñuel, Z. (2007). Informe Cisneros X. Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.
- Delegación del gobierno (DGPNSD) (2009) *informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES)* 2008. Madrid: ministerio de sanidad y política social
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Duque, E y Teixido E. (2016) *Bullying y Genero. Prevención desde la organización escolar*. Hipatia Press.DOI: 10.17583/remia.2016.2108
- Estrella, M., Mendiri, P y Garcia, CD. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. (2). DOI: 10.17979/reipe.2015.0.02.1299
- Garaigordobil, M y Oñederra J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256
- García, X., Perez, A y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit*, 24(2), 103-108.
- Gimenez, C., Ballester, R., Gil, M.D., Castro, J y Diaz, I. (2014) Roles de género y agresividad en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD *Revista de Psicología*, 1(2), 373-382.
- Hernandez, R.M y Saravia, M.Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Lopez, A., Dominguez, J y Alvarez, E. (2010) Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. (8), 24-38.
- Mendez, I y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218. doi: 10.1989ejep.v3i2.61
- Moral, MV y Ojedo, B. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160. DOI: 10.1989/ejihpe.v3i2.32
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revistas en estudios y experiencias en educación*, 11(22), 35-54.
- Oñate, Cerezo, F y Mendez. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un casode bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719. DOI: 10.6018/analesps.28.3.156001.
- Pedreira,J.L y Basile,S. (2011). El acoso moral entre pares (bullying). *construc.psicopedag*, 19(19), 3-33.
- Piñero, E y Cerezo, F. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria de la región de murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 357-362
- Piñero, E., Areñse, J.J., Lopez, J.J y Torres, A.M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación sanitaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1). 223-241. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>
- Piñero, E., López, J. J., Cerezo, F., y Torres, A. M. (2012). Tamaño de la fratria y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28(3), 842-847
- Rodríguez, J.M. (2009) Acoso Escolar- Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.

## CAPÍTULO 59

### **La memoria del adulto mayor en estado normal y su conservación por medio de la terapia cognitivo conductual y la musicoterapia**

María del Carmen Olarte

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (Colombia)*

#### **Introducción**

El estudio del cerebro humano ha sido de gran importancia en investigadores y neurólogos durante los últimos siglos; en la década del 90 se encontraban publicadas más de 2000 teorías las cuales analizaban el envejecimiento humano y animal desde diferentes aspectos; pero debido a la diversidad de especies y los factores cambiantes en el ser humano, se puede decir que no existe en la actualidad una teoría que explique en forma totalmente satisfactoria este fenómeno, ya que parece que es multifactorial dadas sus características holísticas, el envejecimiento es una etapa que comprende un amplio conjunto de procesos biológicos, psicológicos y sociales relacionados con la vida en la edad madura, son aspectos positivos y negativos, no solamente por el declive de las estructuras y funciones corporales sino porque involucra procesos patológicos previos, ganancias psicológicas y sociales como envejecimiento activo o nulo en las últimas etapas de la vida.

La memoria de un hombre es la historia de su experiencia personal tal como se registra en su cerebro, está constituida por la memoria sensorial que implica el reconocimiento inmediato de lo que perciben los sentidos: la visión, la audición, el olfato, el gusto y el tacto, es una memoria sumamente corta y las imágenes se transfieren a la memoria inmediata que es la cantidad o volumen de información que se puede registrar en forma muy rápida para pasar a la memoria a corto plazo; las alteraciones en este sistema constituyen un problema en alguno de los sentidos, o un problema de atención para el registro de la información; la memoria a corto plazo representa el mínimo de información que se puede mantener en la mente en un momento dado, se pueden tener algunos detalles que se olvidan si no se repiten continuamente o se manipulan con otras técnicas para pasar a la memoria antigua, remota o de largo plazo que se refiere al recuerdo de eventos del pasado. La memoria antigua o de largo plazo y la reciente o de corto plazo pueden referirse al aprendizaje tanto de habilidades motoras (memoria procedimental) cuya adquisición puede pasar desapercibida por el sujeto por ejemplo montar en bicicleta, como de aprendizaje que puede expresarse a través del lenguaje y del cual tenemos conciencia de su adquisición y es la memoria declarativa, la cual incluye dos subtipos: la memoria episódica y la semántica; la episódica se refiere al acopio de eventos mediante un código espacial y temporal, se le considera autobiográfica, y un ejemplo son las actividades realizadas durante el día; y la memoria semántica incluye los aprendizajes mediados por palabras, símbolos verbales o relaciones semánticas comprende información verbal independiente de la fuente o situación en la cual se adquirió.

Existen varias explicaciones de las alteraciones de la memoria por envejecimiento, se dice que es una merma en la capacidad de procesamiento de la información, reflejada en la capacidad de la memoria de trabajo y de atención; también que con la edad los recursos para almacenar y recuperar la información disminuyen, es decir la persona va perdiendo la capacidad de hacer asociaciones entre nuevos aprendizajes, pero si utiliza ayudas externas, puede compensar las deficiencias que presenta; también se habla de la lenificación con que se procesa la información, sobre todo en la percepción, y genera problemas de tipo cognoscitivo en las habilidades de recordar y evocar; otra explicación la da (Hasher, Zacks, y Rahhal, 1999) cuando nos dice que hay una mengua en el proceso inhibitorio de la atención sobre los procesos de memoria de trabajo, disminuyendo su eficiencia para almacenar nueva información, otros autores consideran que este deterioro se debe a la reducción de las características

contextuales de experiencias vividas y de la fuente de esas memorias o sea los nexos entre las características del evento y la situación que lo rodea y que al estar debilitados el recuerdo es superficial; sin embargo parece que estas explicaciones no se presentan en todas las personas, ya que algunas recuerdan los hechos completos detallando las características de los mismos.

En el envejecimiento patológico la demencia constituye un síndrome caracterizado por el deterioro de las funciones cognitivas, vinculado a cambios emocionales y comportamentales, los dos factores más comunes son las enfermedades degenerativas y las vasculares; incluso pueden relacionarse con algunas condiciones psiquiátricas como la esquizofrenia crónica; según su etiología las demencias pueden ser tratables o intratables; o sea se pueden curar o no de acuerdo al tipo de demencia se calcula que de 50% a 60% son irreversibles mientras que otras pueden someterse a tratamiento.

Según las últimas investigaciones realizadas en América Latina y el Caribe la cantidad de personas mayores se duplicará en el año 2030, y representará el 16% de la población; frente al fenómeno del envejecimiento la Cepal plantea un enfoque de políticas públicas basadas en derechos, para mejorar la calidad de vida en salud, pensiones, cuidadores, residencias de larga estancia y prevención de los distintos tipos de violencia, igualmente con esta variación generacional, en el envejecimiento se presenta igualmente aumento en las enfermedades y patologías propias de esta edad, como son las enfermedades neurológicas y especialmente las demencias y la enfermedad de Alzheimer.

En condiciones normales se presenta un desgaste de la memoria, que es necesario prevenir o rehabilitar según el caso; es importante saber que en la memoria intervienen procesos que deben estar intactos para su funcionamiento normal; con la edad surgen alteraciones causadas por cambios neuronales, otros producidos por el uso de fármacos, enfermedades crónicas, alcohol, vida sedentaria, falta de estimulación cognitiva, desnutrición o exceso de grasa (Ostrosky-Solís, y Gutiérrez Vivó, 2002); estos cambios se presentan en la atención dividida, en la capacidad para aprender información nueva, y en la recuperación y evocación de la información.

La calidad de vida en la vejez es de gran interés científico, académico y profesional, se habla en psicología de indicadores objetivos por ejemplo salud física y estado funcional, y subjetivos como la satisfacción con la vida; la satisfacción es un indicador cognitivo del bienestar subjetivo, se define como la valoración personal de la propia vida en general como un todo, basada en la comparación entre las aspiraciones y los logros conseguidos; implica los criterios de cómo se sienten las personas, si se cumplen sus expectativas hasta qué punto se considera deseable; se valora como un indicador de ajuste adecuado al proceso del envejecimiento, el término bienestar se utiliza en las investigaciones psicológicas para evaluar los aspectos emocionales, y los sentimientos sobre la propia vida y dentro de un estado de ánimo habitualmente positivo; y que se constituyen en bienestar psicológico cuando hay actitudes positivas hacia sí mismo, relaciones de buena calidad con los otros y competencia para manejarse en el ambiente, metas en la vida y sentimientos de crecimiento continuo y autorrealización; en cuanto a la calidad de vida es tratada por la OMS como estado de bienestar físico, psíquico y social; complementada con el nivel de independencia, espiritualidad, creencias personales, objetivos y estándares adecuados, estos son algunos factores que se utilizan para evaluar la calidad de vida.

Entre los enfoques importantes esta la Psicología basada en la evidencia (PBE) y según Vázquez y Nieto: esta se originó en la medicina como herramienta clínica, y se fundamenta en tres principios básicos del método científico: la búsqueda empírica, la acumulación de información, y la actualización de las mejores pruebas o evidencias que permite formular conclusiones justificadas sobre el desarrollo de los diferentes problemas; en el caso de la psicología las mejores estrategias son válidas, efectivas, consistentes y replicables y son las técnicas cognitivo – conductual, utilizadas en las patologías de la tercera edad como son en ansiedad, depresión y enfermedades neurodegenerativas entre las que son más comunes, las demencias y la enfermedad de Alzheimer (Vázquez, y Nieto, 2005), psicología clínica basada en la evidencia.

La Psicología basada en la evidencia tiene en cuenta los siguientes pasos: Formulación del problema clínico; localización en la literatura de los artículos relevantes; valoración crítica de las pruebas encontradas; aplicación de los hallazgos a la práctica clínica; y evaluación de las intervenciones realizadas, en cuanto a los tratamientos se habla de tratamientos bien establecidos cuando hay diseños intergrupales que muestren su eficacia y diseños de caso único, hay tratamientos probablemente eficaces cuando hay grupos de control o experimental o diseño de caso único que puede contribuir en la búsqueda de soluciones en el campo neurológico.

La evaluación neuropsicológica en la población geriátrica requiere contar con instrumentos de medición confiables y objetivos para la valoración del funcionamiento cognoscitivo y poder diferenciar el desgaste cognitivo producido por la edad a los síntomas de depresión y ansiedad y al envejecimiento patológico; en la edad avanzada se presentan cambios que alteran la atención, la memoria, el lenguaje, la percepción, las funciones ejecutivas y las habilidades viso-motoras y constructivas (Albert y Moss, 1988; Ardila, Ostrosky-Solís Roselli, y Gómez, 2000), la naturaleza del cambio, el punto o período en el que se manifiesta, y la magnitud y tasa del cambio varía dependiendo de la persona y su función cognoscitiva por ejemplo en la atención dividida tareas viso-espaciales y viso-constructivas y capacidad de abstracción, los cambios se observan en la séptima década de la vida, en otras tareas automatizadas, en la memoria semántica, en la inmediata, la implícita y el lenguaje, los cambios son mínimos en la vejez normal; se ha comprobado además que cualquier situación que comprometa el sistema nervioso central lleva el riesgo de un decremento en la memoria y en las habilidades intelectuales y en tal caso debe ser demostrado en la historia clínica con evaluación neuropsicológica.

La importancia del diagnóstico diferencial precoz radica en que muchas de las causas son potencialmente reversibles; de ahí la importancia de los programas de Intervención cognitiva; los cuales han sido publicados en las últimas décadas y corresponden a entrenamiento cognitivo, memoria, atención, orientación, psicomotricidad, y gimnasia física; buscando estrategias de afrontamiento, claves, reglas mnemotécnicas y en algunos rehabilitación cognitiva; se han utilizado técnicas de relajación, entrenamiento en resolución de problemas, estrategias compensatorias de memoria y ejercicios motores; algunos de los autores de estos estudios en la última década son: Ball, et al. (2002) el entrenamiento en intervenciones cognitivas con adultos mayores; Wenisch et al. (2007) Intervención en memoria, función ejecutiva, lenguaje verbal, y mejora en ansiedad y depresión; Greenaway (2008) Trabajó en habilidades, percepción, emociones y fe en sí mismo; Kurtz et al. (2009) Intervención en memoria, práctica de actividades cotidianas y problemas de depresión, Valencia et al (2008) Intervención en memoria, y psicomotricidad; Jean et al (2010) Trabajó con grupos en la capacidad del aprendizaje, en estrategias de memoria y percepción.

El presente trabajo de tipo empírico pretende investigar la importancia de las técnicas de la Terapia Cognitivo Conductual en la conservación de la memoria en adultos mayores con un desgaste cognitivo normal y cómo esta terapia es susceptible de convertirse en un medio de prevención para el desarrollo de enfermedades de tipo cognitivo relacionadas con la memoria. El objetivo de este estudio es comprobar la efectividad de algunas técnicas de la Terapia Cognitivo Conductual en la conservación de los procesos de la memoria en adultos mayores en condiciones normales, en las etapas de registro o codificación, retención y almacenamiento de la información y evocación o recuperación de la huella memorística y la utilidad en la prevención del desarrollo temprano de patologías cognitivas relacionadas con la memoria.

## **Metodología**

### *Participantes*

Veinte adultos mayores en edades comprendidas entre 65 y 90 años; 3 de sexo masculino y 17 sexo femenino, sintomatología normal con deterioro leve de acuerdo a la edad, 16 sesiones, 1 sesión semanal de 2 horas.



### *Instrumentos*

Evaluación (pre y post intervención): Entrevista semiestructurada individual, cuestionario de crisis de Karl A. Slaikeu. CASIC: Conductual, Afectivo, Somático, Interpersonal, Cognoscitivo; Inventario de Ansiedad de Beck (BAI); Inventario de Depresión de Beck (BDI); Cuestionario Mini Mental State Examination: Individual; Test de Habilidades Intelectuales: Barsit: Individual.

### *Procedimiento*

El procedimiento para el estudio fué el siguiente: Se realizaron 16 sesiones grupales teniendo en cuenta las siguientes estrategias y técnicas en cada una de las etapas de la memoria:

- Registro o Codificación.
- Estrategias:
  - Observación continúa.
  - Atención: Focal, sostenida, selectiva, alternante y dividida: sonidos voces, instrumentos, fotos, ritmos, etc. Concentración profunda.
  - Técnicas Cognitivo Conductual:
  - Relajación muscular progresiva: registro sensorial, visual, auditivo, olfativo, gustativo, táctil y perceptual.
  - Desvanecimiento: Fase aditiva y fase sustractiva.
  - Distracción cognitiva: Juegos, bailes, recreación.
  - Retención y almacenamiento de la Información:
    - Estrategias:
      - Proporcionar tiempo para el aprendizaje y la memorización.
      - Revisar la información (repite y practique).
      - Visualización a través de imágenes.
      - Asociación: Conexión mental entre lo que se memoriza y el conocimiento ya adquirido.
      - Técnicas Cognitivo Conductual.
      - Auto instrucciones verbales de lo que queremos recordar.
      - Entrenamiento y práctica en asertividad y habilidades sociales.
      - Moldeamiento: Memorización de una conducta. Ej: conductas de autocuidado, aseo y alimentación.
    - Evocación y reconocimiento de la Información:
      - Estrategias:
        - Organización y asociación de información.
        - Reglas de mnemotécnica (Wilson, 1995; Higbee, 1996). Convertir datos en imágenes, conversiones numéricas etc.
        - Técnica de la historia: Elaborar historia con cosas que desea recordar, especialmente cuando se definen secuencias.
      - Técnicas Cognitivo Conductual.
    - Relajación con imaginación temática: La tensión interfiere en los procesos de memoria, relajarse permite evocar los recuerdos.
    - Encadenamiento: Improvisación vocal o rítmica, series numéricas.
    - Auto-registro de olvidos: Nombres, sitios, situaciones, palabras, frases.
    - Resolución de problemas.

### *Análisis de datos*

Gráficas.

Evaluación mixta. Enfoque de Investigación Cualitativa-Cuantitativa.

Gráfica de Ansiedad: Normal, leve y moderada; dos casos de ansiedad severa.

Depresión: Normal.

Test Barsit: Normal de acuerdo a la edad.

Test: Minimental Individual: Resultados normales.

Cualitativa.

Cuestionario CASIC: Afectación en diferentes áreas para cada uno de los participantes.

Observación, Diario de campo. Se realiza en toda la terapia.

## Resultados

Pre-test:

- Ansiedad normal, dos casos considerados severos se están trabajando en forma paralela. No hay depresión, el cuestionario CASIC presenta afectación en cada una de las áreas de funcionamiento.

- Test Barsit: Normal, los resultados se utilizaron para formar los grupos.

- Cuestionario Mini Mental State Examinación es normal de acuerdo a la edad; evaluación de técnicas al concluir la terapia. Se observa motivación, compromiso, y avance en los procesos, falta seguimiento y evaluación final.

- Los resultados obtenidos en los tests: Tienen en cuenta el desgaste cognitivo en memoria, atención, orientación y funciones ejecutivas.

- Se sabe que la Terapia Cognitivo Conductual corresponde a los tipos de tratamiento cuya eficacia ha sido evaluada y comprobada en numerosos casos, correspondiendo a la evidencia empírica, se espera su comprobación al terminar la terapia.

-La musicoterapia es considerada como técnica psicológica, en la modificación de los problemas emocionales, actitudes, dinámica psíquica, y es coadyuvante de otras técnicas terapéuticas, abriendo los canales de comunicación para que actúen las otras técnicas.

- Se requiere mayor investigación sobre este tema en forma práctica, por cuanto el adulto mayor siente que con la terapia, realiza una actividad significativa de gimnasia mental, continúa con su proceso educativo, se integra al grupo, y se siente identificado con su autocuidado cognitivo, en la conservación de la memoria en la vejez.

Gráfica 1. Inventario de Depresión

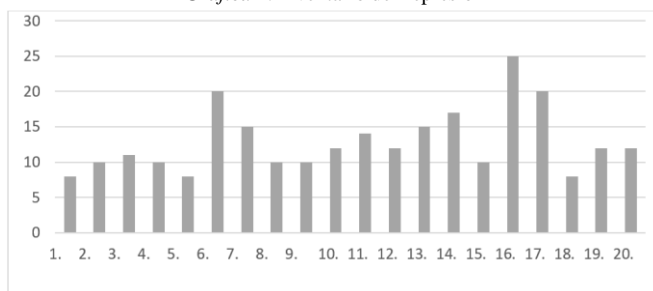


Tabla 1. Resultado por puntos del Inventario de Depresión.

PACIENTES	Puntos	Depresión	PACIENTES	Puntos	Depresión
1	8	Normal	11	14	Leve
2	10	Normal	12	12	Leve
3	11	Leve	13	15	Leve
4	10	Normal	14	17	Leve
5	8	Normal	15	10	Normal
6	20	Moderado	16	25	Moderado
7	15	Leve	17	20	Moderado
8	10	Normal	18	8	Normal
9	10	Normal	19	12	Leve
10	12	Leve	20	12	Leve

Gráfica 2. Inventario de Ansiedad

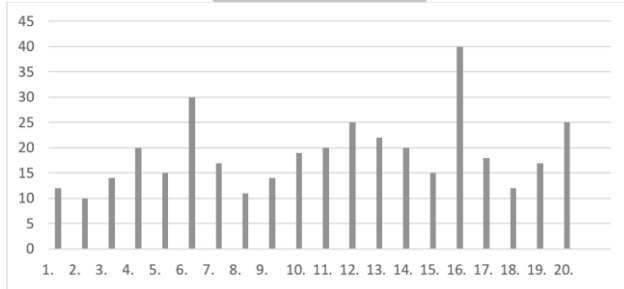


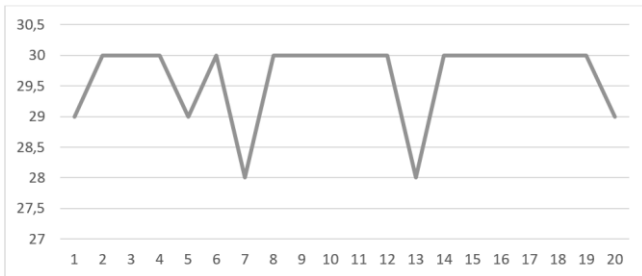
Tabla 2. Resultado por puntos del Inventario de Ansiedad

PACIENTES	Puntos	Ansiedad	PACIENTES	Puntos	Ansiedad
1	12	Leve	11	20	Moderado
2	10	Leve	12	25	Moderado
3	14	Leve	13	22	Moderado
4	20	Moderado	14	20	Moderado
5	15	Leve	15	15	Leve
6	30	Severa	16	40	Severa
7	17	Moderado	17	18	Moderado
8	11	Leve	18	12	Leve
9	14	Leve	19	17	Moderado
10	19	Moderado	20	25	Moderado

Tabla 3. Resultado de las tablas de Depresión y Ansiedad

Depresión	Niveles	Ansiedad	Niveles
1-10	Normal	0-7	Mínimo
11-19	Leve	8-15	Leve
20-29	Moderada	16-25	Moderado
30-40	Grave	26-63	Severo
40 +	Extrema		

Gráfica 3. Test Minimental State Examination



Gráfica 4. Test Barsit Individual de Habilidad Intelectual.

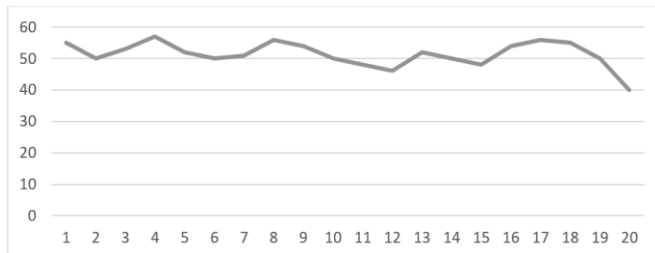


Tabla 4. Test Barsit Individual. Medición de Habilidad Intelectual

Adultos, Educación Secundaria y Superior.																		
40	46	48	48	50	50	50	50	51	52	52	53	54	54	55	55	56	56	57

Número de Participantes: 20. Media: 51.5

Moda: 50

Tabla 5. Resultado de la Evaluación CASIC.

Pacientes	Conductual	Afectiva	Somática	Interpersonal	Cognoscitiva
1	*	*	*		
2		*	*		*
3		*	*		
4	*		*	*	*
5			*		
6			*		*
7			*		
8		*	*	*	*
9	*		*		
10			*		*
11		*	*		
12			*		*
13			*	*	
14	*		*		
15		*	*		*
16			*	*	
17			*		
18		*	*		*
19	*		*		
20			*	*	*

Tabla 6. Resultado General de los Test

PACIENTES	Minimental	Barsit	PACIENTES	Minimental	Barsit
1	29	55	11	30	48
2	30	50	12	30	46
3	30	53	13	28	52
4	30	57	14	30	50
5	29	52	15	30	48
6	30	50	16	30	54
7	28	51	17	30	56
8	30	56	18	30	55
9	30	54	19	30	50
10	30	50	20	29	40

### Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio se diferencian en los presentados por los autores, que se mencionan a continuación:

Ball et al. (2002) en sus resultados presenta mejoras en velocidad de procesamiento, memoria de trabajo y razonamiento; Wenisch et al (2007) mejoras en memoria, función ejecutiva, lenguaje verbal, disminución de ansiedad y depresión; Greenaway (2008) mejora en habilidades funcionales y percepción, fe en sí mismo y estado emocional; Kurtz et al (2009) mejoras en actividades cotidianas, memoria, y depresión, Valencia et al (2008) el grupo experimental mostró mejorías en memoria, atención selectiva y psicomotricidad, Jean et al (2010) Uso de estrategias de memoria, percepción y aprendizaje. En el presente estudio se trabaja el desgaste cognitivo en Memoria, Atención, Orientación. Habilidades Espaciales, Visoespaciales, Constructivas y Funciones Ejecutivas.

Los resultados obtenidos en el pre-test comprueban que las personas del estudio no tienen diagnóstico de patología cognitiva y que solamente es un estudio que busca prevenir la enfermedad, comprobar la posibilidad de conservar y rehabilitar el desgaste normal causado por la edad en las funciones cognitivas en especial la memoria en la vejez normal hasta el final de la vida.

## Referencias

- Albert, M.S.8 Moss M. B. (1988). *Cognitive Function Geriatric Neuropsychology*. Nueva York. Guilford.
- American Psychiatric Association. *Guía de Consulta de los criterios Diagnósticos del DSM-5(2014)*. Madrid (España) Ed. Médica Panamericana.
- Arango Lasprilla Juan Carlos (2006) *Rehabilitación Neuropsicológica*. Ed. Manual Moderno, México.
- Arango, J., Fernández, S. y Ardila, A (2003). *Las demencias: Aspectos clínicos, neuropsicológicos y tratamiento*. México: Manual Moderno 464p.
- Ardila Alfredo, Rosselli Mónica (2007). *Neuropsicología Clínica*, Ed. El Manual Moderno, México.
- Ardila, A y Ostrosky, F (1991) *El diagnóstico del daño cerebral: enfoque neuropsicológico*, México. Trillas.
- Ardila. A y Rosselli M. (1986). *La vejez, neuropsicología del fenómeno de envejecimiento*. Medellín: Prensa creativa.
- Ball, K., Berch, D. B., Helmer's, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., et al. (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: a randomized controlled trial. *JAMA*, 288(18), 2271-2281
- Fernández, S, y Muñoz, J. M. (1997). Las familias en el proceso de rehabilitación de las personas con daño cerebral sobrevenido. *En revista electrónica de psicología*. Vol.1, N 1.
- Geschwind, N. (1967). Wernicke's contribution to the study of aphasia- *Cortex* (3)-449-463.
- González.P.Fátima. (2002). *Eficacia de un programa de entrenamiento físico y cognitivo basado en nuevas tecnologías en población mayor saludable y con signos de deterioro cognitivo leve*. Tesis doctoral. U. Salamanca. España.
- Hasher, L, Zacks, R. T., y Rahhal, T. A. (1999). Timing, instructions, and inhibitory control: Some missing factors in the age and memory debate. *Gerontology*, (45) 355-357.
- Kenneth E. Bruscia. (2007) *Musicoterapia. Métodos y prácticas*, Ed. Pax México.
- Luria, A; R; (1979). *El cerebro en acción*. Editorial Fontanella. Barcelona.Cap.7pp.185-221.
- Marqués R. Erica y,Santana S. Maria T.(2012). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Centro de Psicología Aaron Beck. Granada (España) N 60.
- Melgar, Felipe. (2012) *Geriatría y Gerontología para el médico Internista*. Ed. La hoguera Investigación Bolivia. pp.644.
- Ostrosky – Solís. F. y Gutiérrez. Vivo, J. (1998) *Rehabilitación de la Memoria en condiciones normales y Patológicas*, Universidad Nacional Autónoma de México, *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana* (2003) V (21) Pp39-51.
- Quintanar, O. Fernando. (2011) *Atención Psicológica de las personas mayores*. Ed. Pax México. Primera Edición.
- Richard M, Reig A, Cabrero J (1999). *La Calidad de vida en la vejez. Sus determinantes biológicos, psicológicos y sociales*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Sohlberg, McyMateer, C.A (2001). *Cognitive rehabilitation*. New York. The Guilford Press.Cap.13 pp.400-425.
- Sohlberg, McyMateer, C.A. (1989) *Introduction to cognitive rehabilitation*. New York. The Guilford Press, cap. 14 pp.355-380-
- Valencia, C., López-Alzate, E., Tirado, V., Zea-Herrera, M. D., Lopera, F., et al. (2008). Efectos cognitivos de un entrenamiento combinado de memoria y psicomotricidad en adultos mayores... *Revista de Neurología*, (468), 465-471.
- Vázquez, C. y Nieto, M. (2005).Psicología (clínica) basada en la evidencia (PBE): una revisión conceptual y metodológica. En J.L. Romero (ed.), *Psicópolis: paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. Barcelona: Kairos

## CAPÍTULO 60

### Revisión teórica de instrumentos de evaluación de conductas violentas entre iguales en adolescentes

Cristina Sánchez-Marchán, África Martos, Ana Belén Barragán, M<sup>a</sup> del Mar Simón, M<sup>a</sup> del Mar Molero, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José J. Gázquez  
*Universidad de Almería (España)*

#### Introducción

Los comportamientos violentos llevados a cabo entre los iguales dentro de la etapa de la adolescencia están hoy en el punto de mira de diversas investigaciones. En el momento en el que un adolescente utiliza la violencia o se producen agresiones con sus iguales, están interviniendo diversos factores, como pueden ser los sociales, los académicos y problemas psicológicos (Gázquez, Sainz, Pérez-Fuentes, Molero, y Soler, 2015). Estas conductas o patrones conductuales que desarrollan los adolescentes están siendo objeto de estudio para los investigadores, analizando tanto las conductas que ya se han llevado a cabo, como aquellas que se pueden clasificar como factores de riesgo a la hora del desarrollo de comportamientos violentos (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, Luque, y Molero, 2015).

Las problemáticas relacionadas con el comportamiento antisocial, estudio ya iniciado por Olweus en los años 70, sigue afectando hoy a gran parte de los menores que componen nuestra sociedad (Boulton, 2013). Este tipo de comportamientos y conductas antisociales conllevan un conjunto de acciones llevadas a cabo por los adolescentes que presentan carencias en las mimas, como pueden ser robos o agresiones que suponen infringir las normas sociales (Renda, Vassallo, y Edwards, 2011).

Además de este comportamiento antisocial, existen otras situaciones y contextos que engloban a los adolescentes que pueden dar lugar a error a la hora de clasificarlo como violencia entre iguales, por ejemplo, las bromas, los estilos de juegos etc.; este tipo de situaciones del marco relacional del menor pueden llevar a error al observador (Avilés, 2006).

A la hora de evaluar los distintos componentes relacionados con la violencia en la adolescencia, para desde esta evaluación poner a afrontar la intervención, se debe tener en cuenta los distintos rasgos que muestran aquellos adolescentes que ocupan el papel de agresores, como puede ser la tendencia de dominación hacia los demás, el uso y abuso de la fuerza, malas relaciones con los adultos, así como falta de capacidad crítica y dificultad para cumplir las normas (Lucas y Martínez, 2008).

Estas dinámicas de abuso de poder y agresiones entre los iguales denotan síntomas de problemas en las estructuras y regulaciones de distintos aspectos a nivel psicosocial, educativos y comunitarios (Moral y Ojedo, 2013; Ovejero, 2013), factores a tener en cuenta a la hora de elegir el instrumento utilizado para la medición conductual. Teniendo en cuenta la repercusión de estos actos de violencia y añadiendo que la participación y desarrollo de actitudes y comportamientos violentos en la adolescencia puede dar lugar a mantener estas conductas o agravarlas, en la edad adulta (Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011), es de vital importancia el conocimiento y correcto funcionamiento de los distintos instrumentos que están disponibles para la evaluación y detección de estas conductas.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente trabajo se centra en determinar y describir instrumentos útiles para la evaluación de conductas violentas en adolescentes, facilitando así la posterior intervención, para ello se ha realizado una revisión teórica cuyo resultado son los distintos cuestionarios y escalas que a continuación se exponen.

*Cuestionarios para la evaluación de conductas violentas*

*CUVE2. Cuestionario de Violencia Escolar-3* (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012). Este cuestionario presenta dos versiones, una diseñada para el último ciclo de Educación Primaria (CUVE-EP) y otra versión diseñada para Educación Secundaria Obligatoria (CUVE-ESO). Con ambos se persigue evaluar los diferentes tipos de violencia que se dan dentro del ámbito escolar, pudiendo analizar la visión personal del alumnado con respecto a la relación de sus compañeros. Ambas versiones de este cuestionario se componen de enunciados de tipo Likert, teniendo cinco opciones de respuesta que pueden ir desde el 1-Nunca, hasta el 5 cuyo significado es siempre. En el caso de CUVE-EP diseñado para niños de entre 10 y 13 años, se compone de 34 enunciados diseñados a partir de un modelo teórico de partida. El CUVE-ESO está dirigido para adolescentes de entre 12 y 19 años y consta de 44 enunciados.

*CUVECO Cuestionario de violencia escolar cotidiana* (Fernández-Baena et al., 2011). Cuestionario breve, compuesto por 14 ítems cuyo fin es evaluar los actos de violencia cotidiana entre iguales, teniendo en cuenta la calidad de las relaciones como los perfiles de victimización. Lo que hace interesante y verdaderamente útil a este cuestionario es que está dirigido a determinar el alumnado en riesgo de sufrir violencia de sus iguales, así como identificar y evaluar las distintas interacciones producidas por el grupo de iguales dentro del entorno escolar, con el fin de actuar en la detección y prevención de estos problemas. Este cuestionario se construyó a partir de otros tres cuestionarios relacionados con la violencia escolar, como son:

-*California School Climate and Safety Survey (CSCSS; Rosenblatt y Furlong, 1997)*. Compuesto de 102 ítems sobre aspectos demográficos, hostilidad, deseabilidad social, apoyo social, seguridad y percepción y victimización de la violencia escolar.

-*Clima Social del Centro Escolar (CECSCE, Trianes et al., 2006)*. Compuesto por 14 ítems tipo Likert y diseñado para medir el clima del centro y del profesorado.

-*School Social Behavior Scales (SSBS; Merrell, 1993)*. Que evalúa la competencia social y las conductas antisociales del alumnado en 65 ítems tipo Likert que completa el profesorado. Está compuesto por dos escalas donde la primera mide las habilidades interpersonales, de automanejo y académicas y la segunda escala la conducta antisocial, irritable, hostil, agresiva, disruptiva y demandante.

*Cuestionario de agresión (Aggression Questionnaire-AQ-)*. Buss y Perry (1992) (Cuestionario del Inventario de Hostilidad de Buss y Durkee, 1957). Este cuestionario está compuesto por un total de 29 ítems tipo Likert (1: completamente falso para mí, 2: bastante falso para mí, 3: ni verdadero ni falso para mí, 4: bastante verdadero para mí y 5: completamente verdadero para mí) que evalúan los sentimientos y conductas agresivas.

Engloba 4 sub-escalas, la primera compuesta por 9 ítems sobre agresividad física, la segunda sobre agresividad verbal de cinco ítems, la tercera de ira con siete ítems y la cuarta, y última, que contiene ocho ítems y evalúa la hostilidad. Estas escalas fueron determinadas por los autores de este cuestionario a través de un análisis factorial exploratorio de una primera muestra, y posteriormente, corroborada repitiendo esta estructura factorial en una segunda muestra, aumentando este aspecto la validez del constructo.

Posteriormente fue validado en España (Andreu, Peña y Graña, 2002) en una muestra de 1382 sujetos cuyas edades variaban entre los 15 y los 25 años. En esta muestra española se ratificó, que tal y cómo indican los autores del cuestionario (Buss y Perry, 1992), este instrumento cuenta con suficientes evidencias empíricas que corroboran su precisión y calidez a la hora de evaluar distintos tipos de agresión.

*Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris* (Piers, 1977). Cuestionario que en un primer momento estaba compuesto por 80 ítems y que tras ser sometido a un análisis discriminante de ítems se redujo a un total de 20. Este cuestionario permite evaluar el autoconcepto desde los distintos componentes que forman este término. 4 ítems sobre autoconcepto intelectual (“se me olvida lo que aprendo”), otros 4 ítems de autoconcepto conductual (“me peleó mucho”), el autoconcepto físico se

evalúa con 3 ítems (“soy guapo”), al igual que el autoconcepto de popularidad (“me eligen de los últimos para jugar”), también mide el autoconcepto de felicidad con 3 ítems (“me gusta ser como soy”) y por último el autoconcepto de ansiedad a través de un sentido inverso con 3 ítems (“Duermo bien por las noches”).

*CIMEI- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales* (Avilés, 1999). Este cuestionario se compone de 32 ítems con distintos tipos de respuesta. Parte de estos ítems dan la opción de elegir con elección múltiple y otra de las partes se corresponde a respuestas abiertas. Se trata de un cuestionario anónimo donde el participante marca las opciones deseadas en los distintos ítems. Como característica especial destacar que en la parte final del cuestionario se da la opción de indicar el nombre de la persona que lo ha completado.

El cuestionario se creó en base a seis aspectos teóricos distintos: características situacionales del individuo (7 ítems), aspectos del perfil de las víctimas (7 ítems), aspectos situacionales de las intimidaciones (5 ítems), condiciones del perfil de los agresores/as (7 ítems), condiciones del perfil de los espectadores/as (4 ítems) y propuesta de solución (3 ítems).

La marca de identidad de este cuestionario es que nos da la opción de emplearlo de dos formas o perspectivas distintas. Por un lado, CIMEI utilizado como *Información* (CIMEI-I) que permite obtener información sobre el maltrato entre iguales, así como de la significación de aspectos concretos relacionados con éste. Por otro lado, se encuentra la opción de usar el CIMEI como instrumento *Pronosticador*, (CIMEI-P) del riesgo de producirse maltrato entre iguales. Para llevar a cabo esta opción se debe de cuantificar el peso de cada una de las opciones de cada ítem y a su vez, de cada ítem con el total de la escala.

*CADV. Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad de la Violencia* (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2004). Este cuestionario evalúa cuatro actitudes relacionados con la violencia: justificación de la violencia entre iguales como valentía y reacción, justificación de la violencia por creencias sexistas, justificación de la violencia e intolerancia hacia las minorías y creencias tolerantes y de rechazo a los actos violentos. La validación de este cuestionario ha demostrado que existe correlación entre la participación en actos violentos y de exclusión y las personas que comparten creencias intolerantes y justifican los actos violentos, lo cual avala el valor del instrumento.

*Cuestionario del Estilo Educativo Percibido por Adolescentes* (EMBU-A). En un primer momento este cuestionario evaluaba los recuerdos que los adultos tenía sobre las características de su infancia, con el fin de a través de sus 81 ítems y 15 escalas detectar sucesos ocurridos en la infancia que pudieran haber marcado la vida adulta (Perris et al., 1980).

En relación a la versión de adolescentes (Castro et al., 1990), se compone de 64 ítems de los cuales 25 evalúan el rechazo, 18 la calidez emocional, 16 la sobreprotección y 5 el favoritismo. El formato seguido para las respuestas es tipo Likert con 4 puntos, donde 1 es no, nunca; 2, 3 y 4 son afirmaciones que expresan frecuencia (sí, a veces; sí, a menudo; sí, siempre; respectivamente). Todos los ítems se contestan dos veces, ya que hacen referencia tanto al padre, como a la madre y se contestan en primer lugar para evaluar a un progenitor, y en segundo lugar al otro.

*Cuestionario de Actitud Autoritaria* (Carrión-María, López-Espín, Gascón-Cánovas, y Torres-Cantero, 2012). Este cuestionario abreviado está compuesto por 11 ítems que miden tres factores o dimensiones: creencias y actitudes sexistas, creencias y actitudes que sirven como justificación de la violencia y creencias y actitudes de rechazo hacia la inmigración. Este cuestionario breve se creó con el fin de evaluar de manera sencilla y rápida las creencias que llevan a las conductas agresivas más habituales entre los jóvenes de nuestra sociedad, permitiendo así evaluar el grado de autoritarismo de los mismo.

*Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva (RPQ, “Reactive-Proactive Aggression Questionnaire”)* Raine et al. (2006). Cuestionario que evalúa las relaciones entre la conducta antisocial y



otras variables asociadas, compuesto por 32 ítems, de los cuales encontramos 12 proactivos y 11 reactivos. Fue adaptado a una población española de adolescentes por Andreu, Peña, y Ramírez en 2009. Este mismo autor creó y validó la *Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en adolescentes* (Andreu y Peña, 2013), instrumento compuesto por 25 ítems.

#### *Escalas para la evaluación de conductas violentas*

*Escala de roles participantes en la victimización escolar* (Salmivalle et al., 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999). Cuestionario compuesto por 21 ítems para profundizar en las conductas de los iguales desde la perspectiva del alumnado. En estos 21 ítems se lleva a cabo una descripción de las conductas que adquieren los participantes ante la violencia (acosador, víctima, observador, animador, ayudante del acosador y defensor). Este cuestionario resulta especialmente interesante porque utilizando el modo lúdico a través de “Adivina quién” son los propios individuos los que deben nominar a sus propios iguales.

*Escala de Afrontamiento para Adolescentes, ACS* (Frydenberg y Lewis, 2000). Cuestionario compuesto por 80 ítems, de los cuales 79 son respuestas cerradas tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es igual a nunca me ocurre, 2 a me ocurre o lo hago raras veces, 3 me ocurre o lo hago algunas veces, 4 me ocurre o lo hago a menudo y 5 me ocurre o lo hago con mucha frecuencia. El ítem restante es un ítem abierto.

Este instrumento es utilizado para la evaluación de un gran grupo de estrategias de afrontamiento (18 en total) como buscar apoyo social, ignorar el problema, esforzarse y tener éxito, buscar ayuda en un profesional, buscar diversiones relajantes o concentrarse en resolver el problema.

*Escala de Acoso (Bully Survey, BYS. Swearer 2001)*. Versión revisada por Swear, Turner, Givens y Pollack en 2008. Escala con dos versiones, una utilizada para primaria y otra para secundaria, según la edad, además de otras dos versiones disponibles para padres y profesores. La versión revisada por Swear, Turner, Givens y Pollack en 2008, está formada por 31 preguntas donde se evalúa si han sido víctimas, si han observado y en la tercera se evalúa si han llevado a cabo actos violentos con sus iguales.

*Escala de Conducta Antisocial y Delictiva* (Carretero-Dios, Pérez, y Buela-Casal, 2006). Esta escala está compuesta por cinco factores o dimensiones. Comportamientos violentos (4 ítems), incluye la evaluación de conductas que no son delictivas, pero sí que están fuera de las normas sociales, como puede ser el caso de no asistir al colegio, escaparse de casa, realizar pintadas en paredes o colarse en transportes públicos sin billete. Los comportamientos vandálicos componen el segundo factor (compuesto por otros 4 ítems) y que incluye conductas delictivas como puede ser la destrucción de mobiliario urbano (bancos, papeleras, señales, paradas de autobuses, etc.). Infracciones contra la propiedad (6 ítems), donde se incluyen apropiaciones indebidas, hurtos o robos. Comportamientos violentos (6 ítems) que incluyen los actos violentos hacia otras personas y la utilización o propiedad de armas como navajas, palos o cuchillos. El último factor que evalúa es el consumo de alcohol y drogas (con 5 ítems), consumo vinculado a actos delictivos o a conductas antisociales.

*Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional para Adolescentes (AAI-A)* (Cava, Estévez, Buelga, y Musitu, 2013). Escala compuesta por 10 ítems (tipo Likert donde 1 equivale a la respuesta “nada de acuerdo”, 2 “algo de acuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”) que evalúan la actitud de los adolescentes hacia figuras de autoridad, como es el caso de los docentes o la policía, así como a las reglas y leyes que rigen su día a día y nuestro sistema normativo. Está compuesta por dos factores, el primero en referencia a la actitud positiva hacia la autoridad y el segundo a la actitud positiva hacia la transgresión, permitiendo ambas evaluar la actitud de los adolescentes hacia las autoridades institucionales.

#### *Otros instrumentos para la evaluación de conductas violentas*

*Listado de comprobación de síntomas SCL-90-R* (Derogatis, 2002). Se trata de un instrumento de cuantificación somática utilizado para evaluar los síntomas de los efectos del acoso en la salud mental. Está compuesto por 90 ítems de respuesta tipo Likert que describen distintas situaciones o alteraciones psicopatológicas según el grado de intensidad, donde 0 es ausencia de la misma y 4 máxima intensidad. Donde se evalúan 9 dimensiones primarias de la salud mental como son: Fobia, Psicoticismo, Ideación Paranoide, Sensibilidad Interpersonal, Ansiedad, Depresión, Hostilidad, Obsesión-Compulsión y Somatización.

*Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* (Hernández, 2002). Test compuesto por 175 proposiciones que evalúa a los individuos en el ámbito social, familiar, escolar, personal y académico. Se trata de un cuestionario aplicable de los 8 hasta los 18 años, ya que se caracteriza por tener tres niveles de aplicación según la edad.

*Roles de los compañeros en las peleas*. Instrumento elaborado a partir de la adaptación realizada por Sutton y Smith (1999), más el Participant-Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996) y el Método de Asociación de Atributos Perceptivos (Lucas, 2002). Está compuesta por 42 ítems diseñados para determinar las distintas conductas seguidas por el individuo en un acto violento o pelea con sus iguales. Son los propios protagonistas quiénes deben asociar cada una de las conductas y actos indicados en los distintos ítems con uno de sus compañeros y a la hora de contabilizarlo se mide el nombre más repetido en relación con cada uno de los ítems y se divide entre el total de nominaciones emitidas.

### **Discusión/Conclusiones**

La importancia de detectar conductas violentas, así como de evaluar los factores de riesgo que presentan los adolescentes a la hora de llevar a cabo ésta, se ve reflejada en que, en un futuro, donde estos adolescentes pasen a ser adultos, pueden mantenerlas o incluso ir a más (Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011).

Por este mismo motivo, los patrones conductuales violentos, foco de diversos investigadores, deben analizarse, al igual que las conductas que aun no siendo violentas, presentan ciertas denotaciones violentas y como también ocurre con aquellos factores que rodean al individuo, pero no necesariamente dependen de él, factores de riesgo (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, Luque, y Molero, 2015).

El uso de éstos instrumentos nos dará información objetiva sobre éstos factores, éstas conductas, aquellos comportamientos antisociales que gran parte de los adolescentes muestran (Boulton, 2013). Del mismo modo, al tratarse de información veraz y objetiva, se utilizarán para disuadir las posibles dudas que puedan surgir al observar su modo de relación, de juego o de burla (Avilés, 2006).

Toda la información recabada a través de los cuestionarios, junto con el conocimiento acerca de las características de todos los miembros implicados en los actos violentos entre iguales, facilitará y guiará la intervención que los mismos requieren.

### **Referencias**

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar-3*. Barakaldo: Albor-Cohs
- Andreu, J.M., Peña, M.E., y Graña, J.L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14, 476-482
- Andreu, J.M., Peña, M.E., y Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 37-49.
- Andreu, J.M., Peña, M.E., y Graña, J.L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andreu, J.M., y Peña, M.E. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 516-522.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.

- Avilés, J.M<sup>a</sup>. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Boulton, M.J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 146-160.
- Buss, A. H., y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 425-459.
- Buss, A., y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349.
- Carretero-Dios, H., Pérez, C., y Buela-Casal, G. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*, 18, 465-470.
- Carrión-María, M.C., López-Espín, J.J., Gascón-Cánovas, J.J., y Torres-Cantero, A.M (2012). Validez y fiabilidad de un cuestionario abreviado para medir la actitud autoritaria. *Anales de la Psicología*, 28(1), 188-195.
- Castro, J., Toro, J., Arrindell, W.A., Van der Ende, J., y Puig, J. (1990). Perceived parental rearing style in Spanish adolescents, children and parents: Three new forms of the EMBU. En C.N. Stefanis., C.R. Salsatos., y A.D. Ravavilas (Eds.), *Psychiatry: A word perspective, vol 4* (pp. 340-344). Amsterdam, NL: Elsevier Science.
- Cava, M.J., Estévez, E., Buelga, S., y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Derogatis, L.R. (2002). *SCL-90-R. Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes, M.V., De La Morena, M.L., Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Interpersonal value profiles and analysis to adolescent behavior and social attitudes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.
- Gázquez, J.J., Sainz, J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M. y Soler, F.J. (2015). Interpersonal value profiles and analysis of adolescent academic performance and social thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 575.
- Hernández, P. (2002). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Inadaptación Infantil* (3a. ed.). Madrid, España: TEA Ediciones.
- Lucas-Molina, B. (2004). *Violencia entre iguales en Educación Primaria: un instrumento para su evaluación*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA): Universidad Complutense de Madrid.
- Lucas, B., y Martínez, R. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 89-100.
- Merrell, K.W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22, 115-133.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2013). Actitudes ante la problemática del bullying: diferencias intergénero. En A. Ovejero, P.J. Smith y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 75-90). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.J. Smith y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peralta, J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V. y de la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4, 83-96.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M. y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.

Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, J., con Kcorring, L., y Perris, H. (1980). Development of new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.

Piers, E.V. (1977). The Piers-Harris children's self-concept scale. Research Monograph 1, Nashville, Tenn. Counselor Recording and Test Box, 6184. Acklen Station.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber., y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.

Renda, J., Vassallo, S., y Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with antisocial behavior, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127.

Rosenblatt, J. y Furlong, M.J. (1997). Assessing there liability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 187-201.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and the irrelations to social status with in the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Sutton, J., y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.

Sutton, J., y Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Swearer, S.M., Song, S.Y., Cary, P.T., Eagle J.W., y Mickelson W.T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: the relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. En R.A. Geffner, M. Loring y C. Young (dirs.), *Bullying behavior: current issues, research, and interventions* (pp. 95-121). Binghamton, NY: Haworth.

Swearer, S.M., Turner, R.K., Givens, J.E., y Pollack, W.S. (2008). "You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescents males? *School Psychological Review*, 37, 160-173.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 272-277.



## CAPÍTULO 61

### **Revisión teórica sobre medidas llevadas a cabo ante conductas violentas en adolescentes: programas de intervención**

Cristina Sánchez-Marchán, Ana Belén Barragán, África Martos, M<sup>a</sup> del Mar Simón,  
M<sup>a</sup> del Mar Molero, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José J. Gázquez  
*Universidad de Almería (España)*

#### **Introducción**

La violencia entre los grupos de iguales conlleva consecuencias negativas para todos los individuos que en ella se ven envueltos. Además de sufrir consecuencias perjudiciales, a nivel social, físico y psíquico, aquellos que llevan a cabo las conductas violentas y las personas que las reciben, los espectadores también se ven afectados, ya que se impregnan de aprendizajes nocivos que pueden influir en el comportamiento futuro o actual (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Es por este motivo que estos autores señalan la importancia de desarrollar programas de prevención y actuación de conductas violentas durante la adolescencia y la infancia, mejorando así el desarrollo socioemocional.

Estudios realizados por Rodríguez, Martínez, Díaz-Agudo, y Moretín (2008) muestran las relaciones existentes entre los comportamientos violentos llevados a cabo por los adolescentes y las estrategias cognitivas más acordes a cada uno de ellos. En el caso de los adolescentes que han experimentado situaciones violentas, ya sea desde el punto de vista del agresor o de la víctima manifiestan mayores problemas a la hora de identificar las ideas principales y se caracterizan por presentar un enfoque muy generalizado de aquello que aprenden.

Siguiendo a éstos autores, entendemos que aquellos adolescentes que presentan mayor porcentaje de conductas violentas se caracterizan por intentar resolver las dificultades a través del individualismo y acciones de carácter violento e impulsivo o incluso intentando resolver el conflicto huyendo de éstas situaciones. Estas dificultades se generalizan a la hora de buscar estrategias de resolución, así como a problemáticas para describir el objetivo de las acciones que se ponen en marcha. Con respecto a los agresores, en ellos se detectan peores estrategias de socialización, motivación y sitiándose inferiores en temas relacionados con el éxito. En el ámbito educativo, este grupo muestra de deficiencia en asignaturas como Lengua y Literatura o Ciencias Sociales y Naturales, aspecto que no comparten en el área de Matemáticas, donde su rendimiento no es tan bajo.

Dentro de la violencia entre iguales cada vez es más habitual el oír hablar de ciberbullying. Smith et al. (2008) define ciberbullying como los comportamientos y acciones violentos y agresivos repetidos llevados a cabo a través de dispositivos electrónicos, internet, etc., medios donde a la víctima le resulta verdaderamente difícil defenderse.

Llevar a cabo distintos programas durante la etapa de la adolescencia es fundamental, ya que se trata de una etapa que el sujeto está en un momento muy valioso para el cambio, debiendo utilizar éste para la mejora y desarrollo donde se pueden mantener o reconducir las relaciones con los demás, tanto futuras, como las actuales (Garaigordobil, 2010). Según esta misma autora, se trata de una etapa favorable para el desarrollo de competencias como la confianza, la empatía o la conexión y comprensión hacia los demás. Chandy (2007) sugiere incluir a los padres y familias en las aplicaciones de los programas con el fin de reforzar los beneficios alcanzados con los mismos.

Dentro de los distintos programas de prevención encontramos los programas de prevención primaria, destinados a llevarse a cabo antes de que se den las conductas violentas, cuyos principales destinatarios son aquellos individuos que presentan características o conductas de riesgo. Por otra parte, los programas de prevención secundaria están diseñados para cuando ya se dan comportamientos violentos o violencia

entre iguales ya existente, tratando de mejorar y redirigir los comportamientos y respuestas (Cerezo y Sánchez, 2013).

De las distintas intervenciones que se desarrollan en los adolescentes, cabe destacar, por su importancia, la ayuda entre los iguales, como puede ser el aprendizaje cooperativo, siendo éste un tipo de metodología útil en el aula para reducir el acoso entre iguales (León, Gozalo, y Polo, 2012). Además, esta intervención centrada en la ayuda y el apoyo entre los propios adolescentes favorece el desarrollo de habilidades y competencias sociales (López, Bilbao, y Rodríguez, 2012). Por otra parte, también hay que destacar aquellas acciones que ponen énfasis en el trabajo emocional en concreto, la inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010), ya que los déficits de esta última, provocan problemas conductuales interpersonales (León, 2009).

Teniendo en cuenta la importancia anteriormente expuesta de llevar a cabo programas de detección e intervención de las conductas violentas entre iguales en la etapa de la adolescencia, el presente trabajo tiene como objetivo determinar y describir programas planes y programas diseñados con este fin a través de una revisión teórica de la literatura disponible relacionada con este tema.

*“Dando pasos hacia la paz” (Departamento de Educación, Universidad de Investigación del Gobierno Vasco, 2008)*

Programa compuesto por un total de diez sesiones donde cada sesión tenía una duración de noventa minutos. Las sesiones se realizan en el centro educativo, guiados por profesores y profesoras los cuales se formaron para esta intervención. Durante las distintas sesiones se realizabas tareas de diálogo, debates y dinámicas grupales en los que se trataban distintos aspectos relacionado con la paz, la resolución pacífica de conflictos y la violencia.

Todas las sesiones y contenidos del programa estaban distribuidos en dos bloques, compuestos por un conjunto de actividades diseñadas para alcanzar unos objetivos concretos. El primero de los bloques, denominado “construyendo valores” incluía seis objetivos, donde en líneas generales se pretendía analizar la situación actual de la cuestión, fomentar el crecimiento personal y grupal desarrollando actitudes de reflexión, compromiso y conductas no violentas y potenciar la educación en valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la sensibilidad o la autonomía desde la ética del compromiso social.

Dentro del segundo bloque de contenidos “Estamos con las víctimas” se trabajaba para alcanzar otros cinco objetivos paralelos a los anteriores, como favorecer la empatía, la escucha hacia las víctimas de violencia, buscando con ello el desarrollo de la reflexión en relación a la búsqueda de alternativas no violentas para la resolución de conflictos o reconocer la importancia de la reconciliación, así como buscar de forma conjunta maneras de cuidar a las víctimas. En este bloque se trabajó además las distintas opciones de ayudar a las víctimas, buscando así la manera de hacerlo para aquellas personas que habían perdido la confianza en la sociedad, ya que se trabajan distintos tipos de victimización.

Un estudio posterior (Garaigordobil, 2010), cuyo objetivo fue la evaluación de los efectos de este programa pudo comprobar como el programa beneficiaba o mejoraba hasta ocho aspectos socioemocionales, como es el caso de la comunicación, la conducta social, el concepto tanto propio, como de los demás, las emociones, la violencia, la solución de conflictos, el bienestar psicológico y los valores a favor de los derechos sociales y humanos.

*Programa de intervención específica en convivencia para la prevención de la violencia (Carpario y Tejero, 2012)*

Programa elaborado y evaluado por Carpario y Tejero (2012), compuesto por 14 sesiones enfocadas para dos grupos experimentales y compuesto por cuatro grupos distintos de dinámicas. En primer lugar, se trabajará de forma cooperativa, compartiendo responsabilidades y fomentando la solidaridad. Otra de las dinámicas estará basada en los debates y discusiones con los iguales sobre conflictos dados, basando éstos en el respeto y la libertad de expresión.

La tercera dimensión que se trabaja en este programa son las experiencias basadas en la resolución pacífica de conflictos. En este mismo punto se fomentará el uso de la reflexión, la mediación y la negociación para hacer una defensa de los propios intereses utilizando la comunicación como herramienta principal. En la última se juega con las experiencias participativas, basando el trabajo en modelos democráticos conociendo las perspectivas ajenas y diversas.

#### *Programa TER "Tutorías Entre Iguales"*

Programa que empezó a desarrollarse en 2002 y a implementarse en 2003 con el fin de ser utilizado como medida ante la violencia, especialmente dentro del centro escolar, ya que es el lugar donde se lleva a cabo y donde los adolescentes pasan una gran parte de su tiempo. Sus bases teóricas son la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, las corrientes de inteligencia y educación emocional, así como en las teorías defensoras de la psicología positiva (González, 2015).

Este mismo autor en una investigación sobre el programa, expone que se trata de una estrategia educativa donde se necesita la participación del alumnado, profesorado y familia, implicando a toda la comunidad educativa. Para comenzar su desarrollo se establecen 6 etapas: sensibilización e información, aprobación del proyecto, formación del profesorado, alumnado y familia, Desarrollo del mismo, evaluación y memoria y propuestas de mejoras. El desarrollo del programa está compuesto por tres actividades de cohesión de equipos, nueve actividades dentro de las tutorías, tres de evaluación y otras tres de formación de tutores.

En un primer momento, tras dar toda la información pertinente, son los propios alumnos los que se presentan voluntariamente para ser tutores de sus iguales, los que no quieren o no tienen la opción de ser tutores son ayudantes de coordinación, buscando de este modo que todo el alumnado esté integrado y tenga un papel activo en el programa. Cuando se dan conductas disruptivas o violentas, el alumno o alumna informa a su tutor, el cual intentará solucionarlo utilizando el diálogo (con un porcentaje de éxito del 60%) y en el caso de no conseguirlo pasará a actuar el coordinador del programa, que será el docente. Todos los alumnos y alumnas tienen un tutor, de esta forma se evita la formación de estigmas sociales.

#### *Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014)*

Este programa consta de 19 sesiones (cada una de una hora de duración) desarrolladas con el fin de prevenir e intervenir si fuese necesario en situaciones de violencia entre iguales, ya sea de modo presencial o virtual. Las actividades están programadas para desarrollar 4 objetivos a lo largo de todo un curso escolar, utilizando el centro educativo como medio para trabajar, ya que es el lugar que une durante un largo período de tiempo a los adolescentes.

Los cuatro objetivos principales de este programa son: Determinar las conductas violentas (bullying-ciberbullying), así como los distintos perfiles que en éstas se dan. Analizar las consecuencias que tienen los actos violentos para todas las personas que en ellos se ven involucrados, así como potenciar la actitud crítica y de denuncia ante los mismos. Reducir y prevenir estas conductas a través de distintas estrategias para afrontarlas. Por último, lograr el desarrollo en los adolescentes de conductas y habilidades positivas como la empatía, el control de la impulsividad, el manejo de la ira, la tolerancia, etc.

Las sesiones se desarrollan semanalmente, siempre el mismo día de la semana, en el mismo sitio, dirigidas por el mismo profesional y siguiendo la misma estructura: explicación grupal a los adolescentes sentados en círculo, se realizan las actividades y, por último, se abre una discusión reforzada por el profesional que se encargará de realizar preguntas que fomenten la reflexión crítica.

#### *Programa Mínimo de Incremento Prosocial (PMIP)*



Programa desarrollado a lo largo de doce semanas, donde se realizarán una sesión por semana de entre 55 y 80 minutos, con el fin de motivar las acciones prosociales, así como sensibilizar a los adolescentes teniendo en cuenta las ventajas y beneficios de éstas. Estas sesiones irán avanzando progresivamente, comenzando con una introducción y un pretest, la visualización de películas (ej.: cadena de favores), explicando que son las actitudes y comportamientos prosociales y motivando el experimento de éstas a través de ejemplos prácticos y cercanos (como por ejemplo conflictos que aparecen a diario en televisión) y finalizando con una revisión de todo lo estudiado.

*Programa de intervención híbrido entre MED (Modelos de Educación Deportiva) +MRPS (Modelos de Responsabilidad Personal y Social). Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)*

Programa diseñado con 16 sesiones, utilizando un modelo de enseñanza tradicional en un grupo control y el modelo híbrido en un grupo experimental para trabajar en ambos el Kick-bomxing. Se pretendía mejorar la responsabilidad, las actitudes violentas, el trabajo en grupo y la amistad en estudiantes de secundaria mediante un modelo que en un primer momento se clasificaría como potenciador de violencia. El programa se llevó a cabo por un profesor formado para ello, con 30 horas de seminarios.

Antes del comienzo del mismo se pasaron unos cuestionarios (pretest) que se volverían a finalizar al terminar el programa. En el programa se fomenta el contacto y el trabajo colaborativo, haciendo que este deporte, al igual que otros deportes considerados como violentos pueden ser una buena técnica para la mejora de las actitudes violentas, siempre y cuando se tenga un tratamiento educativo adecuado. En el desarrollo de este programa fue fundamental en contacto entre los iguales y las opciones de resolución de conflictos de forma pacífica, lo cual benefició al aumento de los niveles de responsabilidad social en el grupo con el modelo híbrido.

*Concienciar, Informar y Prevenir (CIP) (Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011)*

Se trata de un programa elaborado con el fin de integrar a toda la comunidad educativa y trabajar a todos los niveles para de forma conjunta favorecer a la inclusión de todos los individuos, poniendo especial interés en aquellos implicados o en riesgo de exclusión. Este programa diseñado para el trabajo grupal de aquellos sujetos que rodean al adolescente se centra en aquellos casos donde se dan conductas violentas, para prevenir los casos de violencia, sus manifestaciones y mejorar las relaciones entre los sujetos.

Este programa da la opción de detectar e intervenir estas situaciones, así como fortalecer el desarrollo de actitudes pro-sociales, el control del comportamiento agresivo, al mismo tiempo que oferta estrategias para afrontar los episodios de acoso desde el punto de vista de la víctima. El programa está compuesto por seis fases donde juegan un papel importante todos los miembros de la comunidad (sujetos en cuestión, equipo de dirección, profesorado, alumnos y alumnas, así como las familias). Las fases siguen el progreso de concienciar del problema, analizar la situación, concretar las medidas de actuación y el calendario, comunicar éstas y hacerse partícipe del compromiso, se llevan a cabo y se revisan y se realiza un seguimiento de las mismas.

### **Discusión/Conclusiones**

Los programas anteriormente expuestos, dirigidos a adolescentes, se centran en la importancia de desarrollar conductas pro-sociales, así como en reducir las actitudes violentas entre los iguales, intervenciones llevadas a cabo en una etapa vital e idónea para reconducir estas conductas en el caso de que hayan aparecido o prevenirlas para evitar su aparición en el futuro (Garaigordobil, 2010).

Para desarrollar los distintos programas de intervención, primarios y secundarios (Cerezo y Sánchez, 2013), debemos de tener muy presentes las características y formas de resolver los conflictos de los sujetos a los que éstos están dirigidos (Rodríguez, Martínez, Díaz-Agudo, y Moretín, 2008), así como el

peso de los distintos factores que a los adolescentes rodean y que se pueden convertir en factores de Riesco, como es el caso de las familias (Chandy, 2007).

Teniendo en cuenta las consecuencias negativas de los comportamientos y actitudes violentas para todas las personas implicadas en los mismos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), así como la repercusión que tienen en el resto de la sociedad, ya que se trata de las personas que componen parte de esta sociedad, piezas fundamentales para el desarrollo de la misma en un futuro, donde éstas conductas y actitudes pueden perjudicar el futuro social, laboral, personal, físico y psicológico del mismo, debemos darle a los programas de intervención y detección de conductas violentas el peso que éstos tienen y favorecer su desarrollo.

## Referencias

- Carpio, C., y Tejero, J.M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123-138.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Conciliar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Chandy, S.R. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(7-B), 4098.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2008). *Dando pasos hacia la paz*. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, desde [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dig2/es\\_5614/pasos\\_hacia\\_paz.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/pasos_hacia_paz.html); <http://www.gizagela.net/>
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del Programa “Dando Pasos Hacia la Paz” sobre los factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010a). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305
- González, A. (2015). Programa TEI “Tutoría entre iguales”. *Innovación Educación*, 25, 17-32.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- León, B., Gozalo, M., y Polo, I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 23-35.
- López, V., Bilbao, M.A., y Rodríguez, J.I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Menéndez-Santurio, J.I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Rodríguez, J.M., Martínez, R., Díaz-Aguado, M.J., y Morentín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Rosmeri, S., Martínez-Fernández, J.R., y Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 135-146.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.

