

Responsabilidad, violencia percibida y prosocialidad en adolescentes que precisan atención compensatoria

Responsibility, perceived violence and prosociality in adolescents needing compensatory attention

Javier Lamonedada Prieto

Doctor en Ciencias del Deporte (Universidad de Extremadura)

Funcionario para la Junta de Andalucía en la etapa de Secundaria y la especialidad de Educación Física

Resumen: El presente estudio analiza en un centro público adscrito a un Programa de Compensación Educativa cómo influyen el género, el curso y las necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE) en la responsabilidad en educación física, violencia escolar y prosocialidad. Participaron 120 estudiantes con una edad media de 14.40 años (DT = 1.67), de los cuales 62 estaban diagnosticados con alguna NEAE (51.7%) y 58 no requería atención especial (48.3%). Los resultados indican tan solo diferencias entre alumnos que precisan diferente atención educativa en la responsabilidad personal en educación física. El género y el curso mostraron ser variables influyentes en la responsabilidad social en EF y prosocialidad. No se hallaron diferencias en la violencia escolar percibida para las variables analizadas. A partir de los datos recabados se aportan consideraciones prácticas para la intervención educativa con estudiantes en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: compensación educativa; adolescencia; desarrollo positivo; educación física.

Abstract: This work analyses, in a public educational centre associated to a Compensatory Education Programme how gender, the academic year and educational needs of educational support (SNES) influence responsibility in physical education, school violence and prosociality. 120 students took part in the project, age of 14.40 years (SD = 1.67), 62 out of them had been diagnosed with some SNES (51.7%) and 58 did not require any special support (48.3%). Results showed only differences among students who needed different educational attention in personal responsibility in physical education. Both gender and the academic year showed influential variables in social responsibility in physical education and prosociality. No differences were found in perceived school violence for the analysed variables. Based on the data collected, practical considerations are provided for educational intervention with students at risk of social exclusion.

Keywords: educational compensation; adolescence; positive development; physical education.

Introducción

Se ha constatado que los jóvenes procedentes de familias de un nivel socioeconómico bajo se ven altamente condicionados en el plano laboral y cultural respecto a los de una condición media (Van Ewijk y Slegers, 2010). Existen evidencias empíricas sobre la influencia del estatus socioeconómico sobre el abandono de estudios superiores (Thomas y Quinn, 2006). En este sentido, el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) muestra que los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos e inmigrantes obtienen resultados inferiores a la media (OCDE/ Unión Europea, 2015).

Con el fin de paliar la brecha social, uno de los objetivos clave fijados por la Comisión Europea 2020 en materia de educación, formación y crecimiento del empleo es atraer a sectores más amplios a la educación superior, incluidos los grupos vulnerables. Entre las medidas adoptadas cabe destacar los planes de compensación educativa. Estos programas se caracterizan por su carácter interinstitucional y por sus

actuaciones prioritarias en el marco de la acción social para conseguir una escolarización alternativa al alumnado desescolarizado y posibilitar un currículo más flexible y adaptado al alumnado con un alto fracaso escolar (Mendía, 1996).

La Comunidad Autónoma andaluza ha sido especialmente sensible en materia de educación compensatoria; prueba de ello fue el haber sido pionera en los años ochenta y noventa en la promulgación de numerosa legislación al respecto (Decreto 168/1984 de 12 de julio de Educación Compensatoria en zonas urbanas; Decreto 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales; o Decreto 99/1988, de 10 de marzo por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferentemente). La aprobación de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación da un paso firme hacia el ordenamiento de las anteriores actuaciones y establece un marco de referencia en el que considera, a diferencia de otras legislaciones estatales, la compensación educativa dentro de dentro de la ley de las necesidades educativas especiales. En el caso de los programas de compensación educativa y social la normativa recoge ocho líneas prioritarias de actuación (Art. 3): (a) la atención a sectores desfavorecidos, (b) la lucha contra el absentismo escolar, (c) la colaboración y

Dirección para correspondencia [Correspondence address]:
Javier Lamonedada Prieto. Universidad de Extremadura (España).
E-mail: educacionfisicajlp@gmail.com

apoyo familiar, (d) la promoción educativa e inserción laboral, (e) la investigación y renovación pedagógica para mejorar la atención a alumnado con necesidades educativas especiales, (f) la formación del profesorado, equipos directivos y servicios de orientación, (g) la elaboración de materiales curriculares, (h) la erradicación del analfabetismo de personas adultas o en situación de riesgo de exclusión social” (Junta de Andalucía, 1999, p. 5).

Entre otros asuntos a abordar, la violencia juvenil ha sido considerada un problema importante en el desarrollo saludable en el que se ven involucrados un alto índice de estudiantes. La violencia se ha definido como aquella conducta de carácter intencional que pretende causar un daño o un perjuicio (Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, 2010). Especial interés merece la etapa de la adolescencia, al ser el momento en el que se produce un incremento de conflictos con los progenitores (Steinberg y Morris, 2001), una alta inestabilidad emocional (Larson y Richards, 1994) y un mayor índice de adoptar conductas de riesgo que en otros períodos de la vida (Arnett, 1999). En el caso de Estados Unidos casi uno de cada cuatro (23%) se ven envueltos en altercados violentos al mes y uno de cada seis (16%) al año (Kann et al., 2016). En el caso de los colectivos vulnerables éstos se muestran más propicios a la violencia por desenvolverse en condiciones en las que la agresividad y la falta de valores son comunes (UNICEF-CEDAL, 2010). En este sentido, algunos estudios han demostrado que cerca del 20% de los estudiantes que vivían en un ambiente violento tenía comportamientos agresivos, problemas de ansiedad, depresión y otras patologías sociales (Odgers y Russell, 2009).

En los últimos años ha aumentado el número de investigaciones que tratan la violencia escolar, el *bullying* o el *cyberbullying* (Menéndez y Fernández, 2016). Se ha relacionado el estudiante violento con factores individuales como: la disminución la autoestima, de la satisfacción con la vida o la empatía y el aumento de la soledad y el estrés psicológico; a nivel familiar, relaciones más conflictivas y una percepción menor en la cohesión familiar; y desde el ámbito comunitario, con dificultades de integración y participación (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

Frente al fenómeno de la violencia, la conducta prosocial ha sido definida como “una conducta de carácter voluntario y beneficiosa para los demás, importante en el funcionamiento social y desarrollo psicológico del individuo, que comprende acciones de ayuda, cooperación e intercambio y altruismo en las relaciones afectivas y cumplimiento de las normas sociales” (Martorell, González, Ordóñez y Gómez, 2011, p. 36). Su estudio en la etapa de la adolescencia resulta de especial interés debido a que puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas. Es considerado un factor cla-

ve para la promoción de la competencia social en educación Secundaria y ha sido demostrada su influencia positiva con el rendimiento académico (Inglés et al., 2009).

Por otra parte, desde el ámbito de la educación física (EF), la responsabilidad ha sido definida como “una obligación moral que una persona tiene sobre uno mismo y sobre los demás” (Menéndez y Fernández, 2016; p.247). Se diferencian dos tipos: personal y social. Mientras que la responsabilidad personal se relaciona con el esfuerzo y la autonomía; a la social le corresponden valores con el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social (Hellison, 2011).

A pesar de que un buen número de trabajos han abordado la atención a las necesidades educativas desde la EF, la gran mayoría se han centrado en el estudio de la discapacidad y son muy pocos los que abordan el fenómeno de la desigualdad y transformación social (Pastor, 2012). Dada la escasez de este tipo de trabajos, Rodríguez, Esquivel, Rodríguez y Fonseca (2016) ponen de manifiesto la necesidad de aportar investigaciones desde el ámbito de la actividad física y deportiva que aborden estrategias psicopedagógicas para la disminución de comportamientos desviados y mejoras de la calidad de vida.

Así pues, el objetivo del presente estudio fue analizar en un centro público adscrito a un Programa de Compensación Educativa cómo influyen las variables las necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE), el género y el curso en la responsabilidad en EF, la violencia escolar y la prosocialidad.

Método

Participantes

120 estudiantes, con una edad media de 14.40 años ($DT = 1.67$), pertenecientes a un centro público ubicado en un entorno desfavorecido económica y socialmente de una urbe de más de 200.000 habitantes al sur de España. Todos los estudiantes participaron en un programa de compensación educativa (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía).

Para el estudio se agruparon a los estudiantes en función de las NEAE. Se establecieron dos grupos, los que precisaban alguna atención especial por necesidad educativa, que fueron 62 (51.7%) y 58 que no requería atención especial (48.3%).

La muestra se caracterizaba por incluir 66 participantes de género masculino (55%) y 54 femenino (45%). Entre los estudiantes, 43 estaban matriculados en 1º o 2º de Secundaria (35.8%) y 77 en 3º o 4º de Secundaria (64.2%). El deporte más practicado fue el fútbol (30%) y el tipo de organización más común, no federado (83.3%).

Tabla 1. Datos socio-demográficos de los participantes en el estudio.

		Total n = 120	Sin NEAE n = 58	Con NEAE n = 62	P
Género	M	66 (55%)	34 (58.6%)	32 (51.6%)	.441
	F	54 (45%)	24 (41.4%)	30 (48.4%)	
Curso	1º-2º	43 (35.8%)	27 (46.6%)	16 (25.8%)	.018
	3º-4º	77 (64.2%)	31 (53.4%)	46 (74.2%)	
Deporte favorito	Fútbol	36 (30%)	22 (37.9%)	14 (22.6%)	.239
	Baloncesto	9 (7.5%)	3 (5.2%)	6 (9.7%)	
	D. Lucha	5 (4.2%)	3 (5.2%)	2 (3.2%)	
	Equitación	6 (5%)	4 (6.9%)	2 (3.2%)	
	Ninguno	27 (22.5%)	9 (15.5%)	18 (29%)	
Organización deportiva	Otros	37 (30.8%)	17 (29.3%)	20 (32.3%)	.034
	Federado	20 (16.7%)	14 (24.1%)	6 (9.7%)	
	No federado	100 (83.3)	44 (75.9%)	56 (90.3%)	

Las necesidades educativas de los estudiantes se extrajeron a través de la consulta de la base de datos Séneca (Junta de Andalucía). La Ley de Educación de Andalucía (2007) (LEA) en su Título III sobre Equidad en la educación se refiere al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que: 1) presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; 2) se incorpore de forma tardía al sistema educativo, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo; 3) precise de acciones de carácter compensatorio; 4) presenta altas capacidades intelectuales. Todos los estudiantes agrupados en la categoría de NEAE tienen un informe oficial de la Junta de Andalucía que los sitúa en este grupo.

Instrumento de medida

Violencia cotidiana en el contexto escolar

Se empleó el Cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar (Fernández et al., 2011). Consta de 14 ítems, agrupados en dos factores: (1) Experiencia personal de sufrir violencia escolar, ítems 1-8 (e.g. ítem 1, me han empujado); y (2) Violencia observada en el centro, ítems 9-14 (e.g. ítem 10, los estudiantes destrozan cosas). Las opciones de respuestas se establecen en una escala likert 1-5, siendo: 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre y 5, siempre. Los valores alpha de Cronbach que se obtuvieron en el presente estudio los valores fueron: $\alpha = .72$ y $\alpha = .84$.

Responsabilidad personal y social en contextos de EF

Se empleó la versión validada al castellano (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011). La escala mide dos dimensiones: (1) Res-

ponsabilidad social, ítems 1-6 (e.g. ítem 2, respeto a mi profesor); y (2) Responsabilidad personal, ítems 7-14 (e.g. ítem 11, trato de esforzarme aunque no me guste la tarea). Las respuestas se establecen en una escala likert 1-5, siendo: 1, totalmente en desacuerdo; 2, bastante en desacuerdo; 3, poco en desacuerdo; 4, poco de acuerdo; 5, bastante de acuerdo. El análisis de la consistencia interna de la escala mostró un coeficiente $\alpha = .81$ para el total de la escala; $\alpha = .620$ primera dimensión y $\alpha = .785$ para la segunda.

Prosocialidad

La variable de conducta prosocial se evaluó con el Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP, Martorell y González, 1992). Consta de 55 ítems subdividido en cuatro factores: (1) Empatía, ítems: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 18, 23, 31, 33, 36, 39, 42, 49, 53, 56 (e.g. ítem 2, cuando alguien tiene problemas me preocupo); (2) Respeto, ítems 1, 12, 13, 16, 17, 21, 29, 30, 34, 37, 40, 43, 47, 54, 57 (e.g. ítem 1, insulto a los demás); (3) Sociabilidad, ítems: 4, 6, 10, 14, 20, 22, 24, 25, 28, 32, 41, 44, 45, 48, 51 (e.g. ítem 4, me gusta trabajar más en grupo que solo); y (4) Liderazgo, ítems: 15, 19, 26, 27, 35, 46, 50, 52, 55, 58 (e.g. ítem 15, cuando hay que hacer algo, tomo la iniciativa para empezar). La escala de respuesta es de tipo likert con cuatro alternativas: 1, nunca; 2, alguna vez; 3, muchas veces y 4, siempre. El estudio de la consistencia interna de la escala reveló para cada uno de los factores valores entre $\alpha = .69$ y $\alpha = .88$. En el total de la escala se obtuvo $\alpha = .91$.

Procedimiento

Antes de iniciar el estudio, se solicitaron permisos a los representantes legales de los estudiantes. Se informó de que sus

datos serían tratados de forma anónima y que no afectarían a sus calificaciones. La administración de los tres cuestionarios se realizó en el aula de cada grupo durante la clase de EF y siempre en presencia del responsable principal de la investigación. Para facilitar la comprensión de cada cuestionario se diseñaron presentaciones en las que se explicaba con detalle cada uno de los ítems. Para la administración de cada cuestionario se dedicaron los primeros 15 minutos de cada sesión a excepción del cuestionario de conducta prosocial, para el que se invirtió dos sesiones de 15 minutos.

Análisis estadístico

Se llevaron a cabo estudios descriptivos (medias y desviaciones típicas) y se analizó si existían diferencias entre estudian-

tes de diferente género (masculino / femenino), curso (1º-2º ESO / 3º-4º ESO) y NEAE (sin / con) utilizando la prueba estadística Test U de Mann-Whitney a través del paquete estadístico SPSS 20.0 con un nivel de significatividad estadística $p \leq .05$.

Resultados

Para los estudiantes de Secundaria, los niveles de responsabilidad personal en EF dependían del nivel de NEAE. Los resultados mostraron mayor responsabilidad personal en estudiantes sin NEAE. No se obtuvieron diferencias en el nivel de responsabilidad social en EF, violencia percibida ni prosocialidad (Tabla 2).

Tabla 2. Responsabilidad en EF, violencia percibida y prosocialidad para estudiantes sin y con NEAE.

	Total <i>n</i> = 120	Sin NEAE <i>n</i> = 58	Con NEAE <i>n</i> = 62	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	
Responsabilidad en EF				
Responsabilidad Personal	3.84 (.74)	3.99 (.66)	3.70 (.79)	.046
Responsabilidad Social	3.94 (.64)	3.88 (.64)	3.98 (.63)	.433
Violencia escolar cotidiana				
Experiencia personal	1.84 (.66)	1.94 (.62)	1.75 (.69)	.101
Violencia observada	3.07 (.99)	3.08 (.89)	3.06 (1.09)	.885
Prosocialidad				
Empatía	2.47 (.55)	2.42 (.55)	2.51 (.54)	.202
Respeto	2.63 (.40)	2.65 (.39)	2.61 (.41)	.628
Sociabilidad	2.79 (.40)	2.82 (.39)	2.76 (.40)	.562
Liderazgo	2.58 (.48)	2.55 (.48)	2.60 (.48)	.696
Prosocialidad	151.61 (22.34)	151.47 (22.99)	151.75 (21.88)	.772

En lo referente al análisis en función del género y NEAE, se detectaron diferencias en la responsabilidad en EF y prosocialidad (tabla 3). En el caso del género masculino, los estudiantes sin NEAE mostraron unos niveles significativamente más altos en la responsabilidad personal y sociabilidad que los que precisaban atención educativa especial. No se apreciaron diferencias en el resto de variables analizadas: respon-

sabilidad social, violencia escolar cotidiana, empatía, respeto, liderazgo y prosocialidad.

En relación con el género femenino, las estudiantes con NEAE mostraron valores significativamente superiores que las que no precisaban atención especial tanto en la responsabilidad social, empatía como prosocialidad. No se encontraron diferencias en la responsabilidad personal, violencia percibida, respeto, sociabilidad ni liderazgo.

Tabla 3. Responsabilidad en EF, violencia percibida y prosocialidad en función del género y NEAE.

	Masculino			Femenino		
	Sin NEAE <i>n</i> = 34	Con NEAE <i>n</i> = 32	<i>P</i>	Sin NEAE <i>n</i> = 24	Con NEAE <i>n</i> = 30	<i>p</i>
Responsabilidad en EF						
Responsabilidad Personal	4.16 (.67)	3.61 (.89)	.006	3.76 (.57)	3.80 (.69)	.726
Responsabilidad Social	3.90 (.71)	3.73 (.67)	.212	3.86 (.54)	4.26 (.48)	.010

	Masculino			Femenino		<i>p</i>
	Sin NEAE <i>n</i> = 34	Con NEAE <i>n</i> = 32	<i>P</i>	Sin NEAE <i>n</i> = 24	Con NEAE <i>n</i> = 30	
Violencia escolar cotidiana						
Experiencia personal	2.06 (.72)	1.82 (.73)	.229	1.78 (.44)	1.66 (.66)	.316
Violencia observada	3.17 (.85)	3.04 (1.19)	.693	2.97 (.94)	3.07 (1.03)	.755
Prosocialidad						
Empatía	2.62 (.57)	2.43 (.59)	.305	2.17 (.41)	2.61 (.47)	.000
Respeto	2.81 (.35)	2.64 (.40)	.140	2.45 (.35)	2.57 (.43)	.293
Sociabilidad	2.99 (.37)	2.75 (.42)	.028	2.61 (.33)	2.77 (.40)	.058
Liderazgo	2.64 (.54)	2.55 (.48)	.478	2.44 (.39)	2.65 (.48)	.172
Prosocialidad	160.58 (22.95)	150.20 (23.41)	.086	139.71 (17.25)	153.54 (20.29)	.007

Con respecto a los niveles de respeto, violencia percibida y prosocialidad en función del género (m / f) y del curso (1º, 2º ESO / 3º, 4º ESO), los varones obtuvieron unos niveles superiores de respeto y sociabilidad y las chicas de responsabilidad social en EF. En relación con el curso, los de 3º y 4º mostraron niveles superiores de responsabilidad social en EF,

empatía, respeto, sociabilidad y prosocialidad. No se hallaron diferencias en relación con el género para la responsabilidad personal en EF, violencia percibida, empatía, liderazgo y prosocialidad. Tan poco se obtuvieron diferencias entre estudiantes de diferente curso en los niveles de responsabilidad personal en EF, violencia percibida y liderazgo (tabla 4).

Tabla 4. Responsabilidad en EF, violencia percibida y prosocialidad en función del género y curso.

	Género			Curso		<i>p</i>
	Masculino <i>n</i> = 66	Femenino <i>n</i> = 54	<i>p</i>	1º-2º <i>n</i> = 43	3º-4º <i>n</i> = 77	
Responsabilidad en EF						
Responsabilidad Personal	3.89 (.82)	3.78 (.98)	.225	3.86 (.94)	3.84 (.62)	.372
Responsabilidad Social	3.82 (.68)	4.08 (.54)	.030	3.71 (.71)	4.06 (.56)	.006
Violencia escolar percibida						
Experiencia personal	1.95 (.72)	1.73 (.57)	.165	1.91 (.52)	1.79 (.75)	.138
Violencia observada	3.11 (1.01)	3.03 (.98)	.750	2.90 (.91)	3.20 (1.04)	.153
Prosocialidad						
Empatía	2.53 (.58)	2.39 (.49)	.233	2.36 (.51)	2.54 (.55)	.041
Respeto	2.72 (.38)	2.52 (.39)	.009	2.48 (.42)	2.73 (.36)	.002
Sociabilidad	2.87 (.41)	2.69 (.37)	.038	2.65 (.41)	2.88 (.37)	.005
Liderazgo	2.60 (.51)	2.55 (.45)	.591	2.52 (.56)	2.61 (.42)	.084
Prosocialidad	155.47 (23.57)	146.90 (19.96)	.069	144.84 (23.04)	156.06 (20.86)	.003

Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar en un centro público adscrito a un Programa de Compensación Educativa cómo influyen las variables NEAE, género y curso en la responsabilidad en EF, violencia escolar y prosocialidad. Los resultados han revelado como para estudiantes de Secundaria pertenecientes a un centro educativo ubicado en un contexto socioeconómico desfavorecido, el género y el curso parecen ser variables influyentes en los niveles de responsabilidad social en EF y determinados factores prosociales; mientras que

la NEAE, tan solo fue determinante en la responsabilidad personal en EF.

En primer lugar, respecto a la necesidad o ausencia de atención educativa, se ha observado mayores niveles de responsabilidad personal en EF en los que no habían sido diagnosticados con NEAE. Las diferencias detectadas en la responsabilidad personal (esfuerzo y autonomía) entre estudiantes que precisa diversos niveles de atención refrenda los argumentos de Lee y Burkam (2003) sobre fracaso escolar asociado a factores de riesgo social (e.g. estatus socio-económico o estructura familiar) y académico (e.g. bajas calificaciones o expectativas educativas bajas). Estos hallazgos sugie-

ren prestar especial atención a la participación en clase de EF a estudiantes con NEAE.

Por otro lado, en este estudio no se encontraron diferencias entre estudiantes con diversos niveles de atención educativa respecto a la responsabilidad social en EF, la violencia percibida y las orientaciones prosociales. Estos resultados, aunque conviene profundizar en su análisis en futuras investigaciones, abren una interesante línea de trabajo en centros de Compensación Educativa. Resulta de interés haber sido demostradas las posibilidades de trabajo igualitario entre estudiantes con diferentes niveles de atención para el desarrollo de actitudes tan interesantes en la adolescencia como: la mejora de los componentes sociales de la responsabilidad en EF, la reducción de la percepción de la violencia en el centro y la promoción de actitudes prosociales. Conviene considerar la eficacia de programas de actividad deportiva y recreativa en el control de la violencia e incremento de la prosocialidad en adolescentes (Rodríguez et al., 2016; Marques, Sousa y Cruz, 2013; Garaigordobil, 2010).

En segundo lugar, en relación con cada género y las NEAE es reseñable destacar que las chicas con NEAE obtuvieron mayores niveles de responsabilidad social y prosocialidad que las que no precisan atención educativa. Estos resultados no coinciden con las puntuaciones medias de la muestra completa ni los valores recabados en chicos, en los que en ambos casos se detectaron diferencias en los niveles de responsabilidad personal a favor de estudiantes sin NEAE respecto a los alumnos con NEAE. Este hallazgo podría tener importantes implicaciones prácticas en términos de intervención educativa para el desarrollo de habilidades sociales. En este sentido, sería interesante considerar la sensibilidad social del género femenino con NEAE respecto a otros grupos.

Por otra parte, en lo referente a las diferencias de género, se obtuvieron niveles similares de responsabilidad personal en EF en chicos y chicas, cuando en anteriores investigaciones los chicos resultaban ser más participativos y tener más interés por la EF que las chicas (Moreno y Hellín, 2007). Tampoco se obtuvieron diferentes percepciones de violencia en función del género, cuando en otros trabajos se habían obtenido mayor experiencia de sufrir violencia en niños que niñas (Fernández et al., 2011) o valores superiores en la percepción de violencia en varones que en hembras (Álvarez et al., 2014). No obstante, conviene tener presente que los actos violentos en los centros educativos suelen desarrollarse en espacios compartidos por todo el alumnado como son los pasillos o el patio de recreo (Astor y Meyer, 2001), por lo que puede explicar la similitud en los niveles de violencia observada (Fernández et al., 2011).

Para las variables responsabilidad social en EF y prosocialidad, los resultados en función del género no fueron concluyentes. Si bien las chicas lograron puntuaciones más elevadas en la responsabilidad social en EF, los varones obtuvieron

mejores resultados que ellas en factores prosociales como: respeto y sociabilidad. Estos resultados difieren de otros trabajos en los que mostraron niveles más altos de prosocialidad en chicas que chicos (Hernández, Espada y Guillén, 2016), o ausencia de diferencias de género en comportamientos prosociales (Kavussanu, Stamp, Slade y Ring, 2009). Los datos obtenidos pueden tener una explicación al haberse demostrado que las chicas sufren mayor desajuste psicológico y menor competencia personal en la adolescencia (Eccles y Roeser, 2009).

En tercer lugar, en cuanto al curso académico, no se encontraron diferencias en la responsabilidad personal en EF. Los resultados en este caso difieren de anteriores estudios en los que el interés y participación en EF decrecían con la edad (Martínez et al., 2012). Tan poco se obtuvieron diferencias en los niveles de violencia percibida, cuando en se había puesto de manifiesto cómo los niveles de violencia disminuían con la edad (Oliva et al., 2011).

En relación con la responsabilidad social en EF y prosocialidad, los resultados coinciden con investigaciones en las que se había demostrado como los niveles de responsabilidad mejoraban con la edad (Oliva et al., 2011). Sin embargo, esta afirmación no ha sido respaldada por otros, que no encontraron una mejoría de la conducta prosocial a medida que avanzaba la edad y sí en la disminución de la conducta agresiva (Lorente, 2014).

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados debido al tamaño muestral y niveles educativos con los que se ha trabajado. Además, el tipo de investigación transversal no permite analizar los cambios en las actitudes de los adolescentes. Así mismo, convendría tener en consideración otro tipo de variables que no han sido analizadas en este trabajo como: el clima del aula, el tipo de intervención docente o el apoyo familiar recibido.

Conclusiones

Las principales conclusiones que se extraen de este estudio son:

- Primero, mayor responsabilidad personal en EF en los estudiantes sin NEAE que en los que precisan atención educativa especial.
- Segundo, ausencia de diferencias en conductas sociales (responsabilidad social, percepción de violencia escolar y prosocialidad) entre estudiantes con diferentes niveles de atención educativa.
- Tercero, mayor nivel de responsabilidad social y prosocialidad en chicas con NEAE que las que no requieren de una atención especial.
- Cuarto, mejora en la responsabilidad social en EF y la prosocialidad con la edad.

- Y quinto, mayor responsabilidad social en EF en las chicas respecto a los chicos.

Aplicaciones prácticas

Los estudiantes ubicados en entornos socio-económicos en riesgo de exclusión social presentan características particulares respecto a otros adolescentes que son interesantes de analizar a fin de mejorar la atención educativa que precisan. En este sentido, el presente estudio aporta hallazgos que pueden guiar futuras intervenciones educativas en este tipo de contextos.

1. Centrar la atención en la mejora de la responsabilidad personal en EF en estudiantes con NEAE. Entre otras medidas puede ser útil hacer un seguimiento de la asistencia diaria al centro, la regularidad en el esfuerzo personal cada sesión, la mejora del interés por la tarea cuando no es de su agrado o el hábito de aportar muda de cambio al concluir la sesión.
2. Abordar la mejora de habilidades sociales de forma genérica, sin diferenciar estudiantes con o sin NEAE. En este caso, se orienta a desarrollar conductas sociales co-

munes a cualquier estudiante del centro independientemente del apoyo educativo que requiera.

3. Considerar a las chicas con NEAE como un colectivo aventajado en el desarrollo de las relaciones sociales. Por esta razón, pueden desempeñar entre otras funciones: responsables de grupo, moderadoras de debates o mediadoras ante conflictos.
4. Desarrollar estrategias para desarrollar habilidades sociales con especial atención en el género masculino. En este sentido, conviene incorporar en programas de EF dinámicas de grupo para la mejora de la comunicación (e.g. la escucha o la cortesía) o el control emocional (e.g. la respiración o relajación).
5. Priorizar la mejora de la responsabilidad social en EF y prosocialidad en los primeros cursos de ESO frente a cursos superiores. En este caso, puede ser interesante ofrecer una mayor oferta de actividades formativas al primer ciclo Secundaria que a otros estudiantes de mayor edad (e.g. actividades complementarias o extraescolares tanto propias como dirigidas por agentes externos).

Bibliografía

1. Álvarez, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11494
2. Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
3. Astor, R.A. y Meyer, H.A. (2001). The conceptualization of violence-prone school subcontexts. Is the sum of the parts greater than the whole? *Urban Education*, 36, 374-399.
4. Eccles, J.S. y Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. En R.M. Lerner y L. Steinber (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404-434). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
5. Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
6. Fernández, F.J., Trianes, M.V., 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.
7. Varela, R.M., Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32. doi: 10.5093/in2013a4
8. Garaigordobil, M. (2010). Evaluación de los efectos de un programa de prevención de la violencia en factores cognitivos y conductuales desde la percepción subjetiva de los profesores y los adolescentes. *Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 35-43.
9. Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
10. Hernández, O., Espada, J.P. y Guillén, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616.
11. Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García, J.M., Ruiz, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
12. Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
13. Kavussanu, M., Stamp, R., Slade, G. y Ring, C. (2009). Observed Prosocial and Antisocial Behaviors in Male and Female Soccer Players. *Journal of applied sport psychology*, 21(1), 62-76.
14. Kann, L., McManus, T., Harris, W.A., Shanklin, S.L., Flint, K.H., Hawkins, J., ... Zaza, S. (2016). Youth risk behavior surveillance-United States, 2015. *MMWR Surveill Summ*. 65(6), 1-174.
15. Larson, R. y Richards, M.H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
16. Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
17. Lorente, S. (2014). *Efecto de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en Adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
18. Marques, M., Sousa, C. y Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes*, 112(2), 63-71. doi: http://dx.doi.org/10.5672/ap
19. Martínez, A.C., Chillón, P., Martín, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... Delgado, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
20. Martorell, M.C. y González, B.R. (1992). *Cuestionario de conducta prosocial y antisocial*. Universidad de Valencia. Ediciones Universitarias.
21. Martorell, M.C., González, B.R., Ordóñez, A. y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial (CCP) y su

- relación con variables de personalidad y socialización. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(32), 35-52.
22. Mendía, R. (1996). Educación Compensatoria para adolescentes en dificultad social en el País Vasco. *Educación social*, 2, 33-46.
 23. Menéndez, J.I. y Fernández, J. (2016a). Violence, Responsibility, Friendship and Basic Psychological Needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. doi: 10.1387/ RevPsicodidact.15269
 24. Moreno, J.A. y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
 25. OCDE/Unión Europea (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. París: OCDE.
 26. Oliva, A., Reina, M.C., Hernaldo, A., Pertegal, M.A., Parra, A., Ríos, M., ... Pascual, D.M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
 27. Odgers, C.L. y Russell, M.A. (2009). Can adolescent dating violence be prevented through school-based programs? *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(8), 767-768. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.129>.
 28. Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 155-176.
 29. Rodríguez, A., Esquivel, M.J., Rodríguez, H. y Fonseca, H. (2016). Effect of a program of sport-recreational activities on aggression and prosocial values among youth living in social risk. *European Journal of Human Movement*, 37, 143-162.
 30. Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
 31. Thomas, L. y J. Quinn (2006). *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*. Open University Press. Buckingham.
 32. Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
 33. United Nations Children's Fund (UNICEF) and the Centro de Estudios Democráticos de América Latina (CEDAL) (2010). *Modelo de prevención de la violencia a través del deporte, la cultura y la recreación*. San José, Costa Rica.
 34. Van Ewijk, R. y Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.