



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2º TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 4-18

RECIBIDO: 29/1/2021 – ACEPTADO: 15/3/2021

INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE RIESGO SOCIAL POR PARTE DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

EL CASO DE LA CUENCA MINERA ASTURIANA

INFLUENCE OF THE CONTEXT IN THE SELF-
PERCEPTION OF SOCIAL RISK BY THE STUDENTS
OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

THE CASE OF THE ASTURIAN COAL MINING AREA

ADOLFO RIVAS FERNÁNDEZ / DIRECTOR.GERENTE@VINJOY.ES

FUNDACIÓN VINJOY, OVIEDO, ESPAÑA

ANDREA IGLESIAS PINTADO / CIS.PUENTE@VINJOY.ES

FUNDACIÓN VINJOY, OVIEDO, ESPAÑA

NÉLIDA M^ª CONEJO JIMÉNEZ / CONEJONELIDA@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La adolescencia, camino que transita de la infancia a la juventud, encaja a la perfección con el origen etimológico del término «riesgo», que hace referencia a los peligros y vulnerabilidad presentes en un recorrido. El momento más intenso de cambio vital en todas las esferas y dimensiones coincide con la Enseñanza Secundaria Obligatoria. A pesar de ello el Sistema Educativo no tiene consensuada, ni definida, una conceptualización de riesgo social para su alumnado. Para estudiar esta realidad se emplea el instrumento de medición SENA, que incluye escalas de problemas, vulnerabilidad y recursos personales, y se atendió a las necesidades sentidas o percibidas por el propio alumnado, a través de auto-informes. Con el fin de superar la dificultad que supone recoger información en esta edad se implicó a la comunidad educativa, al propio alumnado y se contó con encuestadores/as expresamente preparados/as.

Con la intención de comprobar la influencia del contexto en la auto-percepción de riesgo se compararon los resultados obtenidos en institutos de la Cuenca Minera Asturiana, donde la situación socio laboral es de grave dificultad y deterioro, con las respuestas del resto de Asturias, obteniendo unos resultados que demostraron la influencia de esta variable.

PALABRAS CLAVE

Contexto; riesgo social; sistema educativo; adolescencia; autopercepción; vulnerabilidad

ABSTRACT

Adolescence, the path from childhood to youth, fits perfectly with the etymological origin of the term "risk", which refers to the dangers and vulnerability present in a journey. The most intense moment of vital change in all areas and dimensions coincides with Compulsory Secondary Education. Despite this, the Education System does not have a consensual or defined conceptualisation of social risk for its pupils. In order to study this reality, we used the SENA measurement instrument, which includes scales of problems, vulnerability and personal resources, and we looked at the needs felt or perceived by the students themselves, through self-reports. In order to overcome the difficulty of collecting information at this age, we involved the educational community and the pupils themselves, and had specially trained interviewers.

In order to check the influence of the context on self-perception of risk, we compared the results obtained in schools in the Asturian mining area, where the socio-occupational situation is of serious difficulty and deterioration, with the responses from the rest of Asturias, obtaining results that demonstrated the influence of this variable.

KEYWORDS

Context; social risk; education system; adolescence; self-perception; vulnerability

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar la influencia del entorno en la situación de riesgo social en los/as adolescentes del sistema educativo supone un acercamiento a tres conceptos fundamentales: riesgo social, adolescencia y contexto, tanto del sistema educativo como del entorno donde este se ubica.

El concepto de riesgo social se ajusta totalmente a la definición de adolescencia. A pesar de que el «riesgo» tiene un carácter poliédrico al ser abordado desde diferentes perspectivas de análisis, las teorías propuestas podrían reducirse a dos: las que, de una u otra manera, se remiten a la imagen de la roca y las que apelan a una raíz léxica. Según estos últimos, riesgo sería simplemente lo imprevisto o lo que no depende del hombre, en tanto que, para los primeros, en su origen, sería una roca cortada, que comporta peligro, bien en la montaña de tierras adentro (risco) o bien en la costa (escollo), que dan lugar a un doble uso prevalente del término: contexto pastoril o contexto marítimo. En ambos casos, la idea de peligro concomitante acabó imponiéndose en la palabra riesgo, marginando completamente la original de piedra escarpada. Se trata, pues, con la palabra riesgo de un peligro que se ofrece al caminante o navegante, siempre en el curso de una marcha, es decir, en una situación de cambio, que la hace más inestable (Corominas, 1980; Moliner, 1983; Real Academia Española, 2001). Esta acepción resulta muy indicada para referirse a la situación que vive la adolescencia en esta etapa de la vida, caracterizada por ser una situación de tránsito y, por lo tanto, más susceptible de encontrarse expuesta al peligro. En ese camino complejo, en ese proceso de cambio, de transformación psicológica, biológica, emocional e incluso cultural, la noción de riesgo nos remite a la idea de peligro, de sufrir una desgracia que nos impida llegar al final del trayecto. No se trataría de la posibilidad, que siempre está, sino de una probabilidad alta de que pueda ocurrir. La adolescencia es un periodo de plena transición (Quintero, 2018; Blakemore y Mills, 2014; Steinberg, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Jessor *et al.*, 2003).

Desde la perspectiva del bienestar social, el riesgo ha sido concebido, al igual que en el caso de las aseguradoras, como una amenaza, una posibilidad aún no sufrida pero que puede llegar a suceder de sufrir un quebranto, frente a la que habría que establecer medidas de protección, (Holzmann y Jørgensen, 2003; Larrañaga, 2010). Si el riesgo es la posibilidad de un daño ocasionado por un peligro, es necesario que exista conciencia de ese peligro y del daño a que pueda dar lugar.

Siendo riesgo un concepto esencialmente relativo, el verdadero alcance y sentido de la palabra viene aquí definido por el adjetivo social. Es la idea de social la que acompaña al riesgo, ya que el intento de control de este es ya en sí una acción social, al tiempo que apela a su construcción social y se introduce el concepto de vulnerabilidad (García Acosta, 2005). La situación de riesgo social se da no solo cuando se trata de un problema de convivencia, sino también cuando el problema en cuestión representa algo estrictamente personal, como puede ser un estado de depresión, pérdida de autoestima, etc. Además de factores que influyen enormemente como son la adicción al alcohol, a las drogas, etc., que quedan a medio camino entre lo estrictamente personal y lo comunitario.

Muchos estudios científicos abordan conductas problema, riesgo social, en la adolescencia (Álvarez-García *et al.*, 2014; Cerezo *et al.*, 2013; Navarro, Moral y Beitia, 2012; Ruiz-Juan y Ruiz- Risueño, 2011; Alfonso, Huedo- Medina y Espada, 2009; Carballo *et al.*, 2004). En

cualquier caso, no se puede hablar del riesgo social de los/as adolescentes sin hacerlo desde el sistema educativo, pues es donde el o la adolescente necesariamente se encuentra y en el que deben diseñarse e implementarse las intervenciones que sean precisas en su proceso de crecimiento.

En el sistema educativo no existe una conceptualización del «riesgo social». Este concepto es tratado colateralmente, o por aproximación, tanto en la normativa como la literatura científica especializada, apareciendo vinculado al fracaso escolar, a garantizar la igualdad de oportunidades, siendo su destinatario el alumnado con necesidades especiales, el alumnado en situación de desigualdad y el que presenta problemas de conducta o comportamiento (Rivas *et al.*, 2019). La aproximación difusa al concepto de «riesgo social», aparece en el Sistema Educativo Español vinculado a necesidades educativas especiales o acompañado de un factor o consecuencia: riesgo de conducta inadaptada, riesgo de consumo de drogas o riesgo de fracaso escolar (Arce *et al.*, 2005; Gómez *et al.*, 2006; Pantoja y Añaños, 2010). En el Sistema Educativo el riesgo social va normalmente vinculado con el desempeño escolar, fracaso escolar o abandono escolar (Méndez y Cerezo, 2018; Abiétar-López *et al.*, 2017; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016; Cordero *et al.*, 2014; Navarro y Martínez-Muñoz, 2014; Pantoja y Añaños, 2010; Adame y Salvà, 2010; Lozano, 2009).

Sin embargo, sí existe una conceptualización «de hecho» del alumnado «de riesgo», siendo aquel el vinculado a la presencia de problemas exteriorizados, los problemas en las funciones ejecutivas y los problemas contextuales. Lo que es muy injusto ya que también lo es el alumnado que presenta problemas interiorizados como la depresión, la ansiedad, la ansiedad social o la obsesión (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Por otro lado, el Centro de Enseñanza es un espacio imprescindible para el abordaje de estas situaciones para revertir procesos de inadaptación, exclusión o marginación social, al ser el Instituto el espacio en el que viven y conviven estos/as adolescentes, especialmente si están en edad de cursar educación secundaria obligatoria (12 a 16 años). Además de la especial importancia como factores de riesgo social del clima grupal, la relación, especialmente entre iguales y el estatus social de cada miembro (Hymel y Swearer, 2015; Cerezo *et al.*, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Cerezo, 2009).

La comprensión actual de los estadios de desarrollo cerebral durante la adolescencia (Blakemore y Mills, 2014; Thompson y Nelson, 2011), gracias a las herramientas de neuroimagen y los estudios del comportamiento, han demostrado que el cerebro social y la cognición social experimentan un desarrollo significativo en la adolescencia vinculados a los procesos neuronales de control, motivacionales, afectivos y cognitivos (Kilford, Garrett y Blakemore, 2016). En este desarrollo del cerebro del/la adolescente destacamos dos características fundamentales para el asunto que en este trabajo se trata: la vulnerabilidad y la plasticidad; así como también que la parte emocional del cerebro esté más dispuesta a la acción que la porción más anterior de la corteza frontal, la región prefrontal -lo que explica la extraña gestión de las decisiones desde el punto de vista del adulto, y las conductas de riesgo- (Quintero, 2018; Mills *et al.*, 2014; Blakemore *et al.*, 2012) y la importancia del grupo de iguales, el contexto social y relacional en el que se construyen estas relaciones (Cerezo *et al.*, 2013; Meeus, 2011).

Sin embargo, el comportamiento afectivo durante la adolescencia no se produce en un vacío, los circuitos neuronales son muy sensibles a las influencias del contexto, especialmente durante

esta etapa (Crone y Dahl, 2012; Nelson *et al.*, 2016). La investigación sobre los sustratos neuronales de la conducta afectiva adolescente empieza a dibujar una imagen más matizada de cómo cambios en el desarrollo de la función cerebral influyen en el comportamiento afectivo, y cómo estas influencias son moduladas por factores externos del medio ambiente (Herd Y Kim-Spoon, 2021; Guyer, Silk y Nelson, 2016; Somerville, Jones y Casey, 2010; Steinberg, 2008).

Por otra parte, existen numerosos estudios científicos que relacionan la influencia del contexto y del área de residencia con los niveles de problemas emocionales, salud (Calcedo *et al.*, 2015; Subramanian *et al.*, 2006) y exclusión (Prattley *et al.*, 2020; B Caicedo, B. y Berbesi, D., 2015)

Residir en un área con problemática sociocultural o socioeconómica se asocia con mayores niveles de riesgo, caracterizado por la decadencia física, despoblamiento, exclusión económica y la progresiva descomposición de su tejido socioeconómico e institucional (Wacquant, 2001). Un contexto degradado por las transformaciones en los procesos económicos y productivos produce desorientación y profundos cambios en las formas y tipos de relaciones sociales, especialmente cuando creemos que son injustas (Camberos *et al.*, 2015; Monreal, 1996).

Todo ello tiene repercusión, necesariamente, en los miembros de la comunidad, especialmente en los más vulnerables, entre los que se encuentran las y los adolescentes, con un cerebro plástico, vulnerable y en cambio acelerado y con una personalidad en construcción. La realidad contextual como un lugar físico, social y simbólico en la sociedad se decide, impone, desde afuera, dado que sus residentes están cada vez más desposeídos de producir sus propias identidades colectivas e individuales (Wacquant, 2001).

Por ello, la realización de estudios donde se analice la posible relación entre el contexto social y la autopercepción de encontrarse en situación de riesgo social, a través de instrumentos de medición validados, resulta totalmente necesaria y pertinente.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. OBJETIVO

Conocer si la variable contextual, es decir, la variable socioeconómica y sociocultural, es influyente en la autopercepción de riesgo social por parte del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

2.2. METODOLOGÍA

La población objeto de la presente investigación es la totalidad de los y las adolescentes de entre 12 y 16 años del Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, que estudian Educación Secundaria Obligatoria. Esta selección se justifica por ser el tramo medio de la adolescencia, que es el claramente identificado con ella, y el más relacionado con la situación de «riesgo social».

Esta investigación se centra únicamente en los Institutos que cuentan con la figura del/la Profesor/a Técnico/a de Servicios a la Comunidad, puesto que el dotar a un Centro con esta figura significa reconocer «de hecho» la existencia de población en situación de «riesgo social» (Fernández Cortés y Fernández Villanueva, 2011), más allá de las necesidades educativas

especiales, tanto por parte del propio Centro Educativo, como de la Administración Educativa. El optar por los Centros que disponen de esta figura profesional implica dirigirse únicamente a Institutos públicos, por ser los únicos que cuentan con estos/as profesionales, ubicados/as dentro de los Departamentos de Orientación.

Respecto al ámbito territorial, los Institutos han de representar a las diversas realidades existentes: realidad urbana (mayoritaria), realidad de la cuenca minera (territorio que presenta características especiales, vinculadas a problemáticas socioeconómicas por la progresiva desaparición de las minas), la rural de ambas alas territoriales (zona occidental y oriental) y también algún centro escolar caracterizado por nivel alto de problemática de su alumnado (indicado como tal por la Administración Educativa). De los Institutos potenciales, siguiendo el criterio citado, se escogen 8: 3 de ellos representando a la realidad urbana (Instituto de Pando e Instituto de la Ería, en Oviedo, e Instituto La Laboral, en Gijón), 2 a la realidad de la Cuenca Minera (Instituto Juan José Calvo Miguel, en Sotondio, e Instituto Santa Bárbara, en La Felguera), 1 a la realidad oriental (Instituto García de la Concha, en Villaviciosa), 1 a la zona occidental -costa (Instituto Cristo del Socorro, en Luanco) y 1 señalado como de especial problemática conductual (Instituto Astures, de Siero).

Instrumento de recogida de datos

La selección de los instrumentos de evaluación y recogida de datos suponía un problema, dada la diversidad de los datos a recoger: recursos personales, vulnerabilidad, necesidades psicológicas, problemas emocionales, conductuales, de las funciones ejecutivas, contextuales y personales. Además, la propia condición de la adolescencia impide realizar pruebas muy largas, o emplear un sumatorio de pruebas amplio, sin peligro de cansancio o respuestas falsas. Por lo tanto, se busca, y encuentra, un instrumento que reúne los elementos que se precisan y permite obtener los datos correctamente. Este instrumento es el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes - SENA-, de Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez Sánchez, F., Carrasco, M. A., y del Barrio, V. (2015). El SENA es un sistema desarrollado íntegramente y originariamente en lengua española, y atendiendo a los contextos culturales de España, lo que permite que las conductas y problemas que se evalúan serán relevantes en la realidad concreta de estos/as adolescentes, que resulta especialmente importante para la aproximación a una realidad cultural concreta y propia.

Ese sistema de evaluación incluye las principales alteraciones, problemas y síntomas que se presentan, o pueden presentarse, en la adolescencia. Evalúa un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta. Del mismo modo, incluye la valoración de la vulnerabilidad, recursos personales y niveles de adaptación al contexto escolar, y también al familiar. Este elemento es especialmente valioso, ya que permite una evaluación comprensiva, que incluye tanto las debilidades como las fortalezas, con lo que significa el resultado y aporta elementos para una posible intervención psicoeducativa. Además, permite ir más allá de la mera presencia de sintomatología, al tomar en consideración otras variables relacionadas con las características personales de la persona evaluada y sus recursos, y con los diferentes contextos en los que se manifiesta el problema. Por lo tanto, además de medir el riesgo de los y las adolescentes, recoge los elementos contextuales como uno de sus elementos generadores.

Otros elementos que justifican la elección de la prueba son: que el Sistema aporta las evidencias de fiabilidad y validez exigidas; realiza un abordaje específico de la adolescencia (versión ajustada a criterio evolutivo), disponiendo de un nivel específico para la Educación Secundaria; y que se trata de un sistema de evaluación completo y breve, que incluye las principales alteraciones, problemas y síntomas que se presentan, o pueden presentarse, en la adolescencia, además de incluir varias escalas de control destinadas a ayudar a detectar estos posibles sesgos.

Las características personales de la población objeto de estudio a la hora de recabar la información pertinente es una de las dificultades que se presenta. Por una parte, que se trate de un instrumento breve y fácil de usar, facilita el proceso (aun así, se trata de 188 ítems). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el/la informador/a (adolescente en situación de riesgo social) supone una amenaza para la fiabilidad y la validez de la prueba, pues es fácil que responda con falta de interés o de atención, que tenga dificultades para comprender o responder a los ítems, o que distorsione las respuestas en algún sentido.

Para asegurar que esta prueba recogiera fielmente la realidad, se ha cuidado y realizado algunas actuaciones concretas:

- Implicar al conjunto de la Comunidad Educativa de cada Instituto en el proceso.
- Participación de educadoras especializadas en menores en situación de riesgo social y de auxiliares educadores en el previo y realización de las pruebas.
- Vinculación de los/las adolescentes en el propio estudio.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

3.1. PROCESO DE REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS

Previamente a la realización de los cuestionarios, estos son pedidos y comprados a la editorial TEA a la que pertenece el Instrumento de Evaluación SENA.

Las pruebas se pasaron en los propios Institutos, en las aulas ordinarias que utilizan para realizar las tutorías. El horario empleado para la realización de las pruebas fue el propio de tutoría de cada uno de los grupos aula de cada uno de los centros, que abarcan desde las 8:30 horas hasta las 14:25 horas de la mañana. Las fechas de realización de las pruebas se extendió del 11 de febrero de 2016 al 13 de febrero de 2017.

El alumnado estaba con el grupo formal al que pertenecía (no se mezclaron grupos ni se segregó el alumnado por riesgo, control y población general).

A la hora de pasar los cuestionarios solo se encuentra en el aula el profesional que va a pasar el cuestionario al alumnado, sin presencia del tutor/a ni de ningún otro miembro del equipo educativo del centro.

Las pruebas se aplicaron en formato de papel y bolígrafo, con el fin de que la utilización de dispositivos electrónicos no fuera un inconveniente para los/las participantes.

El proceso seguido para la cumplimentación de los cuestionarios fue: presentación del/la profesional que realiza el cuestionario, logro de clima y comunicación positiva, explicación de la investigación (finalidad, información del instrumento que se utiliza e información sobre la confidencialidad de la información recogida), aclarar que no existían preguntas correctas

e incorrectas sino que lo que primaba era la sinceridad, y escribir en la pizarra a modo de recordatorio las posibles respuestas explicando qué significaba cada una. Una vez cumplidas todas estas aclaraciones, se procedía a entregar el cuestionario y se volvían a leer en alto las instrucciones que el propio cuestionario trae al inicio.

A continuación, se pasaba a realizar el cuestionario en completo silencio y de forma individual. Si en el transcurso de la realización cualquier alumno/a realizaba alguna pregunta el/la profesional tenía la consigna de responder, pero con mucho tiento para no influir en la respuesta. El tiempo del que se disponía para la realización de la prueba era de 1 hora, aproximadamente. Según iban terminando, entregaban el cuestionario, y el/la profesional revisaba si habían contestado a todas las preguntas. La finalización de la sesión acababa agradeciendo la participación de todos/as.

Los cuestionarios son trasladados a la Fundación Vinjoy y guardados en un armario bajo llave, cumpliendo así la normativa con relación a la Protección de Datos. Se codifican los datos de cada cuestionario para respetar la Protección de Datos.

Una vez introducidos todos los datos en la aplicación de TEA para el SENA, y obtenidos los PDFs, se pasan los datos numéricos a un Excel para, a continuación, realizar el análisis estadístico.

Asimismo, se acordó que, de detectarse algún caso de intervención urgente, se informaría al Centro y, en caso de solicitarse, intervendríamos en el abordaje del mismo.

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

El modelo utilizado para predecir si un/una adolescente estaba en riesgo social ha sido la regresión logística, por etapas, y se estudió la calidad de la predicción estimando la proporción de errores. Para ello, se subdividieron las variables que analiza el test de evaluación SENA en dos partes (P1 y P2). Por un lado, se analizaron las variables de las Escalas de Control, de Vulnerabilidad y de Recursos Personales, así como los Índices Globales (P1) y, por otro lado, las variables incorporadas en las Escalas de Control (P2), correspondientes, a su vez, a los problemas exteriorizados, interiorizados y otros problemas. Para estudiar la relación de las variables cualitativas, como por ejemplo sexo, con la situación de riesgo se utilizó el test chi-cuadrado (χ^2) de independencia. Los datos obtenidos se han analizado haciendo uso del paquete R (versión 3.4.4).

4. RESULTADOS

El número total de alumnado evaluado en la investigación fue de 1.056 (511 mujeres y 545 varones), de los cuales 109 pertenecían a los detectados por el profesorado de servicios técnicos a la comunidad como estudiantes/adolescentes en situación de riesgo social (61 mujeres y 48 varones). Respecto a las franjas de edad, 409 estudiantes tenían 12/13 años (190 mujeres y 219 varones), de los que 34 fueron identificados por los PTSC como de «riesgo social» (19 mujeres y 15 varones), siendo de 51 el grupo de control (22 mujeres y 29 varones); 532 estudiantes estaban en la franja de 14/15 años (271 mujeres y 261 varones), de los que 66 fueron identificados como en situación de «riesgo social» por el profesorado (37 mujeres y 29 varones), siendo de 50 el grupo de control (27 mujeres y 23 varones); por último, con 16 años

se evaluaron 115 estudiantes (50 mujeres y 65 varones), de los que 9 se incluyeron en el grupo de riesgo (5 mujeres y 4 varones) y 10 en el de control (5 mujeres y 5 varones). La población de alumnado no diagnosticado (no definidos para los grupos de riesgo o control) fue de 836 estudiantes/adolescentes, siendo 396 mujeres y 440 varones, y perteneciendo a las siguientes franjas de edad: 324 entre 12/13 años (149 mujeres y 175 varones), 416 entre 14/15 años (207 mujeres y 209 varones) y 96 de 16 años de edad (40 mujeres y 56 varones). Ver Figura 1 para información más detallada del número de adolescentes entre 12 y 16 años evaluados/as en el estudio.

Figura 1. Alumnado evaluado en la investigación por Instituto, sexo y franja de edad

	IES Cristo del Socorro - Luanco	IES Víctor García de la Concha - Villaviciosa	IES Pando - Oviedo	IES La Ería - Oviedo	IES Astures - Lugones	IES Sotrondio - Cuenca Minera	IES La Laboral - Gijón	IES La Felguera - Cuenca Minera	Total
Total del alumnado evaluado									
	239	184	103	93	118	54	168	97	1056
Diferenciación por sexos									
M	115	81	50	51	54	33	82	45	511
V	124	103	53	42	64	21	86	52	545
Diferenciación por franjas de edad									
12/13	107	66	44	14	43	31	45	59	409
14/15	11	97	50	59	57	22	103	33	532
16	21	21	9	20	18	1	20	5	115

Fuente: Rivas, A (2019). Adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo Asturiano (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Asturias

Los análisis estadísticos no apreciaron diferencias estadísticamente significativas del riesgo social en función del centro y sexo de los/las estudiantes, es decir, que los resultados obtenidos muestran que el sexo de los/las estudiantes y el centro no se relacionan con la situación de riesgo social. Sin embargo, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$), tanto para las variables analizadas en P1 y P2, en el número de estudiantes que se estima se encuentra en riesgo. Concretamente, se detectó que un tercio de la muestra evaluada se encuentra en riesgo social (Figura 2), presentando los IES de la Cuenca Minera, Sotrondio y La Felguera las mayores incidencias.

Figura 2. Porcentaje de la población en riesgo social según los propios Centros Educativos y los resultados obtenidos del estudio. P1: Escalas de Control, Índices globales, Escalas de Vulnerabilidad y Escalas de Recursos Personales. P2: Escalas de problemas

	IES Cristo del Socorro - Luanco	IES Víctor García de la Concha - Villaviciosa	IES Pando - Oviedo	IES La Ería - Oviedo	IES Astures - Lugones	IES Sotrondio - Cuenca Minera	IES La Laboral - Gijón	IES La Felguera - Cuenca Minera	Total
Catalogados como en situación de riesgo social por el centro									
	10,88%	2,72%	9,71%	13,98%	13,56%	22,22%	4,17%	20,61%	10,32%
Resultados de los autoinformes									
P1	22,9%	35,8%	51,2%	32,2%	32,1%	53,6%	37,5%	47,4%	
P2	24,5%	34,2%	47%	27,4%	38,1%	50%	36,5%	31,6%	

Fuente: Rivas, A (2019). Adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo Asturiano (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Asturias

Concretamente, el porcentaje estimado de alumnos/as en riesgo encontrado en estos dos institutos ha sido del 50,33% (Figura 3) presentando diferencias estadísticamente significativas respecto a lo estimado en el resto de los IES asturianos analizados en el estudio ($p < 0,05$). En este sentido, del número total de alumnado evaluado en la investigación, 1.056 (511 mujeres y 545 varones) de Asturias como se ha comentado previamente, 151 (78 mujeres y 73 hombres) se corresponden a los dos Institutos de la Cuenca Minera (uno por cada Cuenca).

Figura 3. Comparación del alumnado en riesgo social en el conjunto de Asturias y en la Cuenca Minera Asturiana

ASTURIAS	36,08%
CUENCA MINERA	50,33%

Fuente: Rivas, A (2019). Adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo Asturiano (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Asturias

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN

En un proceso educativo, el «riesgo social», la presencia de esos peligros tiene que remitirse necesariamente a lo relacional, a la convivencia, a lo grupal, ya que incluso lo estrictamente personal tiene repercusión social y se encuentra en un escenario comunitario (Cerezo *et al.*, 2013; Beidel y Randall, 1994).

Al comienzo del proyecto de investigación se mantuvieron reuniones con todos los equipos directivos y con todos los equipos de orientación educativa, donde se ubican los/as profesores/as técnicos/as de servicios a la comunidad, indicador utilizado de reconocimiento de alumnado en riesgo social. Cuando se pidió su colaboración y compromiso en esta empresa se aprovechó para preguntarles por la población de riesgo en sus centros (excluyendo la población con necesidades educativas especiales) y en ninguno de ellos demandaron la definición del término. Todos y cada uno lo dieron por entendido, pero basta con comparar los porcentajes de alumnado que clasifican de «riesgo» en cada uno de los centros educativos, para entender que no están hablando exactamente de lo mismo. El que la población en riesgo fluctúe entre un 2,72% y un 22,22% de la población total del alumnado entre unos institutos y otros es suficientemente significativo (siendo la media del 10,32%).

Al fijarse en el conjunto de los institutos, aparece un porcentaje de alumnos y alumnas, que los centros consideran están en riesgo social, del 10,32 %. Porcentaje objetivamente importante, que por sí mismo parece invitar a profundizar en ello, pero que resulta muy pequeño si se compara con los datos obtenidos en los autoinformes realizados por el alumnado (donde el porcentaje de riesgo se sitúa en el 33,6 % si nos fijamos en la presencia de problemas o en el 36.08% en el caso de índices generales). Es decir, algo más de un tercio del alumnado adolescente ha dado respuestas de encontrarse en situación de riesgo atendiendo a las escalas practicadas. Porcentaje que estremece. Es necesario destacar que las respuestas han sido realizadas únicamente por los alumnos y alumnas (autoinformes) pero, en cualquier caso, las necesidades sentidas o percibidas, es decir, las demandas, son especialmente importantes en la lectura de la realidad, sobre todo cuando se utiliza una metodología de recogida objetiva, como es el caso.

Para comprobar la influencia del contexto en la autopercepción de riesgo social se realiza una comparación de los resultados obtenidos en el conjunto de Asturias y los correspondientes a la Cuenca Minera.

La realidad de la Cuenca Minera es singular y, por ello, se incluyeron dos Institutos de Enseñanza Secundaria de la misma, pertenecientes a dos localidades distintas: I.E.S. de La Felguera e I.E.S. de Sotrondio. Estos dos centros muestran unos resultados bastante similares. Son, con diferencia, los dos institutos donde el profesorado clasifica como de riesgo a un porcentaje más alto del alumnado (22,22% y 20,61% respectivamente), duplicando la media del conjunto de centros educativos estudiados. Pero los resultados obtenidos son aún más sorprendentes por ello, ya que indican que la población en riesgo alcanza al 47,4% y al 53,6% del total del alumnado. Es decir, la mitad del alumnado señala encontrarse en situación de «riesgo». Aunque encontramos diferencias en el análisis de las Escalas de control de algunas variables, por ejemplo, en uno de ellos aparece inconsistencia en las respuestas, lo que no ocurre en el otro, o que en uno de ellos la problemática exteriorizada sea la estadísticamente significativa, mientras que en el otro se presenta un abanico más amplio de problemas, la coincidencia de datos está clara, diferenciándose del resto de los obtenidos en el resto de Asturias.

Estos datos pueden explicarse al compartir ambos Institutos una realidad sociocultural y socioeconómica concreta y semejante. Pasar tiempo en estos centros de enseñanza permite entender estos resultados, que se explican en una población adolescente reducida en número con respecto a la población general que convive en un negativismo generalizado en una zona en declive económico y caída demográfica. Es posible justificar estos porcentajes disparados respecto al resto de Asturias en un contexto sociocultural negativo, que, de alguna manera, habita también en los/as propios/as adolescentes de sus centros educativos.

A pesar de que el colectivo adolescente se caracteriza por disponer de una cultura propia, globalizada y muy diferenciada, reforzada por su minoritario porcentaje dentro de la población general, por la influencia de las tecnologías y por las características propias de la adolescencia, como son el desarrollo del «cerebro social», debido a la interacción social -la relación con el entorno y sobre todo con pares, afectividad y estímulos sociales-, la relación con el desarrollo y maduración de los sistemas neuronales y la regulación cognitiva, parece demostrado que el contexto ejerce una influencia muy importante y resulta necesario tenerlo en cuenta. Por otra parte, los datos de las pruebas indican que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los/as estudiantes, ni en porcentajes ni en problemas.

Es, en todo caso, una invitación a intervenir con estos y estas adolescentes en aspectos personales y sociales no abordados actualmente, por lo menos de forma sistematizada (la alta clasificación de alumnado en riesgo ya muestra una preocupación ante la situación por los equipos docentes y orientadores, a la vez que comunican impotencia) para que el riesgo pueda ser atendido a tiempo.

5.2. CONCLUSIONES

La influencia del contexto, la situación socioeconómica y sociocultural, en la autopercepción de riesgo social por parte del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria parece claramente demostrada, teniendo una traducción directamente proporcional en las respuestas de «riesgo social» en los autoinformes del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., Maruenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). Expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26, 39-45. DOI: 10.1016/j.psi.2016.07.002
- Adame, T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 35, 185-210.
- Alfonso, J. P., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2009). Factores de riesgo predictores del patrón de consumo de drogas durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 25(2), 330-338.
- Álvarez-García, 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 XX1*, 17(2), 337-360. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11494
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez, M. J. (2005). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: Implicaciones para la prevención. En: *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (Ed.) (2004). Premios nacionales de investigación educativa 2004, 17-50. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344054646009>
- Beidel D.C. y Randall J. (1994). Social phobia. En: T.H. Ollendick, N.J. King y W. Yule (Eds.): *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Plenum Press.
- Blakemore, S. J. y Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annu. Rev. Psychol.* 65, 187–207. DOI: 10.1146/annurevpsych-010213-115202
- Blakemore S. J. y Robbins T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15 (9), 1184-1191. DOI: 10.1038/nn.3177
- Caicedo, B. y Berbesi, D. (2015) Salud autorreferida: influencia de la pobreza y la desigualdad del área de residencia. *Gaceta Sanitaria*, Volume 29, Issue 2, 2015, Pages 97-104, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.11.007> (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911114002829>)
- Camberos, M. y Bracamontes, J. (2015). Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza de México. *Contaduría y Administración*, Volume 60, Supplement 2, 2015, Pages 219-249, <https://doi.org/10.1016/j.cya.2015.05.003>. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186104215000042>)
- Carballo, J. L., García, O., Secades, R., Fernández, J. R., García, E., Errasti, J. M. y Al-Halabi, S. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 16(4), 674-679.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

- Cerezo, F. Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 171-180. DOI: 10.1016/S1697 2600(13)70021-8
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 2-37.
- Corominas, J. (1980). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Madrid: Gredos.
- Crone, E. A. y Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of socialaffective engagement and goal flexibility. *Nat. Rev. Neurosci.* 13, 636–650. DOI: 10.1038/ nrn3313
- Fernández Cortés, I. y Fernández Villanueva, M. C. (2011) La intervención social en el contexto educativo: funciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. *Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- García Acosta, V. (2005). El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 19, 11-24.
- Gómez, J. A., Luengo-Martín, Á., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. y Sobral- Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- Guyer, A. E., Silk, J. S. y Nelson, E. E. (2016). The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 70, 74-85. DOI: 10.1016/ j.neubiorev.2016.07.037
- Herd, T., Kim-Spoon, J. (2021). A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence. *Clin. Child. Fam. Psychol. Rev.*, 24(1):141-163. DOI: 10.1007/s10567-020-00337-x.
- Holzmann, R. y Jørgensen, S. (2003) Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá Social. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 21(1), 73-106.
- Hymel, S. y Swearer S. M. (2015). Four decades of Research on School Bullying. An Introduction. *American Psychological Association*, 70(4), 293–299. DOI: 10.1037/ a0038928
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Ecuación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/document/10180/15845/2016SistemaestataldeindicadoresdelaEduca%3C%33n.pdf/89e4c98edc7e41d7-8084-25329329bab6>.
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang H. y Wang, Z. (2003). Adolescent problem behavior in China and United States: A cross national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 329-360. DOI: 10.1111/1532-7795.1303004

- Kilford, E.J., Garrett, E. y Blakemore, S-J. (2016). The Development of Social Cognition in Adolescence: An Integrated Perspective. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 70, 106-120. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.016
- Larrañaga, O. (2010) Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica. Naciones Unidas. Documento de Trabajo 4. En: Larrañaga, O. y Contreras, D. (2010) (Ed.), *Las nuevas políticas de protección social*. Santiago de Chile. Recuperado de http://ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/Larrañaga_nvaspolitprotecsocial.pdf
- Lozano Díaz, A. (2009). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: a review of longitudinal research. *J. Res. Adolesc.*, 21, 75-94. DOI: 10.1111/j. 1532-7795.2010.00716.x
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018) La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-62. DOI: 10.5944/educxx1.20172
- Mills, K. L., Goddings A. L., Clasen L. S., Giedd J. N. y Blakemore S. J. (2014). The developmental mismatch in structural brain maturation during adolescence. *Developmental Neuroscience*, 36(3-4), 147-160. DOI: 10.1159/000362328
- Moliner, M. (1983). *Diccionario del uso del español*: Gredos.
- Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Los Libros de Catarata. Adela García, Universidad de Barcelona.
- Navarro, E., Moral, J.C., A. y Beitia, M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: Trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383.
- Navarro, J. J. y Martínez-Muñoz, E. V. (2014). Trabajo Social Comunitario y Formación en Centros de Trabajo: una propuesta para la inserción de adolescentes problematizados desde la Educación Formal. *Comunitania, Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 8, 87-104.
- Nelson, E.E., Jarcho, J.M. y Guyer, A.E. (2016). Social re-orientation and brain development: an expanded and updated view. *Dev. Cogn. Neurosci.*, 17, 118-127. DOI: 10.1016/j.dcn.2015.12.008
- Pantoja, L. y Añaños, F. (2010) Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Sips - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 109-122.
- Prattley, J., Buffel, T., Marshall, A. y Nazroo, J. (2020) Area effects on the level and development of social exclusion in later life, *Social Science & Medicine, Volume 246*, 2020, 112722, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112722>. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953619307178>)

Quintero J. (2018). *El cerebro adolescente*. Bonal letra Alcompas.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española (22 Ed)*

Rivas Fernández, A., Iglesias Pintado, A., María Conejo, N., & Arias, J. L. (2019). Necesidad de conceptualizar el "riesgo social" en el Sistema Educativo. *Revista Prisma Social*, (25), 519-536. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2991>

Ruiz-Juan, F. y Ruiz-Risueño, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350-359.

Somerville, L. H., Jones, R.M. y Casey, B.J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain Cogn.*, 72, 124–133. DOI: 10.1016/j.bandc.2009.07.003

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cogn. Sci.*, 9 (2), 69–74. DOI: 10.1016/j.tics.2004.12.005

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Dev. Rev.*, 28, 78–106. DOI: 10.1016/j.dr.2007.08.002

Subramanian SV, Kubzansky L, Berkman L, et al. (2006). Neighborhood effects on the self-rated health of elders: uncovering the relative importance of structural and service-related neighborhood environments. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*. 2006;61:S153–60.

Thompson, J.L. y Nelson, A.J. (2011). Middle childhood and modern human origins. *Human Nat.*, 22(3), 249–280. DOI: 10.1007/s12110-011-9119-3

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.