

Relación entre el efecto Pigmalión
y la autoestima en alumnado de
Educación Primaria y Secundaria

Relation between Pygmalion effect
and self-esteem in Primary and
Secondary School students



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**Máster en Intervención en Convivencia
Escolar**

Facultad de Ciencias de la Educación

Alicia Baeza Bellido

Directora: África Martos Martínez

Convocatoria Mayo de 2021

ÍNDICE

I. PARTE TEÓRICA	4
Capítulo 1. La autoestima	7
1.1. Definición de autoestima.....	7
1.2. Autoestima en niños.....	11
1.3. Factores que determinan la autoestima.....	13
1.4. La autoestima en el aula.....	16
Capítulo 2. Efecto Pigmalión	23
2.1. Definición de efecto Pigmalión.....	23
2.2. Origen del efecto Pigmalión.....	24
2.3. Pigmalión positivo.....	24
2.4. Pigmalión negativo.....	25
2.5. El efecto Pigmalión en la educación.....	25
2.5.1. Expectativas en el alumnado.....	28
Capítulo 3. Convivencia Escolar	37
3.1. Convivencia escolar.....	37
3.1.1. Definición de convivencia escolar.....	37
3.1.2. Comportamientos antisociales en la escuela.....	39
3.1.2.1. Intervención sobre los comportamientos antisociales en la escuela.....	44
3.2. Agresividad y violencia.....	45
3.2.1. Concepto de agresividad y violencia.....	45
3.2.2. Enfoques para entender la agresión.....	46
3.2.3. Acoso en el grupo de iguales o bullying.....	51
3.2.3.1. Actuación docente ante el acoso escolar.....	55
3.3. Familias y convivencia escolar.....	58
3.4. Programas de convivencia escolar.....	62
II. PARTE EMPÍRICA	66
1. INTRODUCCIÓN	67
1.1. Objetivo.....	69
2. MÉTODO	69
2.1. Estrategia de búsqueda.....	69
2.2. Selección de documentos.....	71
3. RESULTADOS	73
3.1. Análisis descriptivo de los estudios.....	75
3.1.1. Años de publicación.....	75
3.1.2. Países de publicación.....	75
3.1.3. Niveles educativos.....	76
3.1.4. Variables de estudio.....	77
3.2. Relación del efecto Pigmalión con la autoestima.....	78
4. DISCUSIÓN	81
5. CONCLUSIÓN	83
6. REFERENCIAS	84

RESUMEN

La influencia del efecto Pigmalión en la autoestima del alumnado se pone de manifiesto día a día en las aulas, donde el profesorado y las familias ejercen un papel fundamental, tanto para ser conscientes de la implicación entre ambas variables, como para implementar metodologías que ayuden a paliar sus efectos negativos y ayuden a alcanzar el éxito escolar. El objetivo del presente trabajo es analizar y considerar los estudios de las últimas décadas sobre efecto Pigmalión y autoestima. Para ello se realizó una revisión sistemática que finalmente incluyó 10 artículos que revelan la importancia de formar expectativas positivas en el alumnado para aumentar su autoestima y dirigirlos a la consecución de grandes logros en el ámbito escolar. Así mismo, se señala la escasez de investigaciones en este campo y la necesidad de plantear nuevos retos de investigación para diseñar y llevar a cabo programas efectivos de intervención psicoeducativa.

ABSTRACT

The influence of Pygmalion effect in the students' self-esteem happens every day in classrooms, where teachers and families have a fundamental role, both that to be conscious about the implication between both variables, and in order to introduce methodologies that help to relieve negative effects and in order to help to achieve academic success. The purpose of the present work is to analyze and consider the studies in the last decades about Pygmalion effect and self-esteem. In order to that, a systematic revision was made, which finally include 10 articles that reveal the importance of creating positive expectations in the students in order to increase their self-esteem and in order to run them in the achievement in the academic field. Furthermore, it is point the shortage in the investigations in this field and the necessity of suggesting new investigation challenges in order to run into effective psycho-educational programs.

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El contexto y clima social que se genera en el ámbito educativo es fundamental en la vida de los menores. Tal y como afirman Milicic y Arón (2000) el clima social escolar consiste en aquellas percepciones que tienen los estudiantes en la escuela, es decir, las sensaciones que generan a partir de las experiencias escolares. Aquellos factores que se corresponden con un clima social positivo son un ambiente físico adecuado, la comunicación adecuada entre profesorado y alumnado, la capacidad de escucha y la de valorarse los unos a los otros. Así mismo, se genera un clima social positivo cuando existe una adecuada inteligencia emocional entre los miembros del grupo a la hora de resolver problemas y conflictos de convivencia escolar. Así pues, se puede afirmar que el entorno que muestra la escuela y en el que se desenvuelve el alumnado repercutirá sobre su rendimiento académico, en la integración social y en la socialización.

Por otro lado, se debe considerar las categorizaciones que realiza el profesorado sobre su alumnado. Las aprobaciones o desaprobaciones por parte de los profesores y profesoras construirán el autoconcepto del alumnado ya que los niños y niñas, desde muy jóvenes captan la retroalimentación que emana del profesorado respecto su rendimiento escolar y el de sus compañeros y compañeras. Hargreaves (1978) afirma que las categorizaciones iniciales demasiado tajantes realizadas por el docente sobre los alumnos y alumnas deben intentar evitarse ya que este aspecto influye en el autoconcepto del estudiante sobre su capacidad como en las expectativas que éste deposita en la escuela.

En este estudio se ha contemplado la autoestima, el efecto Pigmalión y la convivencia escolar. En primer lugar, en el capítulo dedicado a la autoestima, se han recogido distintas definiciones realizadas por diferentes autores para tener una visión más clara y amplia sobre ella, así como los componentes que la conforman. Se ha contemplado más concretamente como afecta la autoestima en niños y niñas en edad escolar, así como los factores que la determinan y la repercusión que tiene la autoestima en el aula.

El segundo capítulo, destinado al efecto Pigmalión, comienza con una definición del mismo por parte de diferentes autores, así como la explicación de sus orígenes en la mitología griega y el símil y uso de dicha concepción para referirnos a un aspecto

psicológico de los individuos en la actualidad. También se contempla las definiciones de efecto Pigmalión positivo y efecto Pigmalión negativo y de cómo se comportan en la realidad. Seguidamente se recoge como afecta el efecto Pigmalión en la educación, así como la influencia de las expectativas en el alumnado en el ámbito educativo. A continuación, se puede encontrar las características de los docentes que fomentan un Pigmalión académico positivo y negativo y cómo dicho fenómeno afecta directamente a la actuación académica y psicológica del alumnado.

En el tercer y último capítulo se contempla la convivencia escolar. En primer lugar, se recoge una definición de la misma y una secuenciación de aquellos comportamientos que se consideran antisociales en la escuela y cómo intervenir para resolverlos. A continuación, se destina un apartado a la agresividad y la violencia, comenzando por una descripción de las distintas teorías que sirven para comprender la agresión. Seguidamente, se considera de gran importancia el acoso escolar o bullying, explicando en qué consiste y la actuación docente para solventarla. Por último, en el apartado de familias y convivencia se recoge la influencia de las familias en el desarrollo del estudiante y su implicación en la convivencia escolar, así como diferentes programas de convivencia escolar a realizar con los miembros de la comunidad educativa.

Capítulo 1: La autoestima

1.1. Definición de autoestima

La autoestima se refiere a cómo cada individuo se ve a sí mismo y el diálogo interno que mantiene hacia las valoraciones de todo aquello que tiene a su alrededor y su posición ante el resto de individuos (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, la autoestima no es estática sino que es dinámica y está sujeta a cambio (Baldwin y Hoffmann, 2002), y la autoestima dependerá de las experiencias que tienen las personas.

Autores como Rice (2000), afirma que si una persona tiene autoestima tiene una consideración hacia su persona. Este autor señala que la autoestima es denominada el vestigio del alma y que gracias a esta el ser humano goza de dignidad.

La autoestima se caracteriza por tener una estructuración céntrica que permite adentrarnos en la forma de entender el mundo (Carver y Scheier, 1981; Rogers, 1986). La autoestima depende de la imagen que tiene una persona sobre sí misma y de cómo se relaciona con el medio ambiente, así como de los valores y objetivos que tiene integrados y que considera prioritarios. Según el modelo que la persona establece, ésta planifica y organiza su propia vida dentro del ambiente social (Roman, 1983).

Según Maslow, citado por Santrock (2002), es difícil autorrealizarse cuando no se desarrolla un alto nivel de autoestima. Otro autor como De Mézerville (2004), señala que Maslow es uno de los más importantes autores de la psicología humanista y quién ha considerado la autoestima como un aspecto fundamental en la vida de las personas, la cual está incluida en su jerarquía de necesidades. Este autor afirma que existen dos tipos de necesidades de estima, la que tiene integrada la persona y aquella que viene del exterior. Maslow considera que ambas necesidades son jerárquicamente más importantes que las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia.

Otro autor como Branden, en De Mézerville (2004) afirma que la autoestima depende de aspectos internos y externos. Los aspectos internos los entendemos como factores que crea el propio individuo, sus creencias, sus prácticas o sus comportamientos. Mientras que los aspectos externos son aquellos que influyen en la persona y que provienen del entorno que le rodea, como son los mensajes verbales y no

verbales, o las experiencias transmitidas por la familia, los educadores, las organizaciones y la cultura.

Por otro lado, Güel y Muñoz (2000) cuando la persona se atribuye un valor y su propia identidad, esa valoración se conoce como autoestima. Señala que “Si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo” (p. 118).

En esta misma línea, Santrock (2002, p. 114) señala que ésta es: “La evaluación global de la dimensión de Yo o self. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo”.

Para White en Courrau (1998) es el valor que recibe el yo, es el valor que recibe el individuo de otras personas. La autoestima es definida por esta autora como un aspecto dinámico y multidimensional que se va desarrollando con las experiencias vitales y en la cual influye el contexto social, físico, emocional y cognitivo de la persona.

Para Molina en Olivares (1997, p. 20) la autoestima es compleja de definir, y es integrada por cuatro componentes en su definición:

- Es una actitud porque depende de cómo piensan, actúan, aman y sienten los individuos para consigo mismos.
- Tiene un componente cognitivo, ya que consta de las ideas, opiniones, creencias, percepciones y procesamiento de la información de la persona respecto de sí misma.
- Otro aspecto que lo compone es el condicionante afectivo, ya que incluye la valoración de lo positivo y negativo, incorpora sentimientos agradables o desagradables que las personas tiene sobre sí mismas.
- El último corresponde al aspecto conductual, porque supone la decisión de actuar, y cómo la persona toma decisiones y adopta un comportamiento coherente.

Según Branden (2010, p. 45), “las personas que gozan de una alta autoestima están lejos de gustar siempre a los otros, aunque la calidad de sus relaciones sea claramente superior a la de personas de baja autoestima. Como son más independientes que la mayoría de la gente, son también más francas, más abiertas con respecto a sus pensamientos y sentimiento. Si están felices y entusiasmadas, no tienen miedo de mostrarlo. Si sufren, no se sienten obligadas a “disimular”. Si sostienen opiniones impopulares, las expresan de todos modos. Son saludablemente autoafirmativas”.

En la autoestima podemos encontrar tres componentes que tienen conexión entre sí, de modo que si se modifica uno de ellos se da la alteración de los otros:

- Componente cognitivo: está constituido por el conjunto de conocimiento que tiene la persona sobre sí misma. Es la representación que hace la persona sobre sí mismo, la cual varía en función de la madurez psicológica y la capacidad cognitiva del individuo. Supone las creencias, percepciones, opiniones, ideas y la forma de procesar la información.
- Componente afectivo: es el valor que se atribuyen las personas y la intensidad con la que nos aceptamos. Puede ser positivo o negativo. Supone un sentimiento de lo positivo o negativo que vemos en nosotros, de nuestras virtudes y nuestros defectos. Se trata de cómo admiramos nuestra valía y el valor que le atribuimos. Es el desprecio o aprecio, el disfrute o el daño en la parte más sentimental de las personas.
- Componente conductual: tiene que ver con nuestras decisiones y nuestra forma de comportarnos. Es el yo en busca del reconocimiento y aceptación de los demás.

De Mézerville (2004, p. 61) señala que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida”.

Alcántara en Molina, Baldares y Maya (1996, p. 24) expresa que: “La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y quicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar, es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital”.

Este autor también afirma que la autoestima no tiene un carácter innato, ya que se construye a través de la historia personal del individuo. Este aprendizaje no ocurre de forma intencionada, ya que se construye en la persona a través la diversidad de contextos informales educativos a la que es sometida. Sin embargo, en ocasiones puede ser generada por una acción intencional para lograr su consecución.

Molina, Baldares y Maya (1996, p. 30) describen a los individuos caracterizados por una alta autoestima de la siguiente forma: “Una persona con alta autoestima no se considera a sí misma como el centro del universo y mejor que los demás y las demás. Simplemente conoce muchos aspectos de sí misma, tiene auto-respeto y tiene consciencia de su propio valor como persona única e irrepetible. Reconoce sus cualidades buenas, pero no se cree perfecta. Al contrario, puede ser que tenga mucha consciencia sobre sus defectos y del hecho de que ella comete errores. Pero no ve sus defectos y errores como representativos de alguien sin valor, ella los entiendo como representativos del ser humano”.

Molina (1996) expresa que las personas con baja autoestima son emocionalmente agresivos, tímidos, impacientes, competitivos, arrogantes, críticos, rebeldes ante figuras de autoridad, etc., lo cual propicia relaciones sociales conflictivas.

Para Montolla y Sol (2001) es la manera en la que el individuo se relaciona consigo mismo y lo que hace que se perciba en la realidad, ya sea desde un punto de vista positivo como negativo.

1.2. Autoestima en niños

Stanley Coopersmith es uno de los autores que más ha estudiado la autoestima en niños/as. Este autor define la autoestima como la forma en la que el individuo se evalúa sobre sí mismo, de forma que establece cómo es de capaz, significativo, exitoso y valioso. Se trata de una experiencia subjetiva que la persona trasmite a través de comportamientos (Coopersmith, 1981).

Otro autor que ha estudiado la autoestima en niños/as es Robert Reasoner (1994), el cuál determina que la autoestima positiva es muy importante en los primeros años de vida ya que determina su actuación y su aprendizaje. Los niños/as que tienen la autoestima alta tienen ganas de aprender, tienen adecuadas relaciones sociales, tienen una gran motivación, y se convierten en personas con éxito. Sin embargo, los niños/as que tienen una autoestima débil se convierten en personas sensibles, vulnerables, se preocupan de lo que los demás pueden pensar de ellos/as y están desmotivados. Como no confían en ellos mismos, creen que no conseguirán el éxito y por tanto, no se esfuerzan en la realización de las tareas porque creen que no triunfarán y después de continuos fracasos llegan realmente a creer que no pueden.

La valoración que tiene el niño/a sobre sí mismo es la autoestima, y esta se puede conocer a través de seis dimensiones:

- La física: es la percepción del infante sobre su aspecto físico y sobre su eficacia física.
- La social: es la percepción del infante en sus habilidades sociales con otras personas.

Tal y como describen Biddle, Ciaccioni, Thomas y Vergeer (2019) debemos añadir los siguientes factores:

- La intelectual: se entiende como la forma en la que la persona entiende su capacidad escolar o en circunstancias donde ha de interiorizar conocimientos y aplicarlos.
- La conductual: es la apreciación que tiene la persona sobre su comportamiento en diversos contextos.
- La de falta de ansiedad: se trata de la apreciación sobre la ausencia de cuestiones emocionales.

- La de felicidad-insatisfacción: es la dimensión de agrado sobre aspectos y circunstancias personales tal y como afirma Piers (1996).

La autoestima se ha definido como un dictamen, una opinión, una emoción, un comportamiento, con una cualidad favorable o desfavorable de aceptación o rechazo sobre sí mismo. Coopersmith (1967) afirma que la autoestima es cómo se evalúa la persona e indica la intensidad con la que la persona se considera hábil, reconocido, triunfante y efectivo. La autoestima es lo que el individuo cree de sus habilidades que tiene o desea alcanzar.

Algunas de las concepciones más frecuentes de autoestima encontramos la de Rodríguez (1985, citado por González-Arratia, 1996^a), quien afirma que la autoestima es el eje central de la evolución de la persona, la gratitud, concentración y práctica de todas sus capacidades y talentos, y cada persona mide el amor que se tiene hacia sí misma.

“El contexto de la educación inicial o primaria constituye un hito de gran importancia en la vida del niño y niña, toda vez que estos niveles de Educación Básica Regular se ocupan casi la mitad de su jornada diaria. Además, sus primeras relaciones sociales no familiares se desarrollarán en este contexto. Durante sus primeros años de escolaridad, el niño aún está en proceso de formación de su autoconcepto. Es por ello que todas las valoraciones que reciba, tanto de compañeros como de profesores, serán tenidas muy en cuenta por los y las estudiantes para la construcción de dicha concepción”. (Núñez, 2016; p. 10)

Según Feldman (2001) como se citó Núñez (2016, p. 10) “La manera en la que la sociedad ve al niño influye en cómo se ve a sí mismo”, es decir, la persona trata de integrarse socialmente, por lo que si es rechazado por la sociedad lleva a buscar los errores dentro de uno mismo.

Hay que tener también muy en cuenta las calificaciones académicas. A través de las notas académicas la escuela analiza las habilidades cognitivas y actitudinales del alumnado, por lo que los estudiantes las utilizan para evaluarse a sí mismos, ya sea de forma positiva o negativa. Los niños y niñas con débil autoestima, como afirma Naranjo (2007), “no son capaces de aislar cada aspecto del autoconcepto, por lo que una

calificación negativa en una asignatura les lleva a devaluarse como personas íntegras”. (Núñez, 2016; p. 10-11)

1.3. Factores que determinan la autoestima

Existen varios aspectos que engloban el concepto de autoestima, los cuales se pueden considerar como independientes pero juntos determinan a la autoestima como una pieza integrada. Branden (1995) asume, por ejemplo, que la autoestima está constituida por seis pilares fundamentales; André y Lelord (1999), por su parte, consideran que existen tres pilares y por último, Patinello (2002) establece cuatro.

Los pilares de la autoestima según estos autores son los siguientes:

Según Branden (1995): vivir conscientemente, autoaceptarse, ser autorresponsable, tener autoafirmación, vivir con determinación o propósito en la vida y vivir con integridad.

- Vivir conscientemente: vivir conscientemente significa que somos dueños de nuestros propios actos, vivimos acorde a ellos, acorde a nuestras motivaciones, valores, objetivos y comportamientos razonadamente. Significa ser responsable de la realidad, y ser capaz de diferenciar los hechos en sí de las interpretaciones que hacemos de los mismos. Es ser capaz de distinguir la realidad de las emociones que nos genera dicha realidad. Otro aspecto que caracteriza vivir conscientemente es saber situarnos respecto a nuestros proyectos de vida, si estamos alcanzando aquellos objetivos que deseamos o si estamos fracasando. Vivir conscientemente es interesarse por conocer nuestros errores y querer corregirlos. Implica tener interés por descubrir nuevos conocimientos y estar dispuesto a plantearnos nuestras creencias. Se trata de ser perseverante a pesar de las dificultades y comprometernos con la vida siendo consciente de que es un camino de superación y aprendizaje.
- Autoaceptarse: autoaceptarse significa ser amigo de uno mismo, aceptarse tal y como uno es y comprenderse a sí mismo. Branden explica qué es autoaceptarse con el siguiente ejemplo: trata de que nos pongamos en la situación de que hemos hecho algo de lo que no nos sentimos orgullosos, algo que sabemos que

está mal y de lo cual nos sentimos avergonzados. Autoaceptarse no implica pensar que dicho hecho es correcto, sino que indaga en porqué hemos llevado a cabo dicha acción. Quiere conocer porqué aquello inadecuado se realizó en su momento, en qué contexto ocurrió y qué fue lo que nos llevo a hacerlo.

- Ser autorresponsable: ser autorresponsable supone asumir que somos dueños de nuestra propia vida, que somos responsables de alcanzar nuestros propios sueños, de las elecciones que hacemos para conseguirlos y de las consecuencias de nuestros actos. Supone asumir nuestros comportamientos, nuestras conductas ante nuestros deseos, de la felicidad personal y de los valores que aceptamos y en torno a los que vivimos.
- Tener autoafirmación: tener autoafirmación está estrechamente relacionada con la autenticidad. La autoafirmación significa aceptar y respetar nuestros propios deseos, nuestras necesidades y sueños y expresarlo adecuadamente en la realidad. Supone el hecho de valerse por uno mismo, de aceptar quien uno es y demostrarlo libremente y significa respetarse a sí mismo ante todas las relaciones humanas.
- Vivir con determinación y propósito en la vida: se trata de proponerse metas en nuestra vida adecuadas a nuestras habilidades y capacidades. Consiste en fijarse metas y actuar para alcanzarlas. Para conseguirlo debemos interiorizar la autodisciplina, es decir, ajustar nuestro comportamiento en el tiempo para realizar unas tareas determinadas. Es necesario fijarnos en si hemos conseguido aquello que pretendemos para averiguar si nuestro comportamiento nos conduce a lo que queremos llegar.
- Vivir con integridad: vivir con integridad manifiesta que existe una coherencia entre los valores que tenemos integrados y nuestra conducta, es decir, nuestro comportamiento debe dirigirse hacia nuestros valores. Significa que cumplimos con nuestros compromisos, lo que produce confianza en las personas de nuestro entorno.

Según André y Lelord (1999) se dan los siguientes pilares: confianza en sí mismo, visión de sí mismo y amor a sí mismo. Mientras que para Parinello (2002): características, expectativas, atención y evidencias.

Por otro parte, las personas que tiene una autoestima baja se consideran a sí mismas como no capaces para enfrentarse a los desafíos de la vida. Tienen interiorizado que no pueden y que no son capaces para resolver situaciones que se le presenten. Una persona carece de autoestima o tiene una autoestima insuficiente cuando no se tiene respeto a sí misma, no incide en sus deseos y necesidades y no se considera capaz de enfrentarse a los duelos de la vida. La señal que denota, según Branden, si una persona tiene alta o baja autoestima son sus comportamientos: para determinar si una persona tiene autoestima debemos fijarnos en sus comportamientos, cómo actúa en el contexto de sus conocimientos y valores, su nivel de coherencia interna y como se refleja en el exterior.

Las personas que tienen débil autoestima interpretan la realidad de una forma determinada y que es realmente perjudicial. Rojas (2007) describe las interpretaciones que realizan las personas con baja autoestima:

- Tendencia a la generalización: tienen a pensar que si cometen un error no es algo puntual sino que generalizan que todo lo hacen mal.
- Pensamiento dicotómico o absolutista: Rojas (2007) lo define como: “binomio extremo de ideas absolutamente irreconciliables”.
- Filtrado negativo: la persona tiende a pensar negativamente por un hecho determinado sin fijarse en los aspectos positivos y propicios de su vida.
- Autoacusaciones: la persona se acusa por alguna cuestión aunque no tenga responsabilidad alguna.
- Personalización: se alude a sí mismo comentarios o quejas externas.
- Reacción emocional y poco racional: cuando una persona desarrolla una emoción negativa su argumento es ilógico y extrae conclusiones perjudiciales.

1.4. La autoestima en el aula

En el aula, los vínculos entre docentes y alumnado determinan el interés y motivación de los niños/as por la escuela, e influye en su personalidad y en sus relaciones sociales. (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). Además, Germain Duclos (2011), expresa que la autoestima está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones que los estudiantes tienen con las personas que ellos consideran importantes e influyentes en su vida. Por eso, las palabras que utilizan los adultos hacia los estudiantes influyen en la autoestima de los niños/as. Si los docentes utilizan palabras agradables hacia ellos fomentará la autoestima del alumnado. En caso contrario, comentarios negativos pueden debilitar la imagen que este alumno/a tiene de sí mismo.

Silva-Escorcía y Mejía-Pérez (2015) establecen una propuesta con cuatro aspectos que constituyen la autoestima en el alumnado: a) la autoeficacia, b) la autodignidad, c) el autoconcepto y d) la autorrealización.

En primer lugar, la autoeficacia según Bandura (1986, citado en Prieto, s. f.) es la forma en la que el individuo autopercebe su propia eficacia. “No basta con ser capaz de; es preciso juzgarse capaz de” (Prieto, s. f., p. 1). En la escuela es muy importante que el alumnado se sienta autoeficaz cuando ha de realizar alguna tarea. La autoeficacia debe trabajarse constantemente y cuando el alumnado obtenga un resultado positivo debemos alimentar su autoestima con felicitaciones. Es decir, si vemos en un alumno/a periódicamente que no alcanza un objetivo pero en un momento determinado lo logra, se debe realizar un reconocimiento público y generar una automotivación consciente con una buena dosis de ego a su autoestima.

La autoeficacia está estrechamente relacionada con la autoestima y contempla la parte pragmática y la actitud de una persona. Una baja autoestima en el alumnado puede ser debido a un continuo de fracasos que han acomplejado su propia percepción y ha debilitado el amor que se tenía a sí misma ante la consecución de una tarea específica. Esta situación puede propagarse, de forma que si el individuo no se ve capaz en algunas tareas o se considera poco eficiente, puede disminuir considerablemente su autoestima. Es sumamente relevante que los docentes sean capaces de reconocer un verdadero esfuerzo y lo reconozcan, no sólo por el resultado alcanzado, sino por el hecho de que el alumno/a se ha esforzado en sí y lo que este puede suponer para fortalecer la autoeficacia. Cuando el alumno/a percibe que es capaz de alcanzar sus objetivos

producen un estímulo en la autoeficacia del individuo. Está claro que cuando obtenemos un producto después de un gran esfuerzo, podemos observar que el esfuerzo ha merecido la pena y hemos conseguido los resultados deseados, pero en ocasiones, las personas que se esfuerzan no alcanzan lo deseado y por ello el reconocimiento extrínseco del esfuerzo es necesario para alentar la autoeficacia.

El segundo elemento que hemos considerado en la autoestima del alumnado es la autodignidad. La autodignidad es cómo de valioso se reconoce la persona, centrado en la autoconsideración, la autovaloración y la autoafección. Chia y Huang (2001) definen la autodignidad como una percepción, considera a la persona liberada de limitaciones o impedimentos y tiene una valoración positiva hacia el derecho de vivir y ser feliz.

De forma que la autodignidad conforma una formación de la autoestima positiva. Tanto la autodignidad como la autoeficacia son los pilares base para desarrollar una buena autoestima, ya que es una sensación social de uno mismo conforme a lo que somos dignos de alcanzar. Los docentes podrán fomentar la autodignidad en el alumnado a través de la empatía. Los educadores deben sensibilizar a los alumnos/as en torno a la empatía si queremos que desarrollen un sentido más abierto de humanización donde comprendan que son parte de una sociedad, que forman parte de una especie única con un valor y dignidad. Además, deben transportar esta concepción a su entorno más cercano y deben reconocerse a ellos mismos como personas únicas y valiosas, estimulando la convivencia sana, los valores democráticos, desarrollando actividades donde se estimule la empatía como el intercambio de roles y el trabajo en grupos colaborativos.

En tercer lugar debemos considerar el autoconcepto. Rogers (1982, citado en Saura, 1996, p.27) lo define de la siguiente forma: “Confirmación organizada de percepciones del sí mismo, admisibles a la conciencia...” Se trata de que cómo nuestras creencias sobre nosotros mismos se ponen de manifiesto en la realidad. Es “una organización cognitivo-afectiva de gran trascendencia en el comportamiento de los individuos...” (González y Tourón, 1992; p. 15).

Autores como Haussler y Milicic (1994) o Denegri, Oparó y Martínez (2007) establecen tres etapas del autoconocimiento: la etapa del sí primitivo, la etapa del sí mismo exterior y la etapa del sí mismo interior. Estas etapas se van desarrollando a lo

largo del crecimiento de la persona, desde que nace, pasando por la preadolescencia y de la adolescencia en adelante, que es cuando aumenta la autoconsciencia.

Las personas creamos un autoconcepto no solo a través de la inmensidad de información que tenemos sobre nosotros mismos, sino a través de los juicios externos que recibimos de las personas. El autoconcepto está dividido en distintas categorías: cognitiva, emocional-afectiva y conductual, y los aspectos que lo delimitan se relacionan con la forma de ver y entender el mundo, el entusiasmo, el propio cuerpo, el conjunto de aptitudes y las evaluaciones que los demás hacen sobre nosotros. En el caso del alumnado, el autoconcepto está primordialmente construido a través de conceptos externos. Sin embargo, el alumnado debe construir un autoconcepto sólido sustentado en lo positivo de sí mismo haciendo énfasis en las virtudes de forma que el alumnado construirá una autoapreciación afirmativas más firme para admitir los defectos sin que hagan daño a su autoestima. Aquí es cuando el papel del docente es sumamente importante. Sin ser consciente de ello, el profesorado tiende a regañar impulsivamente dañando el autoconcepto del alumnado. En otras situaciones, los docentes a través de gestiones didácticas dentro de las aulas puede dañar verbalmente a su alumnado y puede distorsionar el autoconcepto negativamente. Los docentes tienen a su cargo la autoestima de los estudiantes, por lo que deben intervenir en el aula dialógicamente fortaleciendo el autoconcepto de sus estudiantes ensalzando sus virtudes y no castigando los defectos. Algunos aspectos dentro del aula como hablar con respeto, mostrar tranquilidad y serenidad, sonreír, saludar, destacar sus aciertos y logros, aminorar los fallos, fomentar el aprendizaje a través del ensayo-error son estrategias útiles.

Y por último, el cuarto elemento que conforma la autoestima es la autorrealización. Este concepto ha sido fomentado por Abraham Maslow en su teoría de las necesidades. Speranza (2006, p. 53) afirma que “muchas personas entienden la autorrealización como un estado de plenitud, felicidad, o bien como el óptimo desenvolvimiento de nuestras funciones psíquico-intelectuales o espirituales”. En el alumnado, la autorrealización no tiene que ver únicamente con el humor o el estado de ánimo. Son un grupo de componentes que se forjan en lo sentimental pero que se desarrolla a lo largo de la vida con más consciencia y estabilidad. El alumnado forja su autorrealización en base a sus experiencias, principalmente en la afectividad, que es donde se centra su atención y esfuerzo. Si nos fijamos, los estudiantes en la escuela

elaboran proyectos relacionados, en ocasiones, exclusivamente con el rendimiento académico y se alejan de los proyectos de vida y su autorrealización. Por ello, se exigen propuestas donde en la escuela se fomenten el pensamiento hacia qué metas quieren alcanzar los estudiantes en su vida, qué es verdaderamente la felicidad, quién soy yo y quién quiero efectivamente ser, qué hago para lograrlo, etc. La autorrealización supone elaborar nuestro proyecto de vida y trazar un camino hacia el éxito, la felicidad y la plenitud, donde el ejercicio del juicio propio y la reflexión personal es fundamental. El profesorado frecuentemente plantea objetivos y metas académicas que se centran en la consecución de una calificación digna o en la consecución de un producto final adecuado a sus expectativas. Sin embargo, es fundamental que el docente haga sentir al alumnado que cada logro que alcanza es un paso más para llegar al éxito, y en el caso de que no lo logre, debe establecer nuevas metas pero que nunca darse por vencido.

Pero, además de considerar la importancia de la autoestima del alumnado para su adecuado desarrollo del aprendizaje, no debemos olvidar cómo la autoestima de los docentes influye en el ámbito profesional, cómo esto queda reflejado en su actuación en el aula y como esta influye a su vez en la autoestima de sus estudiantes.

En primer lugar, la autoestima profesional se entiende como una competencia socioafectiva que determina como el docente entiende su propia valía en su tarea pedagógica. En esta valoración de su capacidad de enseñar se señalan factores del mundo interno como el yo y factores del mundo externo como la interpretación que realiza la comunidad escolar sobre su labor docente. En segundo lugar, se debe considerar que solo la persona puede verificar si se encuentra realizada en su trabajo o no.

Con todo esto, parece significativo añadir que el mundo de la educación puede ser fundamentalmente delicado a un estado de autoestima débil (Viloria y Paredes, 2002), siendo la calidad de la enseñanza objetivo de una adecuada autoestima en el profesorado ya que determina su equilibrio físico y psíquico.

Voli (p. 50, 1995) define la autoestima como “apreciación de la propia valía e importancia y de la propia toma de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales”. De esta definición, se extraen dos componentes esenciales: la autoapreciación y la autorresponsabilidad. Además, se plantea que el

docente ha de aprobar y reconocer en el ámbito de su vida y en el profesional los siguientes aspectos:

1. La autoestima puede aprenderse y toda persona es capaz de realizarlo. El educador, debe pues responder a este principio.

2. El docente contagia y transmite su estado anímico a su alumnado. Para los alumnos/as, el docente es un modelo o figura a seguir, y si transmite un bagaje negativo puede afectar negativamente a la maduración y crecimiento de los estudiantes. Por ello, es importante un trabajo autónomo de autocrecimiento y maduración por parte del docente antes de su actuación dentro del aula o la necesidad de reciclarse si ya está ejerciendo (Millar y Troncoso, 2005).

3. Actualmente, las personas entienden que el trabajo del docente no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino que el profesorado junto a las familias son los encargados del desarrollo de la personalidad de las futuras generaciones.

Los elementos que configuran pues la autoestima docente son: la motivación de logro hacia la tarea, el desarrollo profesional, el desarrollo personal, estímulos exteriores recibidos y la propia actitud docente.

Por otro lado, se puede decir que la autoestima del docente depende del nivel social que recibe su profesión en la sociedad. Por ello, el entorno más cercano al docente (familias y comunidad educativa en general), reciben una importancia esencial ya que determinan la seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia hacia sí mismo. En esta línea, Fitts (1971) determina que la autoestima contiene un factor que está internamente y externamente y que se relaciona directamente con la identidad, satisfacción y comportamiento de los individuos. Fitts (1989) posteriormente consideró que la autoestima se produce cuando el sujeto, en este caso el docente, internaliza su autoestima en su espacio profesional hacia su autoestima individual o general, es decir, internaliza su apreciación sobre sí mismo desde el exterior al interior. De esta forma, el docente se siente más competente en su desarrollo profesional, por lo que se motiva su confianza, complacencia e identidad social como persona educadora.

Millar y Troncoso (2005) afirman que los factores internos de la autoestima docente como la personalidad, la felicidad y la conducta profesional y los externos

como la percepción de la comunidad escolar, tienen importancia no solo en el espacio educativo y desarrollo profesional del profesorado, sino también en los resultados académicos y el desarrollo integral del alumnado.

Además, autores como Reasoner (1994) y Zanoco (1996) señalan que cómo se siente el profesorado en términos socioafectivo y metacognitivo definen el desarrollo de la autoestima del alumnado. En esta misma línea, autores como Coopersmith (1967) afirman que para que el alumnado obtenga una autoestima positiva, los docentes deben poseerla y exponerla. Por ello, la relación interpersonal entre profesorado y alumnado es fundamental para generar cambios en la autoestima en ellos mismos. Así, mientras más joven es el alumno/a más influirá el profesor sobre él o ella. En definitiva, el docente que goza de una alta autoestima tiene mayor capacidad de inspirar a su alumnado en una autoestima elevada (Bonet, 1991).

Es importante señalar un estudio realizado por Friedman y Barry (1992) cuyo objetivo era conocer el autoconcepto profesional y agotamiento del docente, se determinó que el 25% de los docentes pensaron dejar la docencia debido a “estar hartos de ella”, el 50% expresó estar “agotados de la docencia”, y un 25 % sentía frustración estrés por el trabajo docente. Algunos indican los estados de ánimo que presentan los docentes: la poca vacación por la docencia, la presión psicológica y social, lo que en ocasiones conduce a una baja autoestima.

A continuación se exponen algunas características que tienen en común los profesores/as con baja autoestima:

- Muestran inseguridad en sus habilidades intelectuales y emocionales.
- No quieren ser objeto de controversia o crítica.
- Eluden responsabilidades y se deniegan.
- Se consideran menos capaces que otros.
- Se conforman fácilmente.
- No muestran interés por participar en los cambios escolares.
- Conciben la disciplina a través de las amenazas de dolor.
- Piensan que su autoestima depende de los demás, por lo que no enseñan que la autoestima se debe generar desde el interior.
- Son típicamente maestros/as infelices.

Estas características del docente dirigen su actitud y comportamiento en el aula de la siguiente forma, según Bonet (1991):

- A los estudiantes que considera menos capaces les da menos tiempo para responder y preguntar.
- Critica los fallos del alumnado y casi nunca los felicita por sus aciertos.
- No muestra interés por escuchar los intereses e inquietudes del alumnado.
- No da pie a la interacción con el alumnado.
- Proporciona menos explicaciones y responde al alumnado de forma más escueta y menos informativa, olvidando el contacto visual.
- No establece relaciones de amistad con el alumnado.
- Ante la duda, prefiere bajar las calificaciones del alumnado.

Mientras que un docente con alta autoestima se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Proporciona un clima dirigido a sacar el máximo partido a la clase.
- Proporciona más explicaciones para la realización de la tarea.
- Muestra más constancia y rendimiento en su trabajo.
- Genera más posibilidades para que el alumnado se cuestione más cosas y encuentre la respuesta.
- Muestra afectividad con la expresión de rostro, con su forma de mirar y con la forma de gesticular.
- Muestra interacción con la comunidad educativa.
- Hace uso de las distintas herramientas para proporcionar un clima favorable en el aula.
- Reflexiona y analiza su concepción y práctica pedagógica.
- Utiliza metodologías para desarrollar habilidades intelectuales y socioafectivas en su alumnado.
- Construye un sentido de confianza en el alumnado.
- Controla la clase a través de la comprensión, cooperación y participación, la resolución de problemas y los valores democráticos.

Capítulo 2: Efecto Pigmalión

2.1. Definición de Efecto Pigmalión

Según diversas investigaciones, cuando una persona tiene bajas o expectativas de que algo se cumpla en la persona, finalmente se cumplirá. Esto recibe el nombre de Efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Sánchez-Hernández y López-Fernández en su obra “Pigmalión en la escuela”, afirman que el Efecto Pigmalión precisa de tres aspectos fundamentales: el primero es creer en un fenómeno, creer que esto se va a cumplir y dar un feed-back para que se alcance dicho fenómeno (Sánchez-Hernández y López-Fernández, 2005).

El efecto Pigmalión se utiliza también en psicología como la Profecía de Autorrealización. Dicha profecía puede ser debida a factores externos o internos. El primero se da cuando los docentes y familia tienen creencias en el alumno/a, y el segundo se da cuando el propio alumno/a tiene una creencia sobre sí mismo ya sea de carácter positivo o negativo (García-Vargas, 2015).

Merton (como se citó en Woolfolk 2010, p. 483) afirma que el efecto Pigmalión como “una profecía autorrealizada, una expectativa sin fundamentos que origina conductas que después hacen que la expectativa original se vuelva realidad.” Merton (2010) entiende este efecto como un fenómeno que será autocumplido en el contexto escolar; es una perspectiva que el docente tiene de un alumno/a que le llevarán a tener conductas que al final logran que esta se realice.

Otro autor como Ortega (2013) define el Efecto Pigmalión como la evolución de influir en las perspectivas elaboradas sobre una persona posibilitando que esta se acerque a las perspectivas de las capacidades que se proyectan sobre él o ella.

2.2. Origen del Efecto Pigmalión

El efecto Pigmalión podemos extraerlo de la obra “La metamorfosis” del poeta latino Ovidio, donde se incluye una leyenda mitológica greco-romana. Ésta cuenta como Pigmalión, el rey de la Isla de Chipre tenía un gran talento: la escultura. Pigmalión buscó durante mucho tiempo a la mujer perfecta con una belleza que él idealizaba. Sin embargo, al no encontrarla, decidió crear a la más hermosa estatua femenina con un esplendor y hermosura como nunca antes había realizado. Conforme trabaja en ella, mayor era su ilusión y dedicación y mayor era su belleza, hasta que acabó enamorándose de lo que había creado. A esta hermosa obra la llamó Galatea. Tal era su pasión por ella que creyó y se reafirmó en que tenía vida, así que la diosa Afrodita se apiadó de él y la transformó en una mujer real y se convirtió en su esposa viviendo felices por mil años.

2.3. Pigmalión Positivo

El concepto de Pigmalión positivo se refiere a los resultados positivos que se producen en la persona bajo unas expectativa concreta.

Cuanto más positivas sean aquellas aspiraciones o perspectivas, aumentarán las opiniones positivas del Pigmalión en las facultades del beneficiario. De esta forma, la transmisión o la comunicación, ya sea verbalmente o de forma no verbal o de forma consciente o inconsciente, se realizarán de forma más afirmativa o positiva. Consecuentemente, el sujeto depositará mayor determinación y esperanza en sí mismo exigiéndose en sus capacidades; alcanzando un comportamiento más positivo en el individuo y su progreso y rendimiento será más satisfactorio.

El Efecto Pigmalión influye directamente en la confianza personal, autoestima y motivación del sujeto lo que proporcionará una retroalimentación positiva que tendrá un efecto en la motivación del sujeto y en cómo la persona evoluciona.

2.4. Pigmalión Negativo

El efecto Pigmalión negativo hace referencia al procedimiento por el que la baja expectativa producida sobre una persona produce un declive en su productividad o desempeño. Este fenómeno fue denominado por Babad, Inbar y Rosenthal (1982) como el Efecto Golem.

Ortega (2013) afirma que el alumno/a es un “Golem” cuando las expectativas negativas consiguen que su efectividad sea más decandente. El efecto Golem es un efecto opuesto al efecto Pigmalión porque el alumno/a cumple las perspectivas negativas reflejadas mediante el comportamiento del docente hacia él o ella. Por tanto, el efecto Golem es fundamental en el campo de la educación ya que si el maestro/a cree que el alumno/a tendrá malos resultados, la creencia tendrá un efecto en la actitud del docente hacia el estudiante.

2.5. El efecto Pigmalión en la educación

Pocos maestros/as saben cómo interviene el Efecto Pigmalión en la educación o de la idea de cómo influyen las expectativas que tenemos sobre un individuo y como estas se confirman (Brehm y Kassin, 1996). Algunos ejemplos en los que aparece el Efecto Pigmalión son en la obra de teatro Pigmalión de George Bernard Shaw o la película Mi bella dama.

Como se detalló anteriormente en el libro “Pygmalion in the Classroom” de Rosenthal y Jacobson fue conocido entre los profesionales de la educación en el año 1968 pero pocos tienen un conocimiento definido de qué es la Profecía Autocumplida en la educación.

Con sólo tener una primera toma de contacto con algunos alumnos/as el primer día de clase, muchos docentes crean prejuicios sobre la forma de ser o el futuro comportamiento de éstos. La Profecía Autocumplida se da entonces cuando, una vez que el docente ha etiquetado a un estudiante como “nervioso” o “perezoso”, el trato del docente hacia el alumno/a vendrá determinado por dichas creencias y propiciarán que estas expectativas negativas se cumplan. En el caso contrario, cuando los docentes

etiquetan a un alumno/a como “trabajador” o “inteligente” el comportamiento del maestro/a hacia el niño/a propiciará que estas expectativas positivas se cumplan.

El Efecto Pigmalión ha sido estudiado en diversas investigaciones, pero el estudio “Pigmalión en el aula” publicado en 1968 fue el que confirmó los efectos que tiene éste en la educación. El Dr. Robert Rosenthal, profesor de psicología social e investigador de la Universidad de Harvard realizó un experimento que reveló el impacto que tienen las expectativas de los docentes sobre la capacidad y el desempeño de sus alumnos/as.

El primer planteamiento que se dio fue el siguiente: ¿Las opiniones positivas del docente incitan un mejor rendimiento escolar en los alumnos/as? Para concluir esta pregunta se realizó un test de inteligencia general a un grupo de alumnos/as. Este grupo se dividió en dos subgrupos al azar. A los docentes asignados para el primer grupo se les aseguró que les correspondían alumnos/as con un coeficiente intelectual normal y a los docentes del otro grupo se les dijo que se trataba de alumnos/as con una inteligencia superior y con una habilidad excepcional para el aprendizaje y la creatividad. Sin embargo, eran chicos/as con una capacidad intelectual normal. No existe una conclusión clara de cuando el Dr. Rosenthal volvió a pasarles la prueba de inteligencia, pero lo cierto es que lo hizo al final del ciclo escolar. Los resultados fueron claros: los alumnos/as del grupo experimental, los que fueron denominados genios, habían progresado mucho más que el otro grupo. Entonces se comprobó que aunque ambos grupos eran iguales de competentes, las expectativas de los docentes hacia sus alumnos/as les hicieron progresar mucho más a un grupo que a otro, viéndose entonces el gran impacto que el Efecto Pigmalión tiene en el aula. Dichas expectativas de los docentes se tradujeron en una mayor atención, mayor tiempo de respuesta, se ignoraba si sus respuestas eran correctas o no, actitudes de alegría, constante retroalimentación, en definitiva se le prestó más atención a los supuestos genios, logrando una gran autoestima en el grupo de estudiantes.

Un aspecto importante a tener en cuenta es el clima del aula, el cual se constituye por el entorno y la atmósfera entendida por las personas que componen el grupo-clase, algo que a su vez supone una influencia significativa en la forma de comportarse de docentes y estudiantes en dicho contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Pollishuke, 1995). De esta

forma, podemos decir que el clima social, se refiere a las percepciones intrínsecas y la interpretación de significados que comparte los integrantes de un grupo en un momento y contexto determinado, en este caso en la escuela. En el caso de la escuela es la percepción compartida por todos los miembros de la comunidad educativa sobre el contexto escolar y de aula (Trickett y et al., 1993). El clima social de aula se constituye por dos aspectos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación.

El funcionamiento se refiere al tipo de uniformidades que existe en la organización de las clases, con qué nitidez se saben las reglas determinadas por los miembros de la comunidad educativa, así como la relación emocional entre profesorado y alumnado. Por otro lado, la comunicación permite que se establezca y desarrolle el clima general en el que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula.

En este sentido Cava (1998) establece cinco dimensiones para conformar y conocer el clima escolar y medirlo.

1. La dimensión de autonomía individual: significa cómo es de capaz la persona de planificar responsablemente su trabajo de forma autónoma.
2. La dimensión de la estructura de tarea: se refiere a los objetivos, estrategias y métodos establecidos, el camino desarrollado en la labor y la tolerancia ante las actuaciones.
3. La dimensión de orientación hacia la recompensa y el logro: se refiere a la forma en la que el sujeto orienta las tareas y actividades para adquirir el premio.
4. La dimensión de apoyo y consideración: referida al refuerzo que se brinda al alumnado y el clima social que se genera.
5. La dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Según Trianes (2000) el clima social de aula es positivo cuando el alumnado se siente aceptado, reconocido, valorado, cuando tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos y experiencias, cuando se les escucha y cuando participan y se pueden implicar activamente en la diversidad de actividades. Por ello, podemos decir que respecto a las dos dimensiones generales descritas anteriormente, funcionamiento y comunicación, el clima de aula es positivo cuando el funcionamiento y comunicación son favorables. El funcionamiento es correcto cuando los alumnos/as comprenden y

tienen interiorizados una serie de actitudes que se han de desempeñar en el grupo-clase. Así mismo, cuando la relación entre docentes y alumnado es adecuada favoreciendo el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. En el caso de la comunicación, esta será adecuada cuando tanto el profesorado como el alumnado puede expresar libremente sus opiniones, necesidades, inquietudes, algo que permite resolver las problemáticas que se puedan dar.

Teniendo en cuenta la interacción que existe entre el profesor/a y el alumno/a, el docente desarrolla un papel fundamental en la conexión con el estudiante: en primer lugar, establece los conceptos y conocimientos del currículo que ha de adquirir el niño/a, así como la metodología de enseñanza-aprendizaje y organización de las clases, desarrollando el papel de instructor. Pero a su vez, desempeña un rol de socialización cuyo objetivo es mantener una disciplina, asegurándose de que las normas de convivencia se cumplan (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Teniendo en cuenta una visión constructivista de la enseñanza y aprendizaje, se ha realizado una profundización sobre el docente y el estudiante. De esta forma, Gordón y Burch (1998) establecen que una adecuada relación profesorado-alumnado está caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: transparencia, preocupación por los demás, individualidad y satisfacción de las necesidades mutuas.

2.5.1. Expectativas en el alumnado

La concepción “profecía autocumplida” fue establecido por el sociólogo Robert K. Merton (1948) y realizó el siguiente teorema: “Si los hombres definen las circunstancias como reales, éstas son reales en sus consecuencias” (Thomas; 1928 p. 18).

En estos cinco pasos se concreta en qué consiste la profecía autocumplida:

1. El maestro/a elabora prejuicios sobre sus alumnos/as.
2. El docente actúa de forma diferente con el alumnado según las expectativas y prejuicios que previamente ha creado.

3. Según como el maestro/a trata a sus estudiantes demostrará qué espera de ellos y si cree en sus posibilidades o no.

4. Si este trato se repite en el tiempo condicionará la conducta del estudiante.

5. Finalmente, con el tiempo, las actitudes y el rendimiento del estudiante se amoldarán a lo que espera de él o ella.

Las expectativas que crean los maestros se dan en base a las siguientes características, según la investigación de la profecía autocumplida (Goog, 1987): aspecto del cuerpo, género, etnia, nombre de la persona, apodo o apellido, estética, capacidad intelectual, estatus social y económico, entre otras. “Con etiquetas, no tenemos que conocer a la persona. Simplemente podemos asumir cómo es” (Oakes, 1996; p. 11).

La teoría de los cuatro factores de Ronsenthal señala que el entorno, la realimentación, insumo y producto son los factores que los maestros/as utilizan para transmitir expectativas.

- Entorno: el entorno es el ambiente socioemocional que crea la persona que tiene las expectativas. Puede comunicarse verbalmente o de forma no verbal. Cuando se relaciona no verbalmente, por ejemplo, sonreímos y asentimos con la cabeza con más frecuencia y se tienen más contacto visual, inclinándonos hacia los alumnos/as.
- Realimentación: la realimentación nos aporta una información emotiva (por ejemplo, más felicitaciones y menos reproches a los alumnos/as de los que se tienen buenas percepciones) e información cognitiva (más concretada, además de una realimentación más adecuada calidad y corrección de las propuestas de quienes se espera que puedan dar más).
- Insumo: se suele prestar más atención a los alumnos/as de los que se esperan grandes logros y por tanto se les enseña más que a los que no se cree en sus posibilidades.
- Producto: los docentes fomentan más la participación de los alumnos/as de los que se tienen mejores expectativas, a través de su comportamiento verbal y no verbal.

Si se fomenta la motivación tanto en el profesorado como en los estudiantes y se fijan objetivos más altos, el aprendizaje del alumnado puede mejorar.

Las expectativas que los docentes crean de su alumnado y el potencial que creen que tienen, afectan indiscutiblemente a su aprovechamiento. Las investigaciones afirman que las expectativas del docente determinan cuánto y cómo aprenden los alumnos/as (Bamburg, 1994).

Los alumnos/as asimilan y aceptan las creencias que tiene los maestros/as sobre ellos mismos, es decir, cuando los docentes creen en las posibilidades de los estudiantes, éstos creen en sí mismos (Raffini, 1993). De forma contraria, cuando vemos que los estudiantes tienen pocas habilidades o motivaciones y no se espera que progresen de forma significativa, tienden a asimilar dicha perspectiva de sí mismos. En otras ocasiones, con algunos alumnos/as, sobre todo aquellos que pertenecen a grupos sociales vulnerables, sienten que sus maestros/as no creen en sus posibilidades y los ven incapaces de alcanzar el nivel del resto (Gonder, 1991).

En definitiva, las percepciones que crean los profesores/as sobre sus alumnos/as, ya sean altas o bajas, puede convertirse en una profecía autocumplida.

La mayoría de los maestros/as más eficaces son capaces de mantener, de manera uniforme, expectativas superiores de todo el grupo-clase. Estos docentes intentan mantener las mismas expectativas positivas para todo el grupo sin importar la raza o la etnia, las experiencias de vida, las inquietudes, la estabilidad familiar o el bienestar de éstos (Omotani y Les Omotani, 1996).

Los docentes se comportan pues de forma diferente con los estudiantes consciente o inconscientemente, en función de sus opiniones y creencias que tienen sobre ellos. Por ejemplo, los maestros/as transmiten un lenguaje no verbal positivo como sonreír, inclinarse hacia el alumnado, contacto visual con ellos, cuando interactúan con estudiantes que creen que tienen habilidades superiores que cuando interactúan con estudiantes “lentos” (Bamburg, 1994).

Cuando los docentes perciben en los estudiantes actitudes o comportamientos más negativos se les da menos oportunidades para aprender, no se estimulan tantas preguntas, se les da una retroalimentación más pobre, no se elogian sus logros

frecuentemente, no se les pide tanto su participación, que a los estudiantes a quienes se les considera con mayores posibilidades (Cotton, 1989).

Cuando se considera que estamos ante alumnos/as con capacidades inferiores, los docentes no transmiten tanta emoción en la enseñanza, no se presta tanta atención a los significados y los conceptos, y se realizan más actividades repetitivas y ejercicios de memoria (Cotton, 1989).

La relación profesor-alumno no se ciñe a la transmisión de contenidos y al proceso de enseñar y aprender, sino que las emociones y las relaciones sociales suponen un papel relevante en el desarrollo del aprendizaje y está continuamente presente (Álvarez, Riquelme y Carrasco, 2016). Las expectativas que los docentes crean sobre sus estudiantes a través de las informaciones previas, las primeras observaciones, el aspecto físico, el sexo, etc., determinan las actuaciones de estos.

Según autores como Rosenthal y Jacobson (1968) el Efecto Pigmalión es uno de los aspectos que influyen la ilusión y la motivación del alumnado en el grupo-clase. Se trata de que los docentes establezcan percepciones sobre las conductas en el aula de los diferentes estudiantes, siendo su trato diferente de acuerdo con dichas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968; 1980).

Los alumnos/as que son considerados por los docentes más capaces y en los que creen en sus posibilidades, posiblemente, les proporcionen mayor número de incentivos y son más pacientes cuando han de dar respuestas. Estos niños/as, al ser considerados de forma diferente también responden de forma diferente, afianzando así las expectativas de los docentes y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto ocurre con regularidad, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones. (Cava, 1998; Pinto, 1996).

Según Tauber (citado en Sánchez, 2005) los maestros/as pueden llegar a etiquetar a sus alumnos/as dependiendo de lo que observen en ellos, ya sean aspectos físicos, género, nivel y otros, dándose esto, normalmente cuando no se conoce a los alumnos/as.

De acuerdo con Woolfolk (2010), los estudiantes son capaces de reconocer las expectativas que sus profesores/as tienen sobre ellos en función del interés que transmiten.

- Interés académico: los docentes transmiten y determinan metas en sus alumnos/as pensando en que estos las alcanzarán.
- Interés personal: el docente muestra interés en el estudiante. Este interés beneficia principalmente a aquellos que tienen dificultad en su rendimiento académico e incluso influyen en la motivación que tienen los alumnos/as por la escuela.

Según Good y Brphy (citados por Woolfolk, 2010) los docentes elaboran creencias y las modifican en función de las informaciones que van obteniendo. Cuando se piensa que los alumnos/as no tienen posibilidades no se les termina de proporcionar las estrategias necesarias para alcanzar el aprendizaje y se enfrentan constantemente a miedo de expectativas negativas y una enseñanza inapropiada.

Por tanto, podemos decir que las expectativas positivas del docente hacia sus alumnos/as influyen positivamente en ellos/as, cumpliéndose el efecto Pigmalión positivo. Mientras que las expectativas negativas influyen negativamente sobre el alumnado, cumpliéndose el efecto Pigmalión negativo. Se produce entonces una distinción entre docentes más profesionales, los cuales son aquellos que promueven un Pigmalión positivo en el aula, frente a aquellos menos eficaces que fomentan un Pigmalión negativo.

El alumnado tiende a autoafirmarse en función de los que sus “pigmaliones positivos” o “negativos” esperan de ellos, donde podemos destacar que las expectativas negativas tienen un mayor efecto y se comunican con mayor facilidad en el aula que las positivas.

Por otro lado, cuando las expectativas promueven un Efecto Pigmalión positivo, lo que produce es ensalzar lo que ya está de modo latente en el alumno/a, de forma que se fomenta en el aula un ambiente más propenso al crecimiento y aprovechamiento de éste, fomentando una mejor relación y conexión entre docente y alumno/a.

- **Docentes que fomentan un Pigmalión académico positivo**

Según Gutiérrez y Rafael (2010) aquellos docentes que tratan de equilibrar las expectativas de sus alumnos/as, aquellos que intentan creer en las posibilidades de todo su alumnado, se caracterizan por:

- Muestra estima y apego en el alumno/a.
- Muestra preocupación por que el alumno/a sea feliz.
- Está pendiente a cualquier indicio de bondad, de habilidad o de agudeza en el alumno/a.
- Conoce los valores visibles y no visibles del alumno/a y los expresa también en público.
- Utiliza palabras, gestos y acciones que hacen que el alumno/a descubra sus posibilidades y aquello de lo que es capaz, a seguir su propio camino y a ser libres en sus actuaciones.
- Valora las mínimas aportaciones que el alumno/a es capaz de realizar y le da libertad, le anima y le alienta a seguir.
- Tiene paciencia, al mismo tiempo que severidad y disciplina, y corrige y sanciona cuando es necesario.
- No abrumba al alumno/a con utópicas y ficticias expectativas.
- No sugiere objetivos que no sean capaces de ser alcanzados por el alumno/a y que puedan llevar al fracaso y a la desilusión.
- No obliga sino que guía al alumno/a.

- **Docentes que fomentan un Pigmalión académico negativo**

Así mismo, según Gutiérrez y Rafael (2010) dentro el aula, el profesor/a que no confía en las posibilidades de algunos alumnos/as y en los que ha creado bajas expectativas sobre ellos, aunque sea de forma inconsciente muestran determinados comportamientos que podemos calificar como Pigmalión académico negativo. Estos docentes generalmente dan menos tiempo a esos estudiantes para responder a las preguntas que se le plantean, o terminan respondiendo ellos mismos con impaciencia, o rápidamente deciden preguntar a otros estudiantes. Estos docentes juzgan más sus errores y felicitan menos sus éxitos. Les prestan menos atención e muestran una interactúan más pobre con ellos. En ocasiones, estos alumnos/as pasan más

desapercibidos en clase y los maestros/as se colocan más lejos de ellos. Les dan menos aclaraciones, les responden más brevemente, con menor contacto visual y con menos cariño. Se acercan de a ellos de forma más seca y tienen relaciones menos amistosas.

Por tanto, podemos decir que en la cotidianidad del aula, el profesor/a genera percepciones sobre su alumnado a partir de expedientes académicos de años anteriores, de informaciones que le llegan de otros docentes y de su experiencia con el alumnado en el aula. Sin embargo, cuando el profesor/a genera expectativas sobre sus alumnos/as intervienen aspectos como la personalidad del alumno/a, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985).

En esta línea, Guil (1997) establece que existen cuatro categorías por las que los profesores/as elaboran las primeras expectativas o impresiones sobre los alumnos/as: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. Sin embargo, el docente no es una persona pasiva que crea las expectativas partiendo de las informaciones que dispone del estudiante, sino que cuando el docente selecciona en función de sus percepciones, también recae sobre el proceso de elaboración de las expectativas, y demuestra la subjetividad de este procedimiento (Musitu y Cava, 2000).

Cuando el docente selecciona las percepciones que obtiene, está influido por las particularidades del mismo y por el contexto donde se producen las relaciones sociales. Las características del docente hace referencia a cómo el maestro/a tiende a establecer diferenciaciones entre el alumnado, cómo elabora juicios y toma decisiones, la forma en la que concibe la asignatura, la forma en la que el profesor/a lleva a cabo su trabajo, cómo piensa que son de capaces los estudiantes de adquirir el aprendizaje, cómo entiende la enseñanza, sus creencias hacia sus propias capacidades en el desempeño de su tarea docente, su mirada ante las capacidades del alumno/a y su habilidades para controlar el comportamiento del alumnado. El segundo factor, el contexto de la interacción, hace referencia a la organización y estructuración de las clases, el agrupamiento de los alumnos/as, en definitiva, todas las variables referentes al aula. Si se consideran ambos factores, teniendo en cuenta la información que tiene el docente sobre los alumnos/as, a partir de la posición del alumnado dentro del aula y de la percepción y evaluación del docente sobre la misma, este último establece unas expectativas sobre ellos/as siguiendo una secuencia que va desde la generación de los

estereotipos en el profesor/a, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (Ros, 1989).

Según Ros (1989), las fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno/a son las siguientes:

Fase 1: Adecuación a los estereotipos.

Fase 2: Construcción de tipos de categorías de alumnos/as

Fase 3: Comparaciones entre los alumnos/as dentro de una misma categoría

Fase 4: Desarrollo del concepto de “alumno ideal”

Fase 5: Tipificación de los alumnos/as

Fase 6: Impresiones y expectativas plenamente formadas

Una vez que el profesorado elabora expectativas sobre sus alumnos/as se produce un trato diferente hacia ellos, de forma verbal y/o gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1994). De esta forma, cuando se crean expectativas favorables los docentes son más agradables con los alumnos/as, más amistosos y entusiastas, les permiten que intervengan más a menudo, se les presta mayor atención, se tiene más paciencia para que demuestren sus habilidades y proporcionando, de esta forma, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Así mismo, estos estudiantes sobre los que se crean expectativas positivas, suelen intervenir con respuestas correctas y menos respuestas incorrectas y se les anima con felicitaciones y elogios cuando responden adecuadamente, y se les proporciona menos críticas cuando responde de forma incorrecta. En el caso contrario, cuando los docentes tienen bajas expectativas sobre los alumnos/as y se espera de ellos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y no gozan de tantas oportunidades. También, se produce una comunicación no verbal según la creencia y las expectativas del alumnado, por ejemplo, a través del tono de voz, la expresiones gestuales del rostro, los gestos, la proximidad, y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno/a (Machargo, 1994).

A través de este proceso, cuando el maestro/a comunica las expectativas que tiene sobre sus alumnos/as, ejerce un efecto positivo o negativo sobre ellos/as. Por una parte, el docente puede transmitir que cree en sus posibilidades y espera un adecuado rendimiento de ellos prestándole más oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también puede ejercer una visión negativa en el niño/a si se

les hace saber que se espera muy poco de ellos y que no se cree que pueda llegar alcanzar grandes logros.

Pero también hay una segunda institución que influye significativamente en los logros y fracasos del alumnado en la escuela: la propia familia. Para Coleman (1968) la influencia del contexto familiar repercute directamente en el rendimiento académico de los hijos/as, incluso más que la propia escuela, debido a que en el proceso de socialización las familias hacen que los niños/as interioricen una serie de costumbres, valores, lenguajes, y aspiraciones en la escuela.

Por tanto, las expectativas de la familia sobre la educación de sus hijos/as, concretamente las expectativas de los padres y el desarrollo de la autoestima del niños/a, tienen un papel significativo (Kirk et al., 2011; Lam et al., 2013; Phillipson, 2007; Rätty, 2006; Villiger et al., 2012).

También, desde la teoría cognitiva social se ha planteado que los niños/as son influidos por referentes sólidos a lo largo de su vida, como los padres; cuando el padre o madre tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos/as les transmiten tales ambiciones y la creencia de que son alcanzables (Bandura et al., 1996).

Por otro lado, autores como Buron (1995) afirma que la profecía autocumplida o el efecto Pigmalión puede darse igualmente desde el alumnado al docente, incluso este autor señala que la influencia de los profesores/as siempre es más fuerte que la de los alumnos/as. En esta línea, Justicia (1996) en su libro “El profesor: los procesos de pensamiento”, explica la influencia que existe del alumnado hacia el docente. Este autor afirma que a los docentes les preocupa su imagen personal (compañeros/as de profesión, padres y madres y alumnado) respecto a su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una opinión favorable.

Por tanto, en primer lugar, es importante que el docente fortalezca su propia autoestima como persona y como profesional docente, pues como se ha establecido anteriormente, se ha revelado que los maestros/as que gozan de actitudes positivas sobre sí mismos producen autoconceptos positivos en sus alumnos/as que aquellos docentes que tienen baja autoestima. En segundo lugar, los docentes han de ser conscientes de que la autoestima del alumnado es modificable a través de un proceso gradual y lento,

por lo que es necesaria una gran paciencia. Y en tercer lugar, es importante que el docente sea cauto a la hora de comunicar sus actitudes positivas o negativas hacia el estudiante. Debe tomar conciencia con cierta frecuencia de sus gestos, sus palabras, de sus actitudes hacia todos porque pueden influir directamente en ellos/as.

Capítulo 3: Convivencia escolar

3.1. Convivencia escolar

3.1.1. Definición de convivencia escolar

La Real Academia Española de la Lengua expresa que la convivencia es el desarrollo de la vida junto a una o varias personas. Se trata de convivir con el otro y de promover una convivencia pacífica y armónica de las personas en un mismo contexto.

Autores como Ortega y Del Rey (2004) afirman que la convivencia escolar supone procesos implícitos y explícitos con la finalidad de producir el bien común y el desarrollo de los valores democráticos en un centro escolar, donde el aspecto fundamental que lo sustenta es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos implícitos hacen referencia a los aspectos psicológicos de los individuos, como la autoestima, la empatía y la inteligencia emocional. Mientras que los procesos explícitos se refieren a la calidad de las relaciones sociales y cómo las personas son capaces de gestionar las normas de convivencia, donde se requiere el acuerdo de todos los miembros de la comunidad educativa.

De esta forma, entendemos que la convivencia escolar supone un entramado de relaciones sociales donde se ven implicados todos los agentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias) y que suponen el desarrollo ético, socio-emocional e intelectual de los estudiantes de forma significativa. (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

Para una adecuada convivencia escolar, para construir un clima de respeto y solidaridad, se precisa la responsabilidad de todos los que forman parte del proceso educativo.

En el Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, llamado “La educación encierra un tesoro”, podemos encontrar los pilares básicos de la educación, siendo la convivencia escolar uno de ellos. Como podemos comprobar, en dos de los cuatro pilares se encuentran los elementos que se deben desarrollar para lograr una convivencia positiva (Delors, 1997).

Estos pilares básicos en los que se basa la educación a lo largo de la vida son:

- Aprender a conocer: se trata de combinar una cultura general amplia con los saberes establecidos en un determinado número de materias. Esto supone además aprender a aprender y sacar provecho de las posibilidades que ofrece la educación.
- Aprender a hacer: no se trata únicamente de alcanzar una serie de calificaciones profesionales, sino que se basa en desarrollar una competencia que permita al alumno/a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana, trabajar colectivamente y desenvolverse en diferentes experiencias sociales.
- Aprender a vivir: consiste en aprender a desarrollar la empatía, comprendiendo lo que siente el otro, así como percibir las formas de interdependencia respetando los valores democráticos, el pluralismo y la paz.
- Aprender a ser: se trata de la capacidad del individuo para desarrollar una personalidad propia y alcanzar una autonomía y juicio personal, sin menospreciar las posibilidades de cada persona (aspecto estético, capacidad física, etc.).

Tal y como afirma Marías (1996; p. 39), la vida humana es interpersonal, por lo que constituye en su conjunto una convivencia. Cuando hablamos de convivencia nos referimos a la vida en compañía de los demás, algo natural que forma parte de las personas. Sin embargo, las relaciones sociales pueden debilitarse o romperse y es aquí cuando nos referimos a la aparición del conflicto, el cual no ha de ser necesariamente negativo ya que la tensión interpersonal va unido a la condición humana, pero sí lo es cuando aparecen los actos violentos, cuando desaparece la convivencia o cuando se pone en peligro la integridad de la persona.

Esto es perfectamente extrapolable a la vida en la escuela, ya que en muchas ocasiones se rompe la paz y no existe la convivencia que debiera. De esta forma, a continuación nos centramos en los problemas que surgen en los centros escolares, sobre todo entre alumnado-alumnado y profesorado-alumnado, y qué soluciones pueden desarrollarse ante esta problemática.

3.1.2. Comportamientos antisociales en la escuela

Autoras como Fernández (1999; p. 31-41) ha analizado cuáles son las causas de la agresividad distinguiendo, por un lado, los factores exógenos (contexto social, características familiares y medios de comunicación) y por otro lado, los factores endógenos (clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos personales del alumnado en conflicto). A continuación se presentan brevemente los condicionantes de la violencia:

- **Sociedad:** La sociedad está constituida por espacios y personas desiguales, donde se dan poblaciones afectadas por la pobreza y el desempleo en contraposición a las poblaciones con grandes lujos y excesos. Este desequilibrio produce la inadaptación y comportamientos antisociales. Por ello, aunque la escuela disminuye los efectos negativos de estos ambientes de exclusión, si la escuela se encuentra aislada y sin apoyos externos, difícilmente podrá solventar esta problemática.
- **Medios de comunicación:** La sociedad actual está envuelta en los “mass media”, lo que influye, por un lado, negativamente sobre los estudiantes. Muchos autores afirman que los medios de comunicación favorecen las actitudes violentas en los

jóvenes, ya que como afirma Bandura (1976) la violencia se puede adquirir a través de la observación y la imitación de modelos. Diversos psicólogos se han visto obligados a pronunciarse por la extrema violencia que podemos observar en televisión. Algunas informaciones que podemos extraer también de la American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (nº 13 y nº 54, 1998), encontramos que la televisión puede influir significativamente en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento y, si hablamos de una programación repleta de actos violentos, si los niños y jóvenes no han desarrollado una actitud crítica, pueden darse efectos perjudiciales como convertirse “inmunes” a los actos violentos, entender que la violencia es una manera de resolver los problemas, imitar la violencia observada en televisión e identificarse como víctimas o agresores.

- Familia: La familia es el primer agente de socialización del escolar y de la que depende inicialmente el desarrollo de la personalidad del niño/a. En consecuencia, los problemas que puedan darse en el núcleo familiar influyen significativamente en el escolar. Podemos destacar algunos factores que pueden aumentar los comportamientos agresivos en niños/as y adolescentes: 1) la desestructuración familiar cuando se da la ausencia de algún progenitor o cuando no existe atención hacia el niño/a; 2) el uso de la violencia en el núcleo familiar y los malos tratos hacen que el niño/a imite dichas conductas y las utilice en otros contextos; 3) cuando en el núcleo familiar prima “la ley del más fuerte” y la escasez de diálogo; 4) la escasez de afecto entre cónyuges dando lugar a una importante inseguridad en el niño/a.
- Escuela: En la escuela existe una jerarquización y organización interna que puede generar conflicto. La escuela dará pie a la violencia si se cumplen las siguientes características: 1) la crisis y diversidad de valores de la propia institución escolar, 2) la disconformidad en la forma de distribuir los espacios, la forma de organizar los tiempos, las normas de comportamiento, etc., 3) focalizar la atención únicamente en los resultados académicos de los estudiantes y su comparación con la norma, así como no atender las necesidades e inquietudes del alumnado, 4) la existencia de una cultura escolar hegemónica que puede estar en contraposición con otras que están menos valoradas o respetadas, 5) el

déficit de socio-habilidad y comunicación entre profesorado y alumnado, 6) la atención no personalizada e individualizada del alumnado.

- Relaciones interpersonales: Las relaciones humanas son complejas, por lo que es necesario centrarnos en las más significativas y directas que se dan en el marco escolar: las relaciones docente-docente, docente-alumno, alumno-alumno. Se mencionan a continuación algunas características relevantes cuando existe un clima social conflictivo relativo a estas relaciones.

- Relación docente-docente: en un claustro docente ha de existir una armonía y cuando esta se ve afectada se da lugar a la aparición del conflicto. Algunos aspectos perjudiciales que aparecen en las relaciones entre el profesorado en los centros educativos son: los enfrentamientos entre grupos, dificultad para consensuar estilos de enseñanza y normas de convivencia, poca unión en la actuación ante el alumnado, falta de capacidad para y trabajar en equipo y cooperativamente, cuando no se respeta el valor personal y profesional de otros docentes, dificultad para implicarse en la toma de decisiones, escasa identificación con el proyecto educativo del centro, incapacidad para ponerse de acuerdo con el equipo directivo, sentir que no se es tratado con respeto y con justicia por otros compañeros/as docentes, entre otros aspectos.

- Relación docente-alumno: no se trata de una relación simétrica ya que existe una diferencia de poder, edad, conocimientos, experiencia, etc. En general, algunas problemáticas que se dan en la relación entre profesorado y alumnado vienen dados por: desmotivación del alumnado, fracaso escolar, conductas disruptivas, comunicación decadente, metodologías poco innovadoras y atractivas, poca sensibilidad y empatía hacia las necesidades de los alumnos/as, dificultad para controlar las relaciones sociales, visión de que la figura del docente como una autoridad contra la que hay que rebelarse, escasa preparación psicopedagógica del docente, etc.

- Relación alumno-alumno: en ocasiones, el grupo de iguales es una obligación para los estudiantes, sobre todo para los adolescentes. Las relaciones en el grupo

de iguales se ha de centrar en la existencia de grupos de presión, agresiones, rechazos, o si existe el liderazgo o el respeto.

Así mismo, diferentes estudios (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1998; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Schwartz et al., 1997) indican que en los alumnos/as que tienen problemas de conducta se ha observado que cumplen las siguientes características:

- Causas personales: estos alumnos/as están envueltos en situaciones sociales negativas donde tienden a usar la fuerza ya que se caracterizan por su impulsividad y su poca capacidad para las habilidades sociales; no toleran fácilmente el error y tienen dificultad para satisfacer normas; no se relacionan positivamente con los adultos y no se desenvuelven bien en la escuela; van apareciendo mayores problemáticas sociales conforme aumentan en la edad; su capacidad de autocrítica es limitada y se caracterizan por una autoestima media o alta.
- Características familiares: la familia no transmite una sensación de seguridad, sobre todo es más determinante en el niño/as si no siente seguridad por parte de la madre; la familia tiene dificultad para enseñarles los límites; combinan la permisividad con conductas antisociales usando frecuentemente la autoridad y coerción, utilizando en ocasiones el castigo corporal; y tienen un escaso conocimiento de cómo resolver conflictos de forma no violenta.
- Características de la escuela tradicional: cuando no se le da la importancia que merece a las agresiones entre iguales; la incoherencia y el currículum oculto referente a la violencia; el hecho de no tener en cuenta la diversidad y no verla como fuente de enriquecimiento; la respuesta insuficiente que da la escuela tradicional ante los problemas de violencia entre escolares. Frecuentemente no fomenta que las víctimas puedan salir de la situación de violencia en la que se encuentran sometidos, sino que se muestra indiferente, lo que hace que los agresores lo interpreten como un apoyo implícito (Díaz-Aguado, 2005).

Estas problemáticas además se agravan porque el profesorado tradicional no da una respuesta a la violencia que se genera y se ciñe exclusivamente a adjudicar y transmitir la materia en la que son expertos. En esta línea, autores como Zabalza (2002) en el Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia, admite que la violencia social es alarmante en la escuela, principalmente en los docentes, ya que no saben cómo actuar ante estos problemas. Una investigación realizada en las escuelas de Sevilla, Ortega y Mora (2000) expresan la necesidad de dejar a un lado las enseñanzas convencionales, cuyo foco de atención es la figura de agresores y víctimas y asumir representaciones más generales donde todos los alumnos/as se encuentran implicados desde diferentes roles.

Con todo lo expuesto anteriormente, se puede comprobar que la violencia escolar es el resultado de una red de causas revuelta, puede manifestarse en diferentes formas y con diferente grado. Autores como Moreno y Torrego (1999) hacen alusión al “comportamiento antisocial en los centros escolares” en lugar de la expresión “violencia escolar” para el que se anuncia a continuación conductas diversas que pueden significar conductas antisociales en la escuela.

a) Disrupción en las aulas: hace referencia a cuando el transcurso de las clases se ven alteradas por interrupciones por parte del alumnado. Estas disrupciones tienen lugar cuando algunos alumnos/as realizan comentarios molestos, risas, juegos, movimientos que nos son adecuados en el momento y que no tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultando la actividad educativa.

b) Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): En ocasiones la vida escolar es objeto de importantes desórdenes constituyendo una delicada problemática en la escuela: informalidad en las tareas y responsabilidades, retrasos y faltas injustificadas, falta de gratitud profesional del docente, etc. En casos graves se llega al provocación, la intimidación y el ataque del alumnado al docente o inversamente. Este tipo de problemas de indisciplina son más conflictivas que las conductas disruptivas.

c) Maltrato en el grupo de iguales (bullying): Este término hace referencia a los procesos de agresión y victimización entre iguales o, lo que es lo mismo, entre compañeros/as de aula o de centro. Algunos estudios de Ortega (1996, 246-247) indican

que el maltrato entre escolares oscila en un porcentaje entre el 5% y el 25%, produciéndose en más medida dentro de los centros escolares que en la calle.

d) Vandalismo y daños materiales: si nos adentramos en ciertos centros educativos el deseo de destrucción está patente en el daño material que se produce al mobiliario del centro, incluso la creación de grafitos inapropiados o insultantes, etc. Este comportamiento tiene como objetivo no pasar inadvertido ante la opinión de los demás a la vez que las personas implicadas pretenden demostrar su fuerza y dominio.

e) Agresión sexual: se trata de un problema que en ocasiones pasa inadvertido, un tipo de violencia “invisible” que se produce más hacia la población femenina que hacia la masculina.

3.1.2.1. Intervención sobre los comportamientos antisociales en la escuela

En la escuela es fundamental proporcionar un adecuado clima de convivencia escolar como estrategia de actuación, detectando los problemas precozmente como "primera pauta para el logro de ambientes saludables en los que las relaciones de respeto entre todos los componentes de la comunidad educativa serán el objetivo a alcanzar a través de una metodología de prevención, cuanto más temprana mejor" (Carbonell y Peña, 2001, p. 116).

La resolución de conflictos no es una tarea fácil, ya que son muchos los problemas que pueden darse y las personas implicadas. Para tratar la resolución de conflictos la sanción se queda en una solución ambigua que no supone progresos, por lo que debemos centrarnos en actuaciones más “humanitarias” basadas en la reflexión, la implicación de las partes, el acuerdo, la responsabilidad y el desarrollo personal y social.

Fernández (1999, 80-83) señala que para que exista una adecuada convivencia se deben involucrar todos los agentes de la comunidad educativa, indicando varias formas de actuar necesarias para resolver los problemas de convivencia escolar:

a) Concienciación: Se trata de aceptar los problemas que existen y expresar la importancia de unir fuerzas para lograr un clima social realmente educativo y positivo.

b) Aproximación curricular: Consiste en introducir intencionadamente dentro del Proyecto Curricular y Programaciones de áreas competencias relacionadas con el desarrollo personal, tanto individual como social, ya que estas constituyen un adecuado espacio de trabajo para prevenir y solucionar los conflictos de convivencia.

c) Atención individualizada: No sólo debe existir preocupación por el grupo de alumnos/as, sino que además es necesario apoyar individualmente y de forma más especializada las necesidades personales del alumnado. No solo basta con focalizar la atención en el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumno/a, sino que debemos ir más allá y completar su desarrollo con una dimensión socio-afectiva. Por lo que se requieren en los centros escolares profesionales como psicopedagogos y educadores sociales que complementen la formación del alumnado y que se coordinen conjuntamente con el profesorado del centro.

d) Participación: Todas las personas de la comunidad educativa deben participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo un enriquecimiento del ambiente. La participación no puede ser exclusivamente dentro del aula.

e) Organización: Para que exista convivencia debe producirse una coordinación entre los recursos y las personas. Es imprescindible un eje que vertebrador del clima social y que sea lo suficientemente flexible como para permitir modificaciones. Algunos aspectos que caracterizan las “organizaciones escolares convivenciales” son: estructuras presididas por la colaboración huyendo de la competitividad, la jerarquización y la firmeza; las diferencias se considera fuente de enriquecimiento y no una fuente de problemas; se fomenta la comunicación buscando espacios y tiempos para el encuentro y las relaciones interpersonales sobre todos los miembros de la comunidad educativa; se da una implicación de todos los miembros en el establecimiento de las normas.

3.2. Agresividad y violencia

3.2.1. Concepto de agresividad y violencia

La Organización Mundial de la Salud en el año 2002 definió la violencia como “uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades

de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados. Destaca que “sus consecuencias pueden ser la muerte, las lesiones, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades” (OMS, 2002, p. 3).

Seguidamente se especifican las diferencias conceptuales entre agresividad y violencia según Berger (2008).

- Agresividad: Se trata de una conducta que supone una defensa natural. Es una forma de enfrentar riesgos. En toda persona confrontada es esperable una amenaza que podría puntualmente afectar su integridad. El tipo de respuesta puede controlarse pero no se elimina.
- Violencia: La violencia, sin embargo, es una conducta aprendida y se realiza con una intencionalidad de dañar a la otra persona. De esta forma, la conducta violenta no se produce por una sensación de peligro o inseguridad y el foco se encuentra en aquel contra quien se ejerce la violencia. El tipo de respuesta debe intentar eliminarse.

3.2.2. Enfoques para entender la agresión

- **Enfoque psicoanalítico**

Palomero y Fernández (2001) afirman que para Freud los instintos en la vida del ser humano tienen una gran importancia, haciendo una distinción entre los instintos del yo y los sexuales. Según Freud (1973) la agresividad no es más que una reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido.

Freud en 1920 enuncia su teoría dual de los instintos distinguiendo entre Eros o instinto de vida y Thanatos o instinto de muerte. Esta teoría presenta la agresividad

como un instinto autónomo que puede emitirse hacia el exterior como una conducta destructiva, hostil, agresiva o violenta, o bien hacia uno mismo como una autoagresión o autocastigo. De esta forma, Freud afirmaba que para evitar la autodestrucción la agresividad debe dirigirse hacia el exterior. (Palomero y Fernández, 2001).

Posteriormente, en 1930, Freud (1973a) afirmó que aunque la agresividad fuera una característica innata del ser humano existía una fuerte relación con la cultura. Es por ello que se debe establecer límites al Thanatos para contener sus manifestaciones.

En esta línea, Palomero y Fernández (2001) establecen que las normas sociales permiten controlar los impulsos agresivos convirtiéndolos en conductas aceptables y socialmente útiles.

- **La agresividad desde la teoría Etológica**

Como en la teoría de Freud, desde la perspectiva Etológica, se afirma que la agresividad es instintiva. Es decir, la agresividad es un instinto de lucha de todo ser humano, especialmente en los hombres. Lorenz (1997) afirma que existe una estructura orgánica que es la que ocasiona la agresión. De esta forma, la agresividad es un impulso biológicamente adaptado, que se ha elaborado a través de la evolución y que es necesaria para la supervivencia del individuo. La especie humana dispone entonces de una dosis de agresividad que es permanentemente preservada.

La agresividad se entiende entonces con dos visiones, una filogenética y otra adaptativa, lo que no supone inconveniente ante conductas agresivas siempre y cuando se entienda como un comportamiento activado frente a una situación de peligro y sea necesario salvar su identidad o la de los suyos.

Se ha defendido la agresividad como una característica inevitable, un impulso innato, que libera al individuo de toda responsabilidad, algo que ha sido cuestionado.

- **Teoría de la frustración-agresión**

Con esta teoría se entiende la frustración como la dificultad para alcanzar ciertos objetivos, por lo que las actitudes agresivas tendrían como finalidad liberarse de la frustración dañando a otros individuos. De aquí nacen dos suposiciones interdependientes, en donde la frustración produce comportamientos agresivos y la agresividad es fruto de la frustración (Dollard et al., 1939).

Actualmente esta teoría no está del todo aceptada, ya que no siempre que los individuos experimenten la frustración manifiestan comportamientos agresivos, observándose otras respuestas como conductas pasivas o respuestas psicósomáticas (Berkowitz, 1996).

De esta forma, podemos decir que la frustración puede dar pie a la agresión, pero una conducta agresiva del individuo puede verse fomentada por otros aspectos que la estimulen, tal y como podemos ver en la teoría de señal-activación defendida por Berkowitz (1969).

- **Teoría de la Señal-Activación**

Para Berkowitz (1969, 1974) la frustración no tiene porqué ocasionar agresión directamente, sino que esta puede ser el incentivo para una activación emocional, produciendo sentimientos de ira predisponiendo al individuo para elaborar una respuesta agresiva.

Una conducta agresiva será dada en el individuo cuando se encuentre frente a una situación que para él o ella tenga un significado agresivo, o estímulos que tengan un significado agresivo.

- **Teorías conductistas**

Las teorías conductistas explican el comportamiento del hombre y cómo influye en el aprendizaje.

Existen dos corrientes en las teorías conductistas: el conductismo o condicionamiento clásico, los cuales son representados por Wilhem Wundt, John B. Watson e Ivan Pavlov y el Neo conductismo (condicionamiento operante), representado por Edward L. Thorndike y W. F. Skinner.

Podemos definir el Condicionamiento clásico como el procedimiento mediante el cual el organismo aprende a dar respuesta a un estímulo cuando antes no lo hacía. Así mismo también recibe el nombre de condicionamiento respondiente ya que el cuerpo produce una respuesta involuntaria.

Por otro lado, el condicionamiento operante se caracteriza porque el comportamiento del individuo depende del medio con el que se rodea. Este enfoque se centra en la existencia de una serie de relaciones recíprocas de la persona con el medio, una serie de acciones que adopta el individuo con el ambiente que le rodea. A su vez, una que el medio trasmite una respuesta a la conducta del individuo, esta puede verse alterada y orientada hacia un sentido u otro. Las conductas se ven alteradas en función de las que el medio devuelve.

Cuando la persona aprende una conducta operante también se da un procedimiento de condicionamiento, en donde el resultado de dicha operante adopta un rol significativo. Estas consecuencias reciben el nombre de reforzadores, que son los que moldean y subordinan el comportamiento humano (Fernández, 2008).

Por lo tanto, se puede afirmar que un comportamiento violento puede producirse cuando este se relaciona con un estímulo incondicionado (condicionamiento clásico) o por reforzamiento. Cuando se da una respuesta violenta y posteriormente aparecen estímulos favorables para el individuo, en definitiva, con reforzadores (condicionamiento operante).

- **Teoría del Aprendizaje Social**

Bandura (1973, 1989) entiende el comportamiento violento como una conducta social que se aprende y perdura como cualquier otro tipo de enseñanza social, haciendo uso del aprendizaje a través de la observación y el refuerzo directo. Por ello, algunos comportamientos violentos llegan a convertirse en costumbres si causan provecho en la persona.

Según la Teoría del Aprendizaje Social el individuo adopta una conducta agresiva gracias al modelamiento y a las experiencias directas. Sin embargo, es complicado delimitar cómo se aprende la agresión debido a la multitud de modelos a los que las personas están expuestas, como por ejemplo: a) los refuerzos que da la familia sobre la agresión, b) el ambiente cultural en el que se desenvuelven las personas, y, c) el modelamiento simbólico que producen los medios de comunicación, sobre todo la televisión.

- **Teorías Cognitivas**

Según Beck (1993) la personalidad se forja a través de la acomodación, la cual dispone con habilidades que permiten la perduración y la propagación, estando genéticamente delimitadas. Las estrategias conductuales se basan en la evolución y llegan, en el desarrollo individual, hasta el procesamiento de la información que antecede a la operación de las estrategias.

Las demandas concretas originadas de una situación encabezan las estrategias adaptativas o desadaptativas. Estas creencias se integran en “esquemas”, los cuales recopilan y simplifican la información. Para Beck (2000) aquello que fundamenta la personalidad es la expresión manifiesta de estas estructuras esquemáticas subyacentes. Cuando se le atribuye un significado a un acontecimiento, las estructuras cognitivas realizan una cadena de reacciones que da lugar a tipos de conductas (estrategias) a las cuales se les asigna el concepto de rasgos de personalidad.

Considerando las teorías cognitivas, Dodge (1980) explica la agresión a través de la teoría del procesamiento de la información social, de forma que el individuo que

agrede tendría un estado mental que habría sido previamente influenciado por experiencias sociales del pasado, así como expectativas y conocimiento de las normas sociales. Esta teoría explica porqué se prefiere utilizar soluciones agresivas ante los problemas de tipo social en lugar de soluciones no violentas. El autor hace referencias a las diferentes formas de habilidades de procesamiento de la información, tanto de agresores reactivos como agresores proactivos o no agresores. De esta forma, la agresión reactiva se refiere a aquellos comportamientos ocasionados por la forma de reaccionar ante un enfrentamiento o desafío. Por otro lado, la agresión proactiva se refiere a los comportamientos producidos de forma intencionada para solventar un problema o para que el agresor obtenga algún provecho. Por tanto esto no supone que la intención inicialmente del agresor sea ocasionar daño o sufrimiento a la víctima (Ramírez y Andreu, 2006).

Dentro de la teoría cognitiva, se ha de considerar la perspectiva interactiva, de forma que aquellos aspectos relacionados con el sexo (peso, estatura, complexión) interfieren con el contexto social en el momento de la agresión. Estas diferenciaciones constitucionales unidas al sexo podrían relacionarse directamente con el comportamiento de la persona (Tieger, 1985; citado en Shaffer, 2000).

3.2.3. Acoso en el grupo de iguales o bullying

El término “bullying” fue adoptado por Dan Olweus (1993), el cual se utiliza para definir específicamente el maltrato entre escolares. Se caracteriza porque es premeditado y prolongado en el tiempo, producido por un estudiante o grupo de alumnos/as y donde existe un empoderamiento del agresor hacia la víctima (Olweus, 1999; Ortega, 2010; Smith y Brian, 2000).

Según Olweus (1999, p. 10), "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos". Con la terminación “acción negativa”, quiere decir cuando alguien deliberadamente produce o intenta producir trastorno a otro individuo. El daño puede ser ocasionado a través del contacto físico, palabras u otras

formas (como hacer burlas o gestos dañinos) y apartando intencionadamente a la persona del grupo.

Según Olweus, se dará el fenómeno bullying cuando se cumplan los siguientes criterios: a) La víctima se siente atemorizada, coaccionada, percibiendo al agresor como físicamente superior; b) Las agresiones son cada vez de mayores sin que nadie lo perciba, y al comienzo son entendidas como un juego.

Aquellos aspectos que componen el bullying son: a) Desequilibrio de poder que se produce de forma atemorizada al más frágil; b) Intención planeada de producir daño; c) Se repite en el tiempo.

El acoso escolar puede ser de diferentes tipologías, donde las más usuales son las agresiones físicas, verbales, psicológicas y de exclusión social. Cuando se produce acoso escolar físico se utiliza la fuerza corporal o mecánica cuyo principal objetivo es intimidar y mostrar superioridad mediante dolor, incomodidad o privación. En esta podemos encontrar dos tipologías: trastorno en la víctima o daños en sus cosas y su entorno. Los trastornos en la víctima se producen directamente contra él o ella con conductas como golpes, heridas o empujones. Mientras que cuando se dañan sus propiedades o su entorno se priva a la víctima de sus objetos personales a través de hurtos, sustracciones, desaparición o destrozo de objetos personales. Este tipo de acoso escolar se da con más frecuencia en la etapa de Educación Primaria y suele ocurrir más en hombres que en mujeres.

Por otro lado, en el acoso escolar verbal se hace uso de la palabra para ofender, humillar, discriminar o burlarse de la víctima. Por ejemplo, se imponen sobrenombres, se imitan de forma despectiva expresiones verbales de la persona, se utiliza un lenguaje sexualmente ofensivo, así como la repetición constante de errores producidos en el pasado. También se incluye en el acoso escolar verbal expresiones corporales que ridiculizan al estudiante.

En tercer lugar, el acoso escolar social trata de producir en las relaciones de la víctima con terceros. Este tipo de acoso se da cuando se trata de aislar a la víctima de grupos de iguales en la escuela intentando ridiculizar y discriminar a la víctima.

A continuación, es importante determinar las características de los agresores y las víctimas que tienen lugar en el bullying.

Los agresores suelen ser físicamente más fuertes que los otros alumnos/as, se comportan de forma más agresiva e impulsiva, no solo en la escuela, sino también en otros contextos como en casa. Tienen un perfil dominante, son impulsivos y reaccionan inmediatamente cuando se da un conflicto al interpretar amenazas de forma agresiva. Fácilmente se sienten agredidos, no son capaces de tolerar la frustración, no siguen las reglas ni conocen los límites, muestran una actitud positiva ante la violencia y normalmente se sienten autosuficientes. Los agresores no son empáticos ante el dolor de la víctima, no muestran arrepentimiento tras sus comportamientos agresivos, y normalmente alcanzan sus objetivos sin dificultad, lo que le da un mayor estatus dentro del grupo. Psicológicamente hablando, en este grupo suele hallarse el diagnóstico de Trastorno oposicional desafiante. Al existir un desajuste social se dan conductas como el vandalismo, un rendimiento académico negativo, consumo de alcohol, y pueden darse lugar conductas antisociales que hasta en un 40% terminan en procesos por la justicia por actividad criminal (Albores-Gallo et al., 2011; Trautmann, 2008).

Con respecto a las víctimas del bullying, suelen ser inseguras, aisladas, poco asertivas, físicamente más débiles, tienen escasas habilidades sociales, pocos amigos/as, las familias suelen ser sobreprotectoras. Cuando son evaluados psicológicamente son diagnosticados con fobia social, depresión y ansiedad. (Skapinakis et al., 2011; Jansen et al., 2011; Trautmann, 2008). Según Olweus, este tipo de alumnos/as suelen ser pasivos y se comportan de forma sumisa o ansiosa frente a la agresión. Este tipo de estudiantes no responden ante el ataque y sufren en silencio. Cuando la agresión se produce de forma reiterada, estos alumnos/as empiezan a presentar la “victimización”, produciéndose una pérdida de la autoestima, no son valorados por ellos mismos y comienzan a desconfiar de otras personas. En la familia se presenta una sensación de impotencia y los niños/as comienzan a perder la confianza en ellos mismos para manejar de situación, por lo que sufren irritabilidad y tristeza (Jansen et al., 2011; Trautmann, 2008).

En otro plano se encuentran los espectadores, los que normalmente no hacen nada para resolver la situación, o bien porque se sienten intimidados o sienten miedo o

porque comienzan a apoyar esas conductas de bullying al considerar que provienen de un líder.

El acoso escolar trae consigo consecuencias que van mucho más allá de la intimidación e incomodidad de los alumnos/as en la escuela, ya que se pueden presentar secuelas en la edad adulta como estrés psicológico general y trastornos psiquiátricos específicos. La consecuencia más impactante que se puede encontrar por el acoso escolar es la idea de suicidio, así como consecuencias a nivel mental como ansiedad y fobias, sintiendo la fobia a ir al colegio la más habitual. También su conducta se ve dirigida al llanto continuamente, tienen pataletas o evitar ir a la escuela. También se pueden dar síntomas como vómito, diarrea y dolor abdominal y muscular. A nivel cognitivo comienzan a atemorizarse a la hora de ir a la escuela. Así mismo se dan patologías como la depresión, la cual consiste en la tristeza como estado de ánimo, irritabilidad, no existe disfrute por lo que antes le gustaba, lloran fácilmente, se sienten aislados socialmente, se sienten rechazados por los demás, cambian los momentos de sueño y de alimentación, sufren cambios en su actividad física, y tienen momentos de intención suicida. También, se puede dar el absentismo escolar en la víctima produciéndose un deterioro del rendimiento escolar, que previamente no se producía. Otras patologías que pueden darse en la víctimas con el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), intento de suicidio o suicidio propiamente dicho (Albores-Gallo et al., 2011; Harel-Fisch et al., 2011; Kumpulainen, 2008).

También existen factores de riesgo asociados al bullying, por ejemplo, los varones sufren más riesgo de ser acosadores o ser acosador/acosado que las mujeres, mientras que las chicas tienen más riesgo de ser acosadas en la adolescencia. Otros factores de riesgo son violencia doméstica o en la infancia, así como las diferentes dificultades relacionadas con la motricidad o discapacidades. Los niños/as que tienen dificultades motoras muestran mayor debilidad en los juegos por lo que se sienten menos competentes y se sienten menos exitosos en el grupo de iguales, apareciendo el aislamiento y la victimización. Así mismo, los niños/as que tienen mayor dificultad para desenvolverse en las habilidades sociales disminuye su competencia social manifestándose síntomas ansiosos y mayor tendencia a la victimización.

La familia también supone un papel significativo en el fenómeno del bullying, como los conflictos entre padres, las rupturas parentales y el maltrato en el hogar. Los niños/as que se ven involucrados en el bullying suelen tener padres y madres distantes, fríos, no existe cohesión en la familia, se dan castigos inconsistentes, castigos físicos, se da la victimización entre hermanos o, por el contrario, la sobreprotección por parte de la familia o padres con historia de acoso en su infancia. Así mismo, se han encontrado relaciones significativas de que existe un mayor riesgo de ser agresor cuando el niño/a se encuentra en un contexto socioeconómico deficiente (Albores-Gallo et al., 2011; Kumpulainen, 2008).

Por otro lado, es importante mencionar que la sociedad actual está inmersa en el uso de las nuevas tecnologías y hacer un mal uso de ellas, sobre todo entre los jóvenes, tiene graves consecuencias como el ciberbullying. Aparentemente puede tener similitudes con el bullying tradicional, pero el ciberbullying supone ventajas para el agresor, y es que la agresión online puede ocurrir desde cualquier lugar y en cualquier momento y no necesariamente en la escuela. Además es difícilmente detectable por los adultos (Agatston et al., 2007), muchas veces es anónima lo que aumenta la desinhibición (Mehari et al., 2014) y tiene más espectadores (Juvonen y Gross, 2008).

Algunos autores como Sontang, Clemans, Graber y Lyndon (2011) coinciden en que existe ciberbullying cuando se trata de una agresión intencionada y repetida que ocurre a través de medios electrónicos. En lo referente a la cibervictimización y ciberagresión, ésta se relaciona estrechamente con problemas psicológicos como la ansiedad, depresión, e incluso el suicidio (Kowalski et al., 2014; Mehari et al., 2014). Además en diversos estudios recientes se ha encontrado que los ciberagresores tienen mayores dificultades en el dominio psicosocial (Wong et al., 2014).

3.2.3.1. Actuación docente ante el acoso escolar

Los docentes tienen una gran responsabilidad en la identificación, prevención e intervención ante los casos de bullying que pueden darse en la escuela. Sin embargo, los docentes pueden toparse con diversas dificultades para percatarse de situaciones de bullying porque en ocasiones suponen comportamientos ocultos, no tienen porqué mostrarse con facilidad las consecuencias en la víctima y porque es importante saber

cómo los comportamientos en situaciones de acoso son diferentes según la edad del alumnado y sus características individuales (DeOrnellas y Spurgin, 2017). Por ello, los docentes pueden beneficiarse de los programas de prevención y protocolos de intervención contra el bullying, ya que les brindan numerosos recursos para resolver dichas situaciones y mejorar el clima escolar (Bowlan, 2011). Un estudio realizado en 2019 se recoge que los maestros y maestras deben mejorar su conocimiento sobre los programas de prevención y protocolos de intervención de acoso escolar, especialmente de ciberacoso que tienen a su disposición y muy pocos se sienten preparados para poder afrontar el acoso escolar. Además se señala que pocos reciben el apoyo que necesitan para afrontarlo (Sidera et al., 2019). Así mismo, los docentes son conscientes de que existe una necesidad de formarse sobre el bullying (DeOrnellas y Spurgin, 2017). Los docentes pues piden una formación concreta acerca del maltrato escolar para prevenir e intervenir en dichas situaciones de violencia y aseguran que no reciben una formación y preparación en este campo en la universidad (Boulton, 1997; Nicolaidis et al., 2002).

El hecho de percibir el bullying puede variar de unos docentes a otros, y esta percepción es importante en la influencia de la actuación docente. Por ejemplo, algunos maestros/as consideran que algunas circunstancias en el bullying son normales en cierta edad escolar, que el acoso pueden hacer más fuertes a las víctimas o ayudarlas a madurar, o que los niños/as podrán resolver la situación por sí mismos. También en ocasiones es difícil diferenciar para los docentes el acoso de las bromas sin mala intención. Por otro lado, algunos docentes creen que el hecho de ser agresor se atribuye a condicionantes familiares, por lo que la responsabilidad de los agresores la sitúan fuera de la escuela (DeOrnellas y Spurgin, 2017).

Así mismo, es necesario no perder de vista las características del bullying por dos motivos: la necesidad de concretar el problema y mejorar el conocimiento que tienen sobre el mismo los educadores (Craig et al., 2000; O'Moore, 2000; Yoon, 2004 y Kerber, 2003). Yoon (2004) establece que es importante mejorar la percepción del problema para establecer medidas adecuadas para intervenir sobre el mismo. Sin embargo, algunos autores afirman el conocimiento sobre ello es limitado, por lo que diagnosticar y reconocer situaciones de bullying en ocasiones se ve dificultado (Craig et al., 2000). De esta forma, Benítez, Berbén y Fernández (2006) afirman que es necesario

que los docentes estén ampliamente formados en este campo y poder mejorar así sus competencias.

Conocer las características y reconocer la violencia entre iguales ayuda a los docentes a identificar situaciones, pero esto en ocasiones puede ser difícil debido a los siguientes motivos: en primer lugar, existen diversos tipos de maltrato: verbal, físico y relacional (Scheithauer et al., 2006). Algunos estudios exponen que el profesorado no tiene dificultad para detectar maltrato como agresiones físicas, chantaje o amenazas, pero la detección de la exclusión social supone mayor dificultad (Boulton, 1997). Otros estudios señalan los abusos verbales y socioemocionales entre los tipos de maltrato que presentan más dificultades para ser identificados, mientras que la agresión física o la amenaza se identifica más fácilmente (Hazler et al., 2001). También el lugar y el momento en el que se da lugar el bullying es un motivo por el que el docente tiene dificultades para detectarlo ya que no suele darse delante del profesor/a, sino en lugares donde no se encuentran adultos que puedan supervisarlos, como recreos o pasillos (Genta et al., 1996).

Por otro lado, es importante conocer las falsas creencias que los docentes pueden tener sobre el alumnado para poder cambiarlas. Por ejemplo, las ideas de que la agresión es un momento habitual del desarrollo (Benítez et al., 2005), o que la conducta agresiva promueve el endurecimiento del niño/a (O'Moore, 2000) deben ser modificadas para ser positivo cuando se ha de intervenir en el bullying. Así mismo, se afirma (Boulton, 1997) que posturas equívocas como negar el problema, tenerle manía a la víctima, etc., se incrementan con la experiencia docente. Según Lawrence y Green (2005) los maestros/as de Educación Primaria tienen una perspectiva negativa y asignan una gran culpabilidad al agresor lo que puede producir una disposición dañina para intervenir con los agresores. Las creencias equívocas también tienen una estrecha relación con la variable sexo, ya que los maestros varones infravaloran el número de malos tratos y dan menos apoyo a las víctimas que sus las docentes mujeres, mientras que estas muestran mayor empatía (Craig et al., 2000).

También se debe tener en cuenta aquellas estrategias que los docentes aconsejan poner en práctica ante el problema. Lawrence y Green (2005) afirman que el

profesorado opta por una intervención no física para resolver los conflictos y defienden el diálogo.

3.3. Familias y convivencia escolar

Podemos distinguir dos grandes instituciones sociales que se encargan de la formación integral del niño/a desde edades muy tempranas: la familia y la escuela. El núcleo familiar es el agente primordial en el aprendizaje de los infantes y conforma la base para colaborar en los procedimientos que se desarrollan en la escuela, logrando una convivencia adecuada entre toda la comunidad educativa.

En primer lugar, debemos contemplar la definición de familia: Se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Rodrigo y Palacios, 2003; p. 33).

La familia se entiende como el primer contexto social significativo que desarrolla unas pautas y el camino de aprendizaje que se llevará a cabo a lo largo de la vida, y que contribuye también a los aprendizajes en la escuela (Burrows y Olivares, 2006).

Para Rodrigo y Palacios (1998; p. 33) la institución familiar es: “[...] la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”.

Esta enseña lo primeros conocimientos que ha de adquirir el niño/a para enfrentarse al día a día; se responden a las primeras preguntas e inquietudes que despiertan el interés por conocer y vivir diferentes experiencias en el mundo. En la familia el niño/a conforma una serie de aspectos éticos que van fortaleciendo la identidad del hijo/a frente a otros grupos sociales lo que proporciona una convivencia

sana en todos sus procesos de socialización. Es por ello que es importante que la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias) sea consolidada por un bien común: la formación integral de los estudiantes. En este proceso se ven involucrados los sentimientos afectivos y de confianza que permiten la consolidación de esos saberes.

En este sentido, Herrera (1997), afirma que las funciones de la familia son: la función económica, la biológica y la educativa, cultural y espiritual, los cuales se utilizan para valorar el funcionamiento familiar, es decir, que la familia tiene un papel importante en satisfacer las necesidades materiales y sentimentales de los miembros que la componen, siendo un apoyo a la escuela.

En esta línea, Meza-Rueda y Páez-Martínez (2016) sostienen que la familia permite el primer contacto para el desarrollo de la persona, el crecimiento y la formación en los diferentes aspectos de la vida. También, desde la sociología, se considera a la familia como el agente encargado de introducir a la persona en la sociedad y en la cultura.

La familia, independientemente del nivel educativo que tenga, afronta el compromiso de educar a sus hijos/as y formarlos para la vida con una enseñanza básica de normas de comportamiento y convivencia. En este proceso, los niños/as adquieren conocimientos prácticos en el contacto con el mundo con el acompañamiento de su familia y en búsqueda de inquietudes.

De esta forma, podemos decir que la familia se relaciona significativamente con la escuela en cuanto a los procesos de formación, socialización y clima escolar. La manera en que los niños/as se comportan en los centros educativos evidencian los valores que se conforman en su núcleo familiar, en especial, el padre y la madre. Sin embargo, algunos niños/as que viven en ambientes familiares negativos, logran alcanzar objetivos en la vida, superan obstáculos y desarrollan una personalidad positiva.

Aunque educar y formar a los hijos/as en el aprendizaje de formación y socialización es una tarea difícil, el afecto, los sentimientos de apego en el núcleo familiar, producen un ambiente de responsabilidad social para proporcionar una educación adecuada en casa y posteriormente en la escuela.

La escuela y la familia deben educar al niño/a en una formación integral y en el desarrollo de su personalidad. Tal y como expresan Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), “para la comprensión de los problemas del comportamiento violento en la escuela debemos atender a las características propias de los implicados, incluyendo la percepción de los principales contextos sociales inmediatos a la persona, que, en el caso del adolescente, son la familia y la escuela principalmente” (p. 124).

Podemos afirmar entonces que la familia tiene un papel fundamental y muy significativo en la escuela. Autores como Smith, Schneider, Smith, Pk. y Ananiadou (2004) afirman que ésta es el primer espacio de socialización y prevención de los problemas de convivencia escolar porque influye en los procesos de socialización del niño/a.

La familia es el primer espacio de socialización donde se conforman las concepciones y actuaciones sobre la convivencia y el ejercicio de los derechos. Es con la familia donde el niño/a se enfrenta a las primeras experiencias de conflicto y donde aprende a cómo revolverlos, enfrentarlos o esquivarlos.

Ya desde la concepción el niño o niña se desarrolla ya que el estado de salud de la madre influye en la gestación y por lo tanto en su desarrollo. También las características sociales, culturales, económicas, tienen influencia en el desarrollo físico, cognitivo, socioemocional, psicomotriz y del lenguaje del hijo o hija. Cuando se habla de desarrollo significa el crecimiento y la madurez que establece el sujeto desde su concepción hasta que el individuo es adulto. La familia, a lo largo de este proceso, actúa como un guía o un mediador que ha de ir ajustando su interacción con el ambiente para poder desarrollar experiencias de aprendizaje y desarrollar sus capacidades de forma plena. La responsabilidad de los adultos recae en llevar a cabo una seguridad emocional en el niño o niña, a través del apego, las relaciones que se establecen entre ellos y el correcto desarrollo de la autoestima. La familia es la encargada de transmitir valores morales y éticos y su integración en sociedad para convivir de forma adecuada. Desgraciadamente, no siempre existe un entorno de afecto y de entrega con el niño o niña, sino que a veces se dan trastornos que pueden dar lugar a sentimientos negativos y situaciones conflictivas.

De esta forma, la familia influye en la educación de sus hijos e hijas por ejemplo, en la agresividad o no agresividad, logro escolar o fracaso, motivación de logro o desmotivación, entre otros. A su vez, esto influye en otros contextos como la escuela y el grupo de iguales. Cada experiencia en la familia puede facilitar u obstaculizar la adaptación de otros entornos donde han de desenvolverse los hijos e hijas.

Es fundamental nombrar a Urie Bronfenbrenner (1979) quien define el desarrollo como el concepto que tiene sobre su ambiente ecológico y el conjunto de relaciones y propiedades que se establecen con este. La perspectiva ecológica de este autor explica que existen diferentes niveles de estructuras seriadas donde unos contienen a otros. Para Bronfenbrenner es necesario prestar atención a la influencia del individuo en los diferentes entornos y establece cuatro entornos o estructuras interconectadas donde el infante crece, las cuales son las siguientes: microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema. El microsistema es el ambiente más cercano a la persona donde se dan lugar las actividades, roles y relaciones interpersonales en un entorno determinado como la familia, la escuela o la comunidad. El mesosistema establece las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente, por ejemplo, la interacción entre la familia y la escuela. El ecosistema comprende el entorno o entornos donde el individuo no participa activamente pero se dan situaciones que afectan lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona, como es el trabajo del padre y la madre. Todos estos niveles dependen unos de otros por lo que es necesaria una implicación y comunicación entre ellos.

Bronfenbrenner (1979) afirma que para que un entorno funcione adecuadamente implica que existan interconexiones sociales entre los distintos entornos que influyen en el individuo. Un papel importante es el del ambiente puesto que desventajas económicas, acceso inadecuado a la educación, escasas atenciones sanitarias, etc., influirán en el entorno del niño o niña. Por ello, las decisiones sociales, económicas y políticas de un país (macrosistema) influirán de forma positiva o negativa en las interconexiones entre los entornos. En definitiva, si los sistemas de normas generales (ecosistema y macrosistema) de la sociedad no están de acuerdo con el individuo, las interacciones entre los sistemas interpersonales (microsistema y mesosistema) afectan a la persona en desarrollo.

3.4. Programas de Convivencia Escolar

A continuación se señalan algunos programas de intervención preventiva, de intervención para la identificación de riesgos, y de intervención directa que pueden utilizarse para prevenir la aparición de violencia escolar así como para la intervención una vez que esta se produce.

Programas de intervención preventiva

- Cómo prevenir la violencia escolar. En La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1996).

Tiene como punto de partida el concepto de convivencia, la cual se compone por los agentes humanos, los procesos y los contextos vividos en la comunidad educativa. El proceso de intervención se lleva a cabo, por tanto, con el alumnado, el profesorado y la familia. Se interviene tanto en la convivencia, teniendo en cuenta el recurso humano y gestionado democráticamente, y por otro lado se interviene en el currículo cooperativamente. Este programa engloba e integra a la escuela, la familia y la sociedad. Los cambios realizados en el ámbito curricular se basan en gestionar democráticamente la convivencia, educar en sentimientos y valores, y trabajar cooperativamente en grupo.

- Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión (Díaz-Aguado, 2004)

Se trata de intervenir en la gestión de la violencia tanto en la escuela como en el ocio de los adolescentes. Tiene como objetivo mejorar los siguientes aspectos: adaptar la educación a la sociedad actual, mejorar la relación educativa, establecer opciones a la violencia en las diferentes situaciones y en las personas, eliminar el uso de la violencia, enseñar a sancionar cualquier tipo de violencia, prevenir la victimización y el sexismo, eliminar la conspiración del silencio y educar en valores democráticos. Se proporcionan una serie de recursos para utilizar con los adolescentes y un programa para intervenir a través de la familia.

- Educación emocional para la prevención de la violencia (Caruana, 2005)

Se realiza una intervención por programas a través del Plan de Acción Tutorial. Tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona. Se pretende desarrollar las habilidades en los alumnos/as en la comprensión de las emociones propias y como pueden afectar a los demás, así como desarrollar el control emocional. También se trabaja la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

- Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006)

Los objetivos de este programa son tres: 1) Informar a los docentes, alumnado, familias y a la sociedad del maltrato entre iguales. 2) Humanizar a los profesionales de la educación de secundaria sobre la importancia de actuar para frenar el maltrato; y 3) Alentar sobre la obligación de frenar la violencia en las escuelas con políticas educativas Este proyecto pretende orientar a los docentes, al alumnado y a las familias sobre cómo actuar ante el maltrato y cómo prevenirlo.

- Programas JUEGO: 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2000, 2003ab, 2004, 2005, 2007).

Estos cinco programas tienen un eje de intervención: el desarrollo socioemocional. Se utiliza el juego cooperativo y la dinámica de grupos para desarrollar el ámbito socioemocional y prevenir la violencia. Estos programas fomentan el trabajo cooperativo y la comunicación, los valores democráticos, la habilidad de expresar y entender los sentimientos de los demás, la empatía, la mejora de la autoestima, entre otros, y promueven la eliminación de los comportamientos agresivos y violentos en el grupo de iguales.

Programas para la identificación de riesgos

- Estrategias para trabajar con alumnos en riesgo. En La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1998)

En primer lugar se describen los factores de riesgo para víctimas y agresores. Se muestran tres formas de intervenir: en primer lugar, los círculos de calidad se trata de un grupo de personas que se encargan de seleccionar un problema, analizarlo y solucionarlo; por otro lado, la mediación de conflictos consiste en un grupo de mediadores que tienen unos roles específicos previamente entrenados y que son reconocidos por toda la comunidad educativa; por último, la ayuda entre iguales consiste que, a través de la comunicación y la conversación y el apoyo entre iguales, razonar y deliberar para hacer frente a diferentes problemas.

Programas de intervención directa

- Método Pikas (Pikas, 1989)

Se trata de adjudicar compromisos y obligaciones con el objetivo de eliminar la relación dominio-sumisión, que se hace fuerte con la pasividad de los espectadores. Se pretende terminar con el acoso a través de entrevistas y estableciendo tareas determinadas en distintos momentos para víctimas, agresores y espectadores.

- Trabajando con víctimas, agresores y espectadores. En La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1996)

Se dirige a mitigar el déficit de desarrollo social o moral que tiene el alumnado implicado (agresor, víctima y espectador). Se sugieren tres métodos de intervención: reparto de responsabilidades (Pikas, 1989), desarrollo de la asertividad para educar actitudes de apoyo para sí mismo (seguridad y afirmación personal) y desarrollo de la empatía.

- Intervención a través del test BULLS-S (Cerezo, 2006)

El programa consta de cuatro niveles: 1) Institucional: mejorar el clima social en la escuela; 2) Grupo-Aula: indagación sobre cómo integrar agresores y víctimas, así como eliminar el silencio, la aceptación del conflicto y el apoyo del agresor; Alumnado en riesgo: realizar un programa específico para cada uno de los agresores, víctimas y víctimas/provocadoras o con tendencia agresiva; y 4) Programa de trabajo conjunto para el alumnado implicado con el fin de que busquen soluciones para mejorar las relaciones. Va dirigido al cambio de comportamientos de víctimas y agresores, y del grupo hacia ellos. Es importante la responsabilidad de la familia con la escuela.

- Mejora de la convivencia y programas de intervención (Gázquez, Pérez-Fuentes, Cangas y Yuste, 2007)

Libro en el que se recogen estudios realizados con diferentes tipos de programas, presentados en el *I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)*, celebrado en Almería (2007).

PARTE EMPÍRICA

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, se debe considerar la importancia del desarrollo académico y el rendimiento escolar en el alumnado. Es importante mencionar que tradicionalmente las calificaciones escolares se han asociado a una adecuada capacidad intelectual en el alumnado. Sin embargo, en la actualidad, se considera que existen otros factores que inducen un adecuado rendimiento académico, como son un adecuado equilibrio personal y los aspectos psicológicos de los estudiantes. Por ello, es significativo conocer y aprender a gestionar las propias emociones para un adecuado proceso educativo (Ferraut y Fierro, 2012). Un estudio realizado por Usán y Salavera (2019) afirma que los estudiantes con una mayor inteligencia emocional mostrarán una relación significativa con dimensiones del “engagement” académico y con el rendimiento escolar, mostrando conductas adaptativas, ya que dichas variables se encuentran estrechamente y significativamente relacionadas. El alumnado que gozaba de una mayor inteligencia emocional mostró un elevado “engagement” académico y un rendimiento académico adecuado. En esta misma línea, los estudios realizados por Plata et al., (2014) establecieron cómo las variables psicológicas resiliencia, autoestima y autoeficacia se relacionaban con el rendimiento escolar. En efecto, la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia estaban relacionadas significativamente y positivamente con el rendimiento escolar. Por este motivo, dichas variables psicológicas, deben tenerse en cuenta en el contexto escolar, ya que la educación debe promover una formación integral del alumnado de la que forman parte dichas variables. Así mismo, la educación debe asegurar el desarrollo personal y emocional del alumnado, que a su vez están estrechamente relacionadas con el rendimiento escolar.

En segundo lugar, se debe tomar conciencia de cómo las expectativas que la familia y los docentes tienen sobre los estudiantes afectan a su rendimiento académico y desarrollo integral. Un estudio realizado por Gil-del-Pino y García-Segura (2019) confirmó que los docentes muestran unas expectativas diferentes en función del estatus social del alumnado, formando un concepto positivo cuando su condición social es media o alta y negativo cuando es baja. Curiosamente, se extrajeron expectativas positivas en alumnos/as con un estatus social bajo pero sólo fue en el caso de docentes reflexivos, con una experiencia muy abundante y con una formación continua. También, a través de este estudio, se pudo contemplar como el estatus social de las familias, las creencias de los padres y madres hacia sus hijos e hijas, la esperanza depositada en ellos

y ellas, y el rendimiento escolar de los estudiantes transcurren en la misma línea. De esta forma, las familias con un estatus social bajo y unas condiciones socioculturales negativas afectarían de forma directa a las expectativas de los hijos e hijas, y por tanto, en el rendimiento escolar de los mismos.

Autores como Justo (2011) y Tarabini (2015) afirman que las perspectivas que tienen los docentes sobre sus estudiantes influyen directamente en sus acciones en el contexto educativo, ya que los niños y niñas tienden a elaborar sus respuestas y comportamientos en función de las expectativas que sus docentes proyectan sobre ellos. En definitiva, si los docentes esperan grandes logros por parte de su alumnado, ellos y ellas darán mucho, pero si no creen en sus posibilidades, darán poco. El profesorado, a través de su comportamiento y su forma de expresar delimitan las oportunidades y las identidades del alumnado. En este sentido, la figura docente configura un eje vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y del perfil emocional y social de los mismos (Rovira, 2013; Silva et al., 2014; Van den Bergh, et al., 2010).

Otro aspecto importante a considerar es cómo las creencias docentes y familiares y otras personas del entorno afectan a la autoestima del niño o niña en diferentes ámbitos como el escolar y el personal. Un estudio realizado por Montoya y Pirela (2012) establece que no existe una relación estrechamente significativa entre la actitud del docente en la escuela y la autoestima del alumnado. En este estudio se delimitó el nivel de autoestima del alumnado en las áreas personal, familiar, académico y social, encontrando que en las áreas familiar y social su autoestima estaba siendo más afectada, lo que ocasiona problemas de comportamiento en la escuela y en su relación con el grupo. Concretamente se encontró que en el ámbito familiar y social la autoestima del alumnado se encontraba afectada en mayor grado. En este estudio es destacable como la intervención del docente no ejerce un papel determinante en la autoestima del alumnado. Sin embargo, el área académica sí afectaba directamente a la autoestima del alumnado, entendiendo ésta como la conciencia que tiene el niño/a sobre su desempeño escolar, sus habilidades y capacidades en este campo y elaborando un juicio sobre sí mismo.

Otro estudio realizado por Ramos-Díaz (2016) constató que el apoyo familiar y docente tiene un efecto significativo en la actividad escolar del alumnado y que el apoyo

familiar y del grupo de iguales incide directamente a través del autoconcepto y su habilidad para adaptarse a las exigencias de la escuela. Dicho estudio afirma que existe una relación crucial en la implicación escolar: la del docente-estudiante. Si bien la implicación familiar y el grupo de amistades del niño/a tienen un papel importante, este estudio afirma que la figura del docente ofrece el rol con mayor influencia en la escolaridad en la etapa de Educación Secundaria.

1.1. Objetivo

A continuación, se debe plantear como punto de partida la pregunta de investigación: “¿Cómo afecta el Efecto Pigmalión a la autoestima del alumnado?” Por tanto, el objetivo de dicha investigación es analizar la relación entre el Efecto Pigmalión y la autoestima en alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Se tienen en cuenta ambas etapas de escolaridad ya que se considera que son las etapas en las que el alumnado está forjando su personalidad en contacto con el mundo que le rodea.

2. METODOLOGÍA

2. 1. Estrategia de búsqueda

Para esta investigación se han utilizado diferentes bases de datos.

En primer lugar, centrándonos en la base de datos Psycodoc hemos introducido la siguiente fórmula de búsqueda: (Pigmalión AND Autoestima). Tras introducir la búsqueda en Psycodoc con los anteriores descriptores y operados booleanos, nos aparece un total de 2 documentos. Posteriormente filtramos la búsqueda con los siguientes filtros: disponible a texto completo y fecha de publicación (de 2000 a 2021). Tras introducir los filtros, seguimos contando únicamente con dichos documentos.

Posteriormente se realizó la búsqueda en la base de datos Web of Science y se introdujo la siguiente fórmula de búsqueda: (pygmalion AND self-esteem*). Una vez introducida la fórmula con dichos descriptores y operadores booleanos se obtuvieron un total de 4 documentos. Seguidamente se filtró la búsqueda señalando los siguientes filtros: acceso abierto y fechas de publicación (desde 2000 hasta la actualidad), obteniendo sólo 1 resultado.

Luego, se realizó la búsqueda en la base de datos PsycArticles y se introdujo la siguiente fórmula de búsqueda: (pygmalion AND self-esteem*). Una vez introducida la fórmula con dichos descriptores y operadores booleanos se obtuvieron un total de 120 resultados. Posteriormente se filtró la búsqueda señalando los siguientes filtros: texto completo y fecha de publicación (de 2000 a 2021) obteniendo un total de 68 resultados.

Seguidamente, se realizó la búsqueda en la base de datos Psychology Database y se introdujo la siguiente fórmula de búsqueda: (pygmalion AND self-esteem*). Una vez introducida la fórmula con los descriptores y los operadores booleanos se obtuvieron un total de 342 resultados. Posteriormente se filtró la búsqueda señalando los siguientes filtros: texto completo, tipo de fuente (revistas científicas) y año de publicación (de 2000 hasta 2021) obteniendo un total de 165 publicaciones. Como el número de publicaciones era demasiado alto y se necesitaba una mayor precisión a la hora de señalar artículos relacionados con la educación, se añadió un descriptor más a la fórmula de forma que esta cambió de la siguiente forma: (pygmalion AND self-esteem* AND education). Se obtuvo entonces 286 resultados tras introducir la fórmula. Posteriormente se introdujeron los filtros anteriormente mencionados: texto completo, tipo de fuente (revistas científicas) y año de publicación (de 2000 hasta 2021) obteniendo finalmente un total de 142 resultados. Posteriormente, como la búsqueda era demasiado amplia se trató de concretar y se realizó una búsqueda avanzada con los descriptores “self-esteem” en el resumen y “pygmalion” en el texto completo obteniendo un total de 22 documentos. Después se aplicaron los filtros revistas científicas, texto completo y fecha de publicación (de 2000 al 2021). De esta forma se obtuvieron 10 resultados.

También, se realizó una búsqueda en la base de datos Dialnet y se introdujo la siguiente fórmula de búsqueda: Pigmalión AND autoestima. Una vez introducidos los descriptores y operadores booleanos se obtuvieron un total de 3 resultados. Posteriormente se filtró la búsqueda señalando los siguientes filtros: texto completo, tipo de fuente (revistas científicas) y año de publicación (de 2000 hasta 2021) obteniendo 2 resultados.

Por último, se realizó una búsqueda en la base de datos EBSCO y se introdujo la siguiente fórmula de búsqueda: pygmalion AND self-esteem*. Una vez introducidos dichos descriptores y operadores booleanos se obtuvieron un total de 21 resultados.

Después, se filtró la búsqueda señalando texto completo, tipo de fuente (revistas científicas) y año de publicación (de 2000 hasta 2021) obteniendo 4 resultados.

Base de datos	Descriptorios	Fórmula de búsqueda	Resultados
Psicodoc	- Pigmali3n	Pigmali3n AND	2
	- Autoestima	Autoestima	
Web Of Science	- Pygmalion	Pygmalion AND self-	1
	- Self-esteem	esteem*	
PsycArticles	- Pygmalion	Pygmalion AND self-	68
	- Self-esteem	esteem*	
Psychology Database	- Pygmalion	Pygmalion AND self-	10
	- Self-esteem	esteem* AND school	
	- Education		
Dialnet	- Pigmali3n	Pigmali3n AND	2
	- Autoestima	autoestima	
Sage Premier	- Pygmalion	Pygmalion AND self-	52
	- Self-esteem	esteem*	
EBSCO	- Pygmalion	Pygmalion AND self-	4
	- self-esteem	esteem*	

2.2. Selecci3n de documentos

Con los resultados que se obtuvieron tras aplicar los filtros, se realiz3 un filtrado manual con los criterios de inclusi3n y exclusi3n, los cuales son los siguientes:

Criterios de inclusi3n:

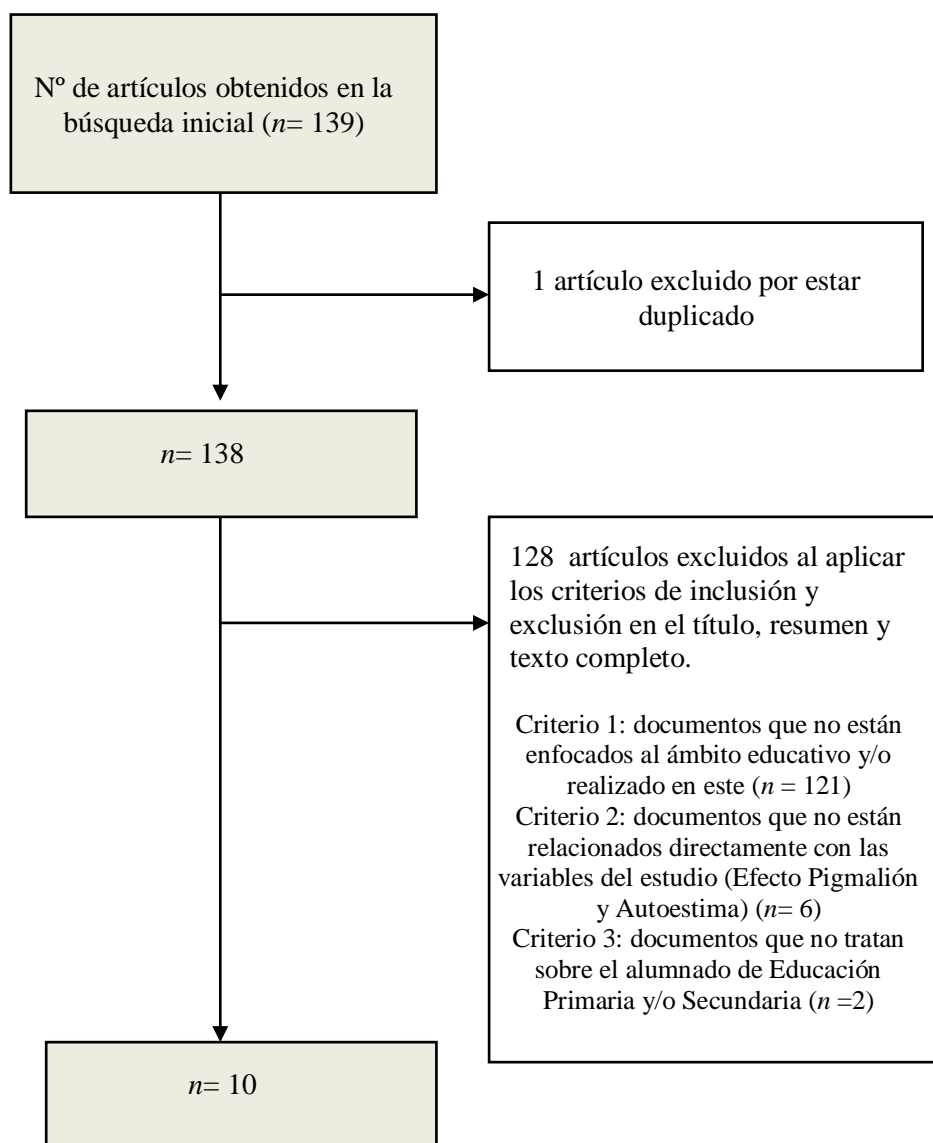
- Los documentos deben estar enfocados al 3mbito educativo y/o realizado en este.
- Los documentos deben tratar sobre alumnado de Educaci3n Primaria y/o Secundaria.

Criterios de exclusi3n:

- Los documentos que no est3n enfocados al 3mbito educativo y/o realizado en este.
- Los documentos que no est3n relacionados directamente con las variables del estudio (Efecto Pigmali3n y Autoestima).

- Los documentos que no tratan sobre el alumnado de Educación Primaria y/o Secundaria.

Figura 1. Diagrama de flujo



En el presente diagrama de flujo se observa, en primer lugar, el número de artículos de partida, 139. A continuación se excluyó un artículo ya que estaba duplicado, quedándonos con un total de 138 artículos. Seguidamente se realizó la exclusión manual y se descartaron un total de 128 artículos debido a los tres criterios de exclusión establecidos. El criterio 1 correspondía a los documentos que no estaban enfocados al ámbito educativo y/o realizado en este, de forma que se excluyeron 121 artículos. El criterio 2 hacía referencia a los documentos que no están relacionados directamente con las variables del estudio, es decir, efecto Pigmalión y autoestima, excluyendo un total de

6 artículos. Por último, el tercer criterio de exclusión correspondía a aquellos documentos que no trataban sobre alumnado de Educación Primaria y/o Secundaria, excluyendo 2 documentos. Finalmente, se realizó el presente estudio con un total de 10 artículos.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las investigaciones incluidas en la revisión, detallando algunas de sus características más destacadas, como los principales resultados, el país de realización y el nivel educativo al que pertenecía la muestra.

Tabla 1. Resultados de los estudios

Autor/es (año)	País	Aspectos evaluados	Nivel educativo	Hallazgos relevantes
Porcar et al. (2013)	España	Influencia de las emociones positivas y negativas a través de los procesos motivacionales en la realización de las tareas escolares a través de un estudio de caso	Educación Primaria	El rendimiento académico está significativamente relacionado con las emociones, a la autoestima y por tanto al efecto Pigmalión. El efecto Pigmalión ocurre en el contexto escolar y familiar
Echebarría y López-Zafra (2011)	España	Percepción del profesorado en sus alumnos de la inteligencia emocional, autoestima y agresividad y comprobar cómo éstas influía en la percepción que el profesorado tenía de sus alumnos	Educación Secundaria	Relación significativa entre la percepción de los docentes y como perciben los alumnos sus sentimientos y la claridad de las emociones
Gates (2010)	Estados Unidos	Estudia como el efecto Pigmalión afecta negativamente y positivamente a las creencias del alumnado, así como las percepciones que otros tienen sobre los alumnos/as	No se especifica	Se sugieren estrategias prácticas para ayudar a los niños lidiar con la etiqueta de superdotación y mitigar los posibles efectos negativos que pueda tener el etiquetado
Fink y Graham (2006)	Estados Unidos	Relación entre las expectativas iniciales de los profesores y la competencia percibida de los estudiantes fue moderada, y como el clima motivacional creado por los profesores favorecía la autonomía	Educación Primaria	Las creencias sobre la agrupación de habilidades y la experiencia docente fueron los predictores más sólidos, ya que representaron una variación única.

Tabla 2. Resultados de los estudios (continuación)

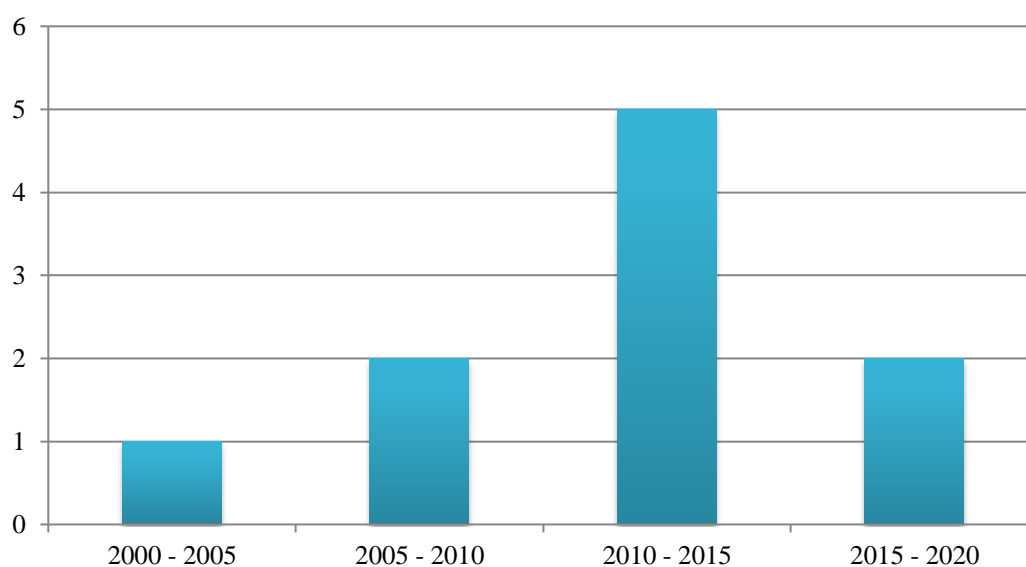
Trouilloud et al. (2006)	Francia	Se estudió en las clases de educación física naturalista la relación entre las expectativas iniciales de los profesores y la competencia percibida más tarde por los estudiantes	Educación Secundaria	Las expectativas de los docentes se relacionan con las expectativas posteriores de los estudiantes y esta relación fue más fuerte cuando el clima motivacional del aula fue bajo en apoyo a la autonomía
Butler (2000)	Israel	Se analizan como las teorías implícitas de la inteligencia (Dweck y Leggett, 1988) modelan tanto la capacidad como la percepción	Educación Secundaria	El alumnado es vulnerable al fracaso en su escolaridad. En él se estableció que el clima y ambiente escolar ha de estar orientado a las creencias positivas sobre los estudiantes
Trusz (2018)	Polonia	Estudió como la expectativa del profesorado afecta a los resultados de matemáticas y alfabetización y cómo estas son mediadas por: la autoestima de los estudiantes, las expectativas sobre sí mismos en los resultados y el tiempo dedicado	Educación Secundaria	La expectativa de los profesores fue mediado más fuertemente por la autoestima del estudiante, el tiempo dedicado al aprendizaje y la autoesperanza del estudiante, o por la autoesperanza del estudiante y el tiempo dedicado al aprendizaje
Berger et al. (2011)	Chile	El bienestar socioemocional, la autoestima, el clima social de aula, la integración social, logros académicos y estrategia de análisis	Educación Primaria	Se muestra que las variables socioemocionales, y en particular las valoraciones de los profesores sobre la autoestima de sus alumnos, están asociadas con logros académicos
Mattheus y Mellon (2012)	Estados Unidos	Se investigó el impacto de un programa de enriquecimiento de Ciencias e Inglés en alumnado de secundaria de un centro de alta pobreza y fracaso escolar y sus creencias sobre el rendimiento escolar	Educación Secundaria	Las acciones de los participantes de 2006 y los programas de 2008 influyeron en la visión de los maestros hacia los estudiantes y modificaron sus expectativas hacia ellos
Johnston et al. (2019)	Australia	Esta revisión de la literatura sintetiza críticamente 10 años de expectativas docentes	No se especifica	La investigación cualitativa sobre el tema ha aumentado de 2008 a 2018. Los estudios cuantitativos prevalecen y los estudios cualitativos donde se consideran las perspectivas de los estudiantes no están bien delimitados.

3.1. Análisis descriptivo de los estudios

3.1.1. Años de publicación

En la gráfica 1 se recogen los diferentes años de publicación de los artículos seleccionados. Dichos años están agrupados en cuatro franjas de cinco años. Como se observa, los años de mayor publicación corresponde a la franja que va desde 2010 a 2015 representando un 50% de las publicaciones ($n = 5$), es decir, del año 2010 a 2015 se publicaron más estudios sobre cómo afecta el efecto Pigmalión a la autoestima del alumnado. Seguidamente, se sitúa las franja que va de 2005 a 2010 y la franja que va de 2015 a 2020 con un 20% de los artículos respectivamente ($n = 2$), es decir, en dichos rangos de años se publicaron el mismo número de artículos sobre la temática elegida. Por último, en la franja de años que va de 2000 a 2005 se publicaron el menor número de artículos representando solo 1% de las publicaciones ($n = 1$).

Gráfica 1. Años de publicación

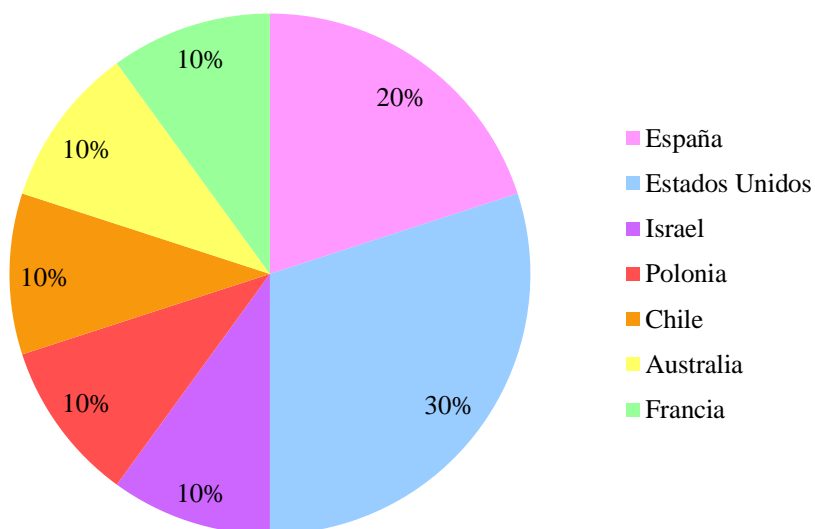


3.1.2. Países de publicación

En la gráfica 2 se recogen los lugares de publicación de los estudios seleccionados. En primer lugar, el país donde se realizaron más estudios sobre la relación del efecto Pigmalión con la autoestima del alumnado fue en Estados Unidos, representando un 30% ($n = 3$) del total de publicaciones. Seguidamente, se encuentra España representando un 20% ($n = 2$) de las publicaciones. Como se puede observar, en

el resto de países se realizó solo una publicación representando cada uno de ellos un 10 % ($n = 1$) de las publicaciones. En definitiva, en Europa se publicaron un 40% de los estudios ($n = 4$), frente a un 60% ($n = 6$) que se realizaron fuera de Europa.

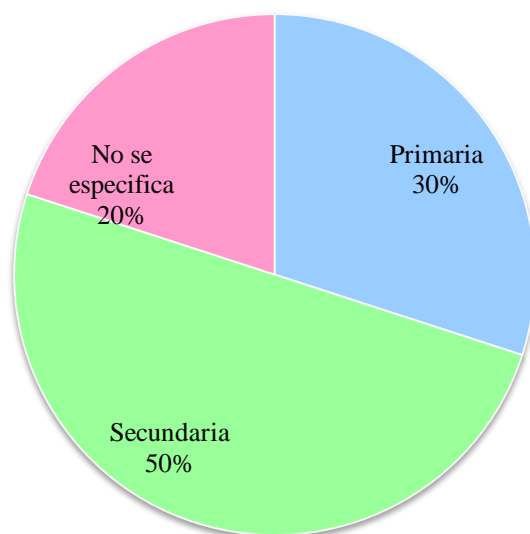
Gráfica 2. Países de publicación



3.1.3. Niveles educativos

En la gráfica 2 se recoge el porcentaje de niveles educativos sobre los que se inciden los estudios seleccionados. Como se observa, el 50% de las publicaciones ($n = 5$) correspondieron a estudios realizados en la etapa educativa de Educación Secundaria. Seguidamente, un 30 % de los estudios ($n = 3$) se realizaron en la etapa de Educación Primaria, mientras que el 20 % ($n = 2$) no especificaron en qué etapa educativa se han realizado dichos estudios.

Gráfica 3. Niveles educativos

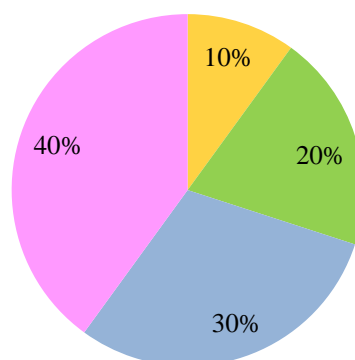


3.1.4. Variables de estudio

Como se puede observar en la gráfica 4, se recogen las distintas variables de estudio y de interés en los artículos seleccionados. En primer lugar, la autoestima no es estudiada exclusivamente en relación con el efecto Pigmalión, sino que se estudian a su vez otras variables relativas a aspectos psicológicos de los individuos. Las expectativas iniciales del profesorado fue la variable que más se estudió ya que se estudió en 4 de los artículos representando un 40% ($n = 4$). Seguidamente, la variable que más se estudió en los diferentes artículos fue la inteligencia emocional suponiendo un 30% ($n = 3$). A continuación, el clima motivacional, la competencia percibida por los estudiantes y el rendimiento académico se estudiaron en dos de las publicaciones representando un 20% ($n = 2$), mientras que la autoeficacia, la autonomía, la integración social y la agresividad se estudiaron en uno de los artículos suponiendo el 10% ($n = 1$).

Gráfica 4. Variables de estudio

- Autoeficacia, autonomía, integración social y agresividad
- Clima motivacional, competencias percibida estudiantes y rendimiento académico
- Inteligencia emocional
- Expectativas iniciales profesorado



3.2. Relación del efecto Pigmalión con la autoestima

En el estudio realizado por Porcar et al. (2013), se llevó a cabo un estudio de caso que consistía en introducir un programa de refuerzo positivo constante en el que se pretende comprobar si el efecto Pigmalión tiene alguna repercusión en la autoestima del estudiante y por tanto, en su rendimiento escolar. En efecto, al final de la intervención se comprobó que la autoestima y efecto Pigmalión están estrechamente relacionados y como ambos influyen significativamente en el rendimiento escolar de los escolares. Además, se comprobó que el efecto Pigmalión está presente tanto en el ámbito escolar como familiar y que por ello es necesario mantener expectativas altas sobre el alumnado para fomentar y estimular su autoestima. Por el contrario, mientras que los estudios de Porcar et al. (2013) se centraron en el efecto favorable sobre el rendimiento escolar del Efecto Pigmalión positivo, Butler (2000) halló que las expectativas negativas hacen más vulnerable al alumnado frente al fracaso escolar. Este estudio realizado por Butler (2000) reveló que el alumnado es vulnerable al fracaso en su escolaridad. En él se estableció que el clima y ambiente escolar ha de estar orientado a las creencias positivas sobre los estudiantes, creencias de que el alumnado puede ser significativamente competente si se esfuerzan, ya que éstas influirían directamente en la autoestima del alumnado y en la posibilidad de que alcancen el éxito escolar.

En la misma línea que el estudio realizado por Porcar et al. (2013), en la investigación realizada por Mattheus y Mellon (2012) se llevó a cabo también un programa de enriquecimiento. En este caso de las asignaturas de Ciencias e Inglés en una escuela de secundaria con una gran tasa de pobreza en los años 2006 y 2008. Después de esta intervención, cambió la forma en la que los profesores y profesoras vieron a estos estudiantes y parecían haber modificado sus expectativas hacia ellos y ellas. Además, mejoraron su rendimiento académico a través del efecto Pigmalión, al igual que también se mejoró el rendimiento escolar tras el programa de intervención que se realizó en el estudio de Porcar et al. (2013).

En otro estudio realizado por Echebarría y López-Zafra (2011) se trató de analizar la percepción del profesorado sobre su alumnado en aspectos psicológicos tanto positivos (inteligencia emocional, autoestima) como negativos (agresividad). En este estudio se encontró que existía una relación significativa entre cómo valoran los docentes las interacciones favorables que tienen los estudiantes en el contexto escolar con la forma en la que perciben los sentimientos (dimensión de inteligencia emocional), la claridad de los mismos y una alta autoestima. En dicho estudio se concluye, por tanto, que las variables psicológicas positivas y negativas, van a ser predictivas en el profesorado. Al igual que en esta investigación se tuvieron en cuenta las dimensiones psicológicas del individuo, en otro estudio realizado por Berger et al. (2011) el cuál consistió en una perspectiva multinivel para probar la asociación en estudiantes chilenos de escuela primaria del bienestar socioemocional, la autoestima y la integración, y los niveles sociales como el clima social en las aulas y características en redes sociales. Los resultados muestran que las variables socioemocionales, y en particular las calificaciones de los profesores y profesoras sobre la autoestima de sus estudiantes se asocian con logros académicos.

En otro estudio realizado por Gates (2010) se realizó un análisis sobre los efectos negativos de etiquetar al alumnado. En definitiva, de cómo la visión de las personas que rodean al entorno del niño o niña puede afectar a las creencias sobre sí mismos, y por lo tanto, a su autoestima. En esta misma línea, el estudio realizado por Fink y Graham (2006) trataba sobre en base a qué criterios los maestros y maestras agrupaban al alumnado según sus habilidades escolares. El 20% de los docentes establecieron que no agrupaban al alumnado según sus habilidades porque podía dañar su autoconcepto y su autoestima, y porque el alumnado podía ser estigmatizado. Ambos

estudios concluían, por tanto, que etiquetar al alumnado según sus capacidades y habilidades podían establecer una creencia negativa sobre sí mismos y perjudicial para su autoestima.

Por otro lado, un estudio realizado por Trouilloud et al. (2006) establecieron que las expectativas tempranas de los maestros y maestras estaban relacionadas con las expectativas que posteriormente tendrían los alumnos y alumnas sobre ellos mismos: sobre todo la competencia percibida, especialmente cuando las expectativas de sus profesores y profesoras eran positivas. En definitiva, se establecía que las expectativas que los docentes tenían de su alumnado afectaban directamente a la competencia que los estudiantes sentían que tenían, significando una consecuencia directa en su autoestima, motivación y logros. En esta misma línea, Trusz (2018) trató de probar los efectos de las expectativas de docentes en los resultados de matemáticas y literatura, midiendo a su vez la autoestima de los estudiantes, las expectativas sobre ellos mismos, y el tiempo dedicado al aprendizaje de las matemáticas y la literatura. El estudio reveló que las expectativas de los docentes eran más influyentes en los resultados de la asignatura de matemáticas, y que las expectativas de los maestros y maestras estaban principalmente mediadas por la autoestima de los alumnos y alumnas. En definitiva, la autoestima y las expectativas que tenían sobre ellos mismos interfirieron en los resultados de sus exámenes influenciadas por las expectativas de sus profesores y profesoras.

Por otro lado, el estudio realizado por Johnston et al. (2019) realiza una revisión de la literatura en la que sintetiza críticamente 10 años de expectativas docentes utilizando un modelo simplificado llamado “proceso de efecto de expectativa”. En este se describen las investigaciones de expectativas, incluidos los efectos de las expectativas de los profesores y profesoras en los estudiantes, el trato diferencial de los docentes hacia los estudiantes en función de sus expectativas y las reacciones de los alumnos y alumnas a las expectativas de sus maestros y maestras. Los resultados de la revisión de la literatura muestra que si bien la investigación cualitativa sobre el tema ha aumentado de 2008 a 2018, los estudios cuantitativos aun prevalecen. Sin embargo, aquellos estudios cualitativos sobre el tema, sobre todo aquellos que consideran las perspectivas de los estudiantes, son raros. En dicho estudio se considera la influencia que tienen las expectativas del docente en aspectos psicológicos de los estudiantes como su autoestima y su autoconcepto.

4. DISCUSIÓN

En este trabajo se han revisado las investigaciones realizadas desde el año 2000 hasta el año 2021 sobre efecto Pigmalión y autoestima, con el objetivo de analizar la relación entre ambas variables en las últimas décadas.

Tal y como se indica en el estudio realizado por Porcar et al. (2013), a través de un programa de refuerzo en el cuál trataba de mejorar el rendimiento académico de una estudiante, se trató de fomentar a su vez su motivación y autoestima. Por tanto, se consideró que el rendimiento académico sería influido por las motivaciones y las emociones de la estudiante para conseguir un adecuado logro académico, dejando a un lado la concepción de que un favorable rendimiento académico dependería únicamente de la capacidad intelectual, tal y como se establece en el estudio realizado por Ferraut y Fiero (2012). Así mismo, el estudio realizado por Usán y Salavera (2019) constata que una mayor inteligencia emocional estaría asociada a un adecuado rendimiento académico. Por tanto, podemos afirmar que, efectivamente, el efecto Pigmalión repercutirá en la autoestima de la alumna, tal y como se obtuvo en el estudio anteriormente mencionado de Porcar et al. (2013) y por tanto, obtendrá una mejora en su rendimiento escolar y sus resultados académicos. También, en esta misma línea, la investigación realizada por Plata et al. (2014) estudió como las variables psicológicas tales como autoestima y autoeficacia se relacionan con un buen rendimiento académico confirmando que el efecto Pigmalión está significativamente relacionado con las emociones del alumnado. Los estudios de Echebarría y López-Zafra (2011), así como los de Berger et al. (2011) también contemplan las dimensiones psicológicas en las valoraciones del profesorado recogiendo que las variables socioemocionales se relacionan con efectos positivos dentro de la escuela.

Por otro lado, en la investigación realizada por Butler (2000) se estableció que las concepciones negativas que tiene el profesorado sobre sus estudiantes pueden afectar a la autoestima del alumnado. En esta misma línea, Gil-del-Pino y García-Segura (2019) analizó como las expectativas de las personas del entorno del alumnado influirán en el rendimiento escolar de los niños y niñas. Concretamente, se encontró que las familias con un estatus social bajo y en unas condiciones socio-económicas y culturales negativas repercuten negativamente en el rendimiento de los niños y niñas, ya que, en su

mayoría, las familias con estas características no animan y estimulan la motivación y el aprendizaje en los estudiantes.

También, como afirma Gates (2010), cuando el profesorado etiqueta al alumnado ocurren efectos negativos en el mismo ya que las creencias que tienen las personas del entorno afectan al estudiante, y por tanto, a su autoestima. Por tanto, como se puede comprobar en la investigación realizada por Fink y Graham (2006) se obtuvo que una gran parte de los maestros y maestras en el estudio objetaron que preferían no agrupar al alumnado en función de sus capacidades escolares porque dañaba su autoconcepto y autoestima, pudiendo ser estigmatizado. Por tanto, etiquetar al alumnado puede crear una creencia negativa sobre sí mismos y perjudicar a su autoestima.

Por otro lado, tal y como afirman Justo (2011) y Tarabini (2015) el docente es una figura influyente en las concepciones del alumnado en el ambiente escolar. El alumnado tiende a elaborar sus acciones en función de lo que sus profesores y profesoras esperan de ellos. También autores como Rovira (2013), Silva et al., (2014) y Van den Bergh et al., (2010) afirman que el docente supone un referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como en sus emociones. Esto también es confirmado en los estudios realizados por Trouilloud et al. (2006) donde se estableció que las expectativas que los maestros tenían sobre sus estudiantes influían directamente sobre ellos y ellas, sobre todo cuando las percepciones de sus maestros eran positivas. Trusz (2018) también comprobó cómo las expectativas de los docentes en los resultados de las asignaturas de matemáticas y literatura tenían una relación directa con la autoestima de los estudiantes y las expectativas sobre ellos mismos. Sin embargo, los estudios realizados por Montoya y Pirela (2012) afirman que la actitud del docente no afecta directamente a las emociones de sus alumnos/as, pero sí el área académica afecta a la autoestima del alumnado, es decir, sus habilidades y capacidades en el ámbito académico.

Ante este trabajo han surgido algunas limitaciones, ya que los resultados muestran que a pesar de que dichas variables siguen siendo objeto de investigación, el número de trabajos realizados en el ámbito educativo es escaso e insuficiente. Además, algunos de los resultados hallados impiden establecer conclusiones contundentes acerca de la relación que existe entre efecto Pigmalión y autoestima en el ámbito escolar. De

esta forma se afirma que de cara a abordar la existencia de un limitado cuerpo de la literatura donde se relacione de forma directa ambas variables, en el futuro podría ser de interés incluir literatura gris o emplear otros descriptores como “profecía autocumplida”.

5. CONCLUSIÓN

Tras la realización de esta investigación y la revisión de los artículos realizados en las últimas décadas, se puede concluir con que el efecto Pigmalión se relaciona con la autoestima del alumnado. Por un lado, si los docentes tienen unas expectativas positivas sobre sus alumnos/as, estos lograrán aquello que se propongan y serán exitosos en el ámbito escolar. Sin embargo, si los docentes tienen unas expectativas negativas sobre sus alumnos/as, éstos no alcanzarán grandes logros porque no se creerán capaces de ello.

Además, una vez realizada esta investigación se advierte de la necesidad de aumentar el número de estudios sobre esta temática en el ámbito educativo ya que es una problemática con la que se encuentran la mayoría de los docentes en las aulas y un problema que afecta directamente al alumnado y a su desempeño en la escuela.

Se añade además que es fundamental ampliar las investigaciones sobre las variables efecto Pigmalión y autoestima en el ámbito escolar ya que es necesario crear una concienciación en la mayoría de los docentes y en su forma de afrontar el día a día en las aulas. Así mismo, dichos estudios podrían inspirar el desarrollo de programas específicos que ayuden y fomenten la formación de los docentes y la forma de gestionar las situaciones escolares, tanto con el alumnado como con la familia y el resto del profesorado. Esta investigación, por tanto, podría suponer un reto inspirador para otras investigaciones con el objetivo de ampliar el conocimiento científico en competencias sociales y psicológicas dentro del contexto escolar.

6. REFERENCIAS

- Agatston, P., Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41* (6), 59-60 DOI: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.003].
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México, 53*(3), 220-227.
- André, C. y Lelord, F. (1999). *La autoestima. Gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás*. Kairós.
- Baldwin, S., y Hoffmann, J. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 101-113.
- Bamburg, J. (1994) *Raising Expectations to Improve Student Learning*, Oak Brook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas. En Mesa, S. R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 44*, 209-222.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Beck, A. T. y Steer, R. A. (1993). *Beck Depression Inventory*. Manual. The Psychological Corporation.

- Beck, A. T. y Steer, R. A. (1993). *Beck Depression Inventory*. Manual. The Psychological Corporation.
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva*. Gedisa.
- Benítez, J. L., Berbén, A. y Fernández, M. (2006). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el bullying para mejorar su competencia. En J. L. Benítez, A. B. G. Berbén, F. Justicia y J. de la Fuente, *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes* (pp: 209-229). Madrid: EOS.
- Berger, C. (2008). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 139-160). Editorial Universitaria.
- Berger, C., Alcalay, L. Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggressions hypothesis revisited. En Berkowitz, L (ed.), *Roots of aggressions*. Atherton.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulse aggression: The role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 146-155. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.08.011
- Bonet, J. (1991). *Sé amigo de ti mismo* (15.^a ed.). Sal Terrae.

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health*, 81(4), 167-173.
- Branden, N. (1995). *Los seis Pilares de la Autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su Autoestima*. Paidós.
- Burón, J. (1995). *Motivación y Aprendizaje*. Mensajero.
- Burrows, F. y Olivares, M. (2006). Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: the role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 965-978.
- Cano-Echevarri, M. y Vargas-González, J. (2018). Artículo de revisión. Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros escolares*. CCC.
- Caruana, A. (2005) Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: a control theory approach to human behavior*. Springer.

- Cerezo, F. (2006) Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 106-114.
- Chia, M. y Huang, T. (2001). *La puerta de todas las Maravillas*. Sirio.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, Massachusetts, 38, 7-37.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman and Company.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self esteem*. Consulting Psychologists Press, Ins., Palo Alto, Calif.
- Cotton, K. (1989) *Expectations and Student Outcomes*, Portland, Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Courrau (1998). Autoestima. Un factor relevante en la vida de la persona. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=Courrau+\(1998&oq=Courrau+\(1998&aqs=chrom e..69i57j0.2120j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Courrau+(1998&oq=Courrau+(1998&aqs=chrom e..69i57j0.2120j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J . G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Trillas.
- Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Santillana-Unesco.
- Denegri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (enero-abril, 2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.

- DeOrnellas, K., y Spurgin, A. (2017). Teachers' perspectives of bullying. In L. H. Rosen, K. DeOrnellas, y S. R. Scott (Eds.), *Bullying in schools: Perspectives from school staff, students, and parents* (pp. 49-68). New York, NY: Palgrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_3
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., y Martín-Seoane, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Vol. I: 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. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O. H. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pígalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Echevarría, A., y López-Zafra, E. (2011). Pígalión. ¿Sigue vivo? Inteligencia Emocional y Percepción del Profesorado de Alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, J. E. (2008). *Principales corrientes en el campo de la psicología*.
Recuperado de

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2_PDF/ESTEM02T02_E01.pdf

- Fink, B. y Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529-541.
- Fitts, W. (1971). *Manual Tennessee self concept scale*. Tennessee: Counselor Recording Landa Test.
- Fitts, W. (1989). *Tennessee self concept scale: Revised manual*. WPS.
- Freud, S. (1973). *Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. Obras Completas*. Tomo III. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973a). Psicoterapia, tratamiento por el espíritu. En L. López Ballesteros (Ed. Y Trad.), *Obras completas* (T. I, pp. 1014-1029). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1905).
- Friedman, I. y Farber, B. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- García-Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes. Textos y contextos*, 57, 40-43.
- Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32, 200-206.
- Gázquez, J., Pérez, M., Cangas, A. y Yuste, N. (2007). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P. (1996). Bullies And victims in schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.

- Gil-del-Pino, C. y García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de las familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45(4).
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Narcea.
- Gonder, P. (1991). *Caught in the Middle: How to Unleash the Potential of Average Students*. Arlington, Virginia, American Association of School Administrators.
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Escola superior de Educação João de Deus.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Gutiérrez, A. M. y Rafael, E. V. (2010). El efecto pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181.
- Gutierrez-Huby, A. M., y Rafael-Diaz, E. V. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayoc: Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., de Matos, M. G. y Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-52.
- Hargreaves, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea.
- Haussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confíar en uno mismo*. Dollmen.

- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Herrera Santi, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 13(6), 591-595.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C. y Reijneveld S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 6, 11- 440.
- Johnston, O., Wildy, H. y Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008-2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73.
- Justo, C. F. (2011). Efectos de las expectativas docentes sobre el desarrollo de la creatividad verbal en la educación infantil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3).
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505 [DOI: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x].
- Kirk, C., Lewis-Moss, R., Nilsen, C. y Colvin, D. (2011). The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137 [DOI: 10.1037/a0035618].
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. Kumpulainen K. *International Journal Adolescence Medicine Health*, 20(2), 121-32.

- Lam, S., Chow-Yeung, K., Wong, B., Lau, K. y Tse, S. (2013). Involving Parents in Paired Reading with Preschoolers: Results from a Randomized Controlled Trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 126-135.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. Actas del III Congreso Infad, 363-369. Universidad de León.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. Actas del III Congreso Infad, 363-369. Universidad de León.
- Martínez, R. A. (1996). Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. 12(1), 295-318.
- Matthews, P. H. y Mellom, P. J. (2012). Shaping aspirations, awareness, academics, and action: outcomes of summer enrichment programs for English-learning Secondary students. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 105-124.
- Mehari, K. R., Farrell, A. D. y Le, A. H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399-415 [DOI: 10.1037/a0037521].
- Meza-Rueda, J. L., y Páez-Martínez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. *Rutas de investigación educativa*. Kimpres.
- Milicic, N. y Arón A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *PSYKHE*, 9(2), 117-123.
- Millar, A. y Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia*. Universidad Austral de Chile.

- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*, (3° Edición), Santiago – Chile.
- Molina, M., Baldares, T. y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. Impresos Sibaja.
- Monjas, M. I., y Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Montoya, E. y Pirela, L. (2012). Actitud del docente y autoestima en escolares de Educación Básica. *Encuentro Educativo*, 19(1), 96-110.
- Montoya, M. Á. y Sol, C. E. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. Pax
- 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).
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. UNED.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Educación*. Octaedro.
- Musitu, G., Roman, J. M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Labor.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Núñez, M. (2016). La autoestima en educación infantil. Obtenido de Universidad de la Laguna:
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2708/La+autoestima+en+Educa>

cion+Infantil.pdf;jsessionid=6F5AA8627FB8B71B9169C3BF0ACCE1F6?sequence=1

- O'Moore, M. (2000). Critical issues of teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, M. A.: Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Omotani, B. J., y Les Omotani (1996). Expect the best: how your teachers can help all children learn. *The Executive Educator*, 18(8), 27-31.
- OMS (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Resumen, Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Ortega, M. (2013). El poder del docente. *Asociación de Investigación y Estudios Sociales*, 28(2), 1-18.
- Ortega, R. (1996). Las relaciones entre compañeros/as escolares, en Goñi, A. (ed.). *Psicología de la educación sociopersonal*. Fundamentos.
- Ortega, R. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Ortega, R. y Mora, J (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Mergablum.

- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-39.
- Parinello, A. (2002). *El Poder de la Voluntad. Estrategias clave para liberar sus Potencias Internas*. Algaba.
- Pellegrini, A.; Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Phillipson, S. y Phillipson, N. (2007). Academic Expectations, Belief of Ability, and Involvement by Parents as Predictors of Child Achievement: A Cross Cultural Comparison. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Piers, A. (1996). *Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris. Manual general de corrección e interpretación*. Grugel.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: An International Perspective* (pp. 91-105). David Fulton Publishers.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pps. 221-230). Aljibe.
- Plata, L., González-Arratia, N., Oudhof, H., Valdez, J. 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.
- Porcar, E., Gimeno, M. E., Balaguer, P. y Aledón, B. (2013). El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar. *Fórum de Recerca*, 27(18), 417-422.
- Prieto, L. (s. f.). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>

- Raffini, J. (1993) *Winners Without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation To Learn*, Needham Heights, Massachusetts, Allyn y Bacon.
- Ramírez, J. M., y Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (Anger, Hostility, and Impulsivity). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.
- Räty, H. (2006). What Comes after Compulsory Education? A Follow-up Study on Parental Expectations of their Child's Future Education. *Educational Studies*, 32(1), 1-16.
- Reasoner, R. (1994). *Building self-esteem in the elementary schools*. 2.^a ed. Consulting Psychologists Press.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, Relaciones y Cultura*. Prentice Hall.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (2003). *Familia y Desarrollo Humano*. Alianza.
- Roman, J. M. (1983). *Análisis transaccional: Modelo y aplicaciones*. CEAC.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, Estructura y procesos de grupo (vol. 2). UNED.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt Rinehart and Winston.
- Rovira, J. P. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, (362): 133-158.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kauklainen, A. (1996). Bullying as a Group Process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sánchez, M., y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. UACM.
- Sánchez-Hernández, M., y López-Fernandez, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. EDITUM
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Schwartz, D.; Dodge, K.; Pettit, G., y Bates, J. (1977). The Early Socialization of Aggressive Victims. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Narcea.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (5a. ed.). Thomson.
- Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E., y Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 421-434.
- Silva, A, García, H. y Contreras (2014). Implicaciones escolares y lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno. *Uaricha*, 11(26), 19-33.

- Silva-Escorcía, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, Adolescencia y Pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S. y Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, 8, 11-22.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Sontag, L. M., Clemons, K. H., Graber, J. A. y Lyndon, S. T. (2011). Traditional and Cyber Aggressors and Victims: A Comparison of Psychosocial Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 392-404 [DOI: 10.1007/s10964-010-9575-9].
- Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización. Introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess*. Biblos.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Trautmann M., Alberto. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Rev. chil. pediatr.* 79(1), 13-20.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 5, 441-420.
- Trouilloud, D., Serrazin, P. y Bressoux, P. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in Physical Education classes: autonomy-supportive climate a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.

- Trusz, S. (2018). Four mediation models of teacher expectancy effects on students' outcomes in mathematics and literacy. *Social Psychology Education, 21*, 257-287.
- Usán, P. y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(1), 5-26.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497-527.
- Verduzco Alvarez-Icaza, M. A., Lara-Cantú, M., Lancelotta, G. y Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: datos normativos. *Salud Mental, 12*(3), 50-54.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. y Kutzelmann, S. (2012). Does Family Make a Difference? Mid-term Effects of a School/Home-based Intervention Program to enhance Reading Motivation. *Learning and Instruction, (22)*, 79-91.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome del *Burnout* o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, 17*, 29-36.
- Voli, F. (1995). *Autoestima del profesor: manual de reflexión y acción*. CIPA.
- Wong, D. S. W., Chan, H. C. y Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Service Review, 36*, 133-140 [DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.11.006].
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. (11ª ed.). Editorial Pearson Educación.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teachers' interventions in bullying situations. *Educational and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.