

Trabajo Fin de Máster de Intervención en Convivencia Escolar.

Familia

y

Convivencia Escolar



Carmen María García Escamilla.

Tutora del Máster: María del Carmen Pérez Fuentes.

Facultad de Educación.

Universidad de Almería.

05/12/2011

*Quiero expresar mi agradecimiento a
mi tutora M^a del Carmen Pérez Fuentes y
al director del Master José Jesús Gázquez Linares
por su labor docente, sin la cual
no hubiese podido realizar este trabajo,
y por la confianza depositada en mi.*

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I: La familia.....	8
1.1. Origen, etimología y definición de familia.....	8
1.2. Tipos de familia.....	9
1.3. Desarrollo histórico de la familia en Europa.....	11
1.3.1. Transformación y situación actual de la familia en España.....	14
1.4. Funciones de la familia.....	16
1.5. Familia y sociedad.....	17
1.5.1. Familia y procesos de socialización.....	18
1.5.2. Algunos determinantes de las estructuras de socialización familiar.....	20
1.5.3. El impacto del cambio social en las estrategias de socialización.....	23
1.6. Familia, cultura y desarrollo humano.....	26
1.6.1. Influencia de la familia en el desarrollo humano....	27
1.6.2. Estilos familiares y respuestas educativas.....	30
1.6.3. Factores de riesgo y factores de protección en la vida familiar.....	34
1.6.4. Adquisición de patrones culturales, valores, habilidades sociales y disciplina.....	38

CAPITULO II: Convivencia escolar.....	44
2.1. ¿Qué es la convivencia escolar?.....	44
2.2. Variables implicadas en la convivencia escolar: Profesores, alumnos y familia.....	46
2.3. Legislación vigente.....	48
2.4. Conductas disruptivas en el aula.....	50
2.4.1. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales...	53
2.4.2. Acoso escolar (Bullying).....	57
2.4.2.1. Tipos de acoso.....	59
2.4.3. Discriminación.....	60
2.4.4. Vandalismo.....	62
2.4.5. Absentismo escolar.....	64
2.4.6. Burnout o síndrome del quemado.....	65
2.5. Investigaciones sobre la violencia escolar en los centros educativos.....	66
2.6. Protocolo de actuación en caso de conductas disruptivas....	70
CAPITULO III: Implicación de la familia en la convivencia escolar....	85
CAPITULO IV: Parte Empírica.....	87
4.1. Introducción.....	87
4.2. Método.....	88

4.2.1. Participantes.....	88
4.2.2. Instrumento.....	89
4.2.3. Procedimiento.....	89
4.3. Análisis de datos y resultados.....	90
4.4. Discusión.....	95
CONCLUSIONES.....	98
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	112

INTRODUCCIÓN

Los individuos no solamente nos desarrollamos de forma individual sino que necesita la interacción con los miembros de su sociedad para poder descubrirse a sí mismo y modular su conducta. Esta interacción entre la persona y el medio es fundamental en el proceso de personalización ya que el ser humano se forma a nivel intraindividual de la convivencia con los demás, y es que, desde su nacimiento, es el entorno el que favorece y potencia su crecimiento, le ayuda a conocerse a sí mismo y a los otros para prepararlo como ser social. De este modo, Carballo (1987) expresa que somos las personas las que formamos la red social, factor clave para que se pueda realizar el proceso de personalización debido a que, gracias a que nos relacionamos con los demás, se construye la personalidad, la percepción y los esquemas de conocimiento; además, se genera la identificación de las emociones, tanto propias como ajenas, y la regulación del comportamiento con respecto a los demás, y se crean lazos afectivos con las personas que reconocemos como cercanas.

En la construcción de nuestra personalidad afluyen emociones, sentimientos y percepciones, aprendiendo a poner límites en nuestro modo de actuar con los demás. Cuando nuestra percepción del ser humano es positiva y se despierta un sentimiento de responsabilidad por la integridad personal de los otros, no traspasamos esos límites ya que mostramos empatía y nos identificamos con ellos. Sin embargo, cuando nos inundan los prejuicios y las creencias inadecuadas hacia ciertos individuos, teniendo características personales como la inseguridad, corremos el riesgo de actuar de forma negativa, incluso agresiva, con nuestro entorno, excluyéndolo de esta forma.

Esta agresividad se evidencia como un modelo adaptativo, desde una visión etológica, con especial incidencia en las sociedades occidentales. Tales

conductas asociales se ven reforzadas y legitimadas ante la consecución de los objetivos que justifican su actuación. Aunque esto sea así, la conducta se puede modelar reinsertando a estos individuos en la sociedad. Tal y como afirma la UNESCO (1986) la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra, porque no hay un solo aspecto de nuestro comportamiento que no pueda ser transformado con el aprendizaje.

Principalmente, es desde instituciones como la familia y la educación, como agentes de socialización, donde se debe generar, desde la etapa infantil, el aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos adecuadas, de interacción y de sentimientos de aceptación a sí mismo y a los demás, así como el desarrollo de la autonomía. Autonomía que puede considerarse nocivo cuando se desarrolla en un estilo educativo negligente (Mestre, Samper y Aparici, 2006). Asimismo, esta enseñanza también debe fomentar valores que permitan conocer, actuar, ser y convivir en armonía en nuestra sociedad, intentando eliminar conductas de exclusión social y rechazo escolar. Frente a este reto, estos sistemas de socialización, se perfilan como los mecanismos básicos para promover la convivencia y el respeto.

Esto no siempre se lleva a cabo ya que la familia y la escuela van disminuyendo su repercusión ante los medios de comunicación que cada vez ocupan más tiempo en la vida de los niños/as y adolescentes, inculcando valores como el individualismo y la insensibilidad, y presentando numerosas escenas violentas que carecen de una resolución pacífica del conflicto.

La escuela, aunque está marcada por unos marcos teóricos y metodológicos que se reflejan en la legislación vigente para cada etapa educativa, no se pone en práctica plenamente ya sea por aspectos organizativos o sociales. A esto se le suma un alumnado cambiante hacia valores relacionados con la indisciplina, la disrupción y el desacato a la autoridad.

El grupo de iguales constituye una clave fundamental para consolidar la personalidad. En este núcleo social, se desarrolla la autonomía y la imagen de sí mismo y de los demás. Cuando esta imagen es positiva, se genera un individuo autónomo, seguro de sí mismo y con una autoestima alta. Sin embargo, cuando esta imagen es negativa, se genera dificultad ante el desempeño del papel adulto en relación a las normas impuestas en nuestra sociedad.

Todas estas variables que influyen en nuestro desarrollo intraindividual son fundamentales para que se creen conductas como la disrupción y la agresividad. Fenómeno cada vez presente en todos ellos. Autores como Reynold y Kamphaus (2004) resaltan el carácter multidimensional de la agresividad y describen este constructo como la tendencia a hacer daño físico o emocional a otros, incluyendo tanto las agresiones físicas como verbales.

Esta cuestión será abordada a lo largo de este trabajo. Carrasco y González (2006) sitúan en los años 70 el desarrollo de multitud de teorías que relacionan la agresividad de los niños/as con los hábitos de crianza de los padres. Como variables destacadas se señalan el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para controlar la conducta del niño, la falta de revisión y comunicación y una disciplina inconsciente.

Además, investigaciones realizadas en España hace unos años, como el llevado a cabo por Roa y Del Barrio (2002) o Tur, Mestre y Del Barrio (2004) se ha obtenido como resultado que un estilo educativo ya sea sumamente autoritario como permisivo fomenta que surjan conductas agresivas en los niños/as, sin embargo, un estilo autoritario basado en altos índices de apoyo, revisión y adaptabilidad actúa como aspecto protector del comportamiento agresivo. Igualmente se encuentran otras variables familiares relacionadas con la predisposición a la agresividad como puede ser la violencia paterna, el alcoholismo, la depresión, la calidad de las relaciones y los problemas matrimoniales, la separación o la figura monoparental (Del Barrio y Roa, 2006).

Por este motivo, dada la correlación entre el contexto familiar y la agresividad, la investigación realizada en este Trabajo Fin de Máster gira entorno al análisis de variables en el ámbito familiar como son: la situación laboral, el nivel de estudios y el grado de participación en el centro escolar de los padres. Por otra parte, se analizan variables de la convivencia escolar como son: la violencia ejercida hacia los compañeros/as, la violencia sufrida por parte de los compañeros/as, la observación de episodios de violencia entre compañeros y la disposición a mejorar la convivencia en el centro.

CAPÍTULO I

La familia

1.1. Origen, etimología y definición de familia.

El concepto familia proviene del latín *fames* (“hambre”) o *famulus* (“sirviente”) y se utilizaba para referirse a los grupos más desfavorecidos, aunque bien es cierto que el origen no se ha podido determinar con exactitud.

La familia es la institución social más extendida y antigua de todas, basada en necesidades biológicas universales como son la reproducción, la sexualidad y la subsistencia cotidiana.

Para acotar este término, es necesario aclarar que cuando nos referimos a familia y hogar ante la convivencia y reparto de actividades de producción y consumo de los seres humanos con vínculos de parentesco. Por otro lado, hablamos de núcleo familiar para referirnos a los individuos que comparten ese hogar y que mantienen lazos conyugales o paterno-filiales y, por último, en la red familiar existen todas estas variables como son la convivencia entre los miembros, un lazo afectivo, conyugal o paterno-filial y el reparto de responsabilidades y ocupaciones.

Bien es cierto que la definición de familia ha ido cambiando con el transcurso de los años. Su tipología y características han ido transformándose y adecuándose a las circunstancias de la época y de la sociedad. Tal y como afirman algunos autores *“La familia...cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre percibida en situación de crisis, transición y dramática*

encrucijada Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro. Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración, en la literatura apologética y, a veces, también en la científica” (Iglesias de Ussel, 1998, p. 310).

Tras esta deconstrucción del término y dejando la transformación por el marco temporal, podría decirse que los rasgos más definitorios de este concepto son los intangibles, relacionados con fines marcados, motivaciones y emociones, características que, para la calidad de vida del núcleo familiar y de las interacciones entre sus miembros, son mucho más significativas que el mero vínculo legal o las relaciones de consanguinidad.

Por tanto, la conclusión más adecuada para este concepto es la que recogen los autores Rodrigo y Palacios (1998) exponiéndolo como 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”*.

1.2. Tipos de familia.

En el apartado anterior, hemos mencionado la transformación de la definición de familia. Aún así, a lo largo de la historia y desde el punto de vista sociocultural, la familia, según exponen autores como Papalia (2004), se puede categorizar en:

- **Extensa:** Es la conformada por una pareja o uno de sus miembros, con hijos, que cuenta, además, con otros miembros, como pueden ser abuelos, abuelas, nietos y otras personas acogidas. Las familias extensas comprenden una realidad muy distinta a las décadas anteriores, cuando era la forma predominante en la estructura social.

Hoy representan a más del 28%, pero albergan una diversidad de situaciones de difícil registro.

- **Nuclear:** Este término apareció en Occidente para referirse a dos adultos que ejercen el papel de progenitores y sus hijos. También abarca a parientes próximos u otros grupos nucleares.
- **Monoparental:** Se refiere a la estructura compuesta por una figura parental, asumida por un adulto o, en ocasiones, por un menor que cumple sus funciones.
- **Neofamilia:** Núcleo familiar unido por vínculos afectivos o de conveniencia y que habitan un mismo espacio físico u hogar.

Por otro lado, según los patrones de interacción y comunicación se establecen diferentes tipos de estructura familiar como son:

- **Familia rígida:** Se trata de un grupo familiar que establecen sus normas y valores, no permitiendo la adaptación de nuevas propuestas, mantienen los mismos modelos de interacción dificultando el desarrollo, crecimiento e independencia de sus miembros.
- **Familia sobreprotectora:** Se caracteriza porque los progenitores instauran medios exagerados de protección ante lo que consideran peligroso. Tienden a satisfacer de manera absoluta e inmediata las necesidades de sus miembros, lo que conduce a una dificultad en el desarrollo de la autonomía y al desarrollo de sentimientos de inseguridad e incompetencia, generando una incapacidad en la resolución de problemas individuales.
- **Familia amalgamada:** Es aquella en la cual su bienestar está centrado en la realización de actividades colectivas de todo el grupo, creando

una dependencia entre sus miembros sin poder crearse de forma satisfactoria la individualización e independencia de sus individuos.

- **Familia centrada:** En este caso, la resolución de los conflictos es llevada a cabo por uno de sus miembros, de modo que la estabilidad de la familia depende del miembro hacia quien se encuentra desviada toda la atención. Genera sentimientos de culpa, ansiedad y dependencia.
- **Familia evitadora:** Se muestran intolerantes al conflicto, evitando enfrentarse a situaciones. No tienen capacidad para aceptar la crítica, ni momentos críticos al no aceptar los conflictos. Ante esta situación, sus miembros se muestran incapaces de aprender habilidades sociales para la negociación de conflictos y la comunicación.
- **Familia pseudo-democrática:** Este tipo de familia está caracterizada por mostrar adaptabilidad en normas, valores y criterios dando lugar a que cada uno de los miembros establezca los suyos propios.

1.3. Desarrollo histórico de la familia en Europa.

El Instituto de Política Familiar, expuso en 2006 la evolución de la familia en Europa. Desde sus orígenes, la configuración de la familia ha estado subordinada a diversas transformaciones dinámicas, que han dado lugar al surgimiento de discursos del tipo antropológico, histórico o teológico. Ésta sería la clave para entender la historia de la familia.

Haciendo una regresión desde nuestros días a la era prehistórica, numerosos cambios nos muestran como la noción de familia se mantiene mientras que su organización ha cambiado adecuándose al tiempo y a la transformación social.

Desde antaño el ser humano ha tendido a agruparse con el fin de satisfacer sus necesidades vitales. Utilizaban el trabajo colectivo para el reparto de responsabilidades, por lo que tenían la necesidad de socializarse entre ellos, descubriendo, de esta forma la importancia de compartir los espacios. En esta época, el hombre primitivo se refugió en el fondo de los bosques o en cavernas, con una vida familiar reducida a relaciones al azar (Burguière, Segalén et al., 1998).

En esta era, se produce un progreso en la inteligencia humana debido a los cambios ecológicos con los que se enfrentó el ser humano prehistórico que pusieron a prueba su adaptación al medio, agudizando el ingenio en la creación de armas y utensilios para la supervivencia.

En el paleolítico inferior, el ser humano se convirtió en nómada alimentándose de la caza y de la recolección. Posteriormente, descubrió el fuego y comenzó a construir casas rudimentarias. Se estructuraban en grupos en los que dominaba un hombre, que tenía el poder sobre el resto, apropiándose de todas las mujeres e incluso puede expulsar o matar a sus hijos. En estas sociedades, se comenzó a sepultar a los muertos, proporcionando a la muerte un símbolo de evidencia y gravedad siendo éste un signo de progreso del conocimiento.

Tiempo más tarde, en el paleolítico superior, la convivencia se sucedía en cavernas o en tiendas de cuero; aprovechaban los cambios que se producían en la flora y en la fauna para dominar los cambios climáticos. Dominan la caza y el medio que les rodea, y ante la necesidad de expresar sus vivencias, comienzan signos de arte (Huyghe, 2005). En este momento, estaríamos hablando de homo sapiens ya que estaría dotado de conocimientos.

El progreso de esta organización social es significativo, tiempo más tarde, con el abandono de la vida en hordas y el surgimiento de un sentimiento de fraternidad. Se establecen normas sociales que rigen la educación, la moral y el derecho, y una organización basada en las primeras manifestaciones religiosas.

Pero es en el neolítico donde se sitúa el punto de partida de la familia. En esta etapa comienza el patriarcado, perdurando durante varios siglos. Existe un jefe de familia con diferentes connotaciones según la época, variando la autoridad, el despotismo, el abuso y la primacía. Autores relevantes (Burguière, Segalén et al., 1998; Gomes, 2001; Laviosa, 2003) afirman que la primera estructura familiar fue la comunidad primitiva. Inicialmente, son nómadas, no se distingue la paternidad y se organizan de forma reducida, más tarde aparece el clan, conformado por un grupo con una vida en común, en la que cobran especial importancia los lazos familiares y la obediencia a un jefe. Tras esta nueva organización educativa y social, aparece una estructura piramidal, jerárquica, basada en el binomio autoridad/obediencia.

A partir de este surgimiento aparecen nuevas estructuras familiares que se podrían enumerar cronológicamente del siguiente modo:

- La familia consanguínea, supone el comienzo de las estructuras familiares ya que se inicia una organización por generaciones.
- La familia sindiásmica. Nace entre las épocas del salvajismo y la barbarie, el hombre domina en este contexto por lo que se le permite el adulterio y la poligamia, castigando a la mujer en caso de infidelidad con su lapidación, por lo que exige el sometimiento absoluto así como la crianza y protección a los hijos.
- La familia monogámica. Podíamos definirlo como el inicio de la civilización. Las relaciones interpersonales entre progenitores cambian, el hombre tiene como finalidad la procreación de hijos que serán los herederos de todos los bienes físicos. Este tipo de relación monogámica garantiza la crianza de sus hijos en cuanto a cuidados y afecto.
- La familia poligámica, entre la que podemos distinguir tres tipos: el matrimonio grupal, que consiste en la convivencia de varios hombres y

varias mujeres que mantienen relaciones conyugales; la poliandria, compuesta por varios hombres y una sola mujer; la poliginia, en la que un solo esposo comparte varias mujeres a lo largo de toda su vida. Ésta última es la más perdurable ya que resulta la más rentable económicamente como consecuencia de la época agrícola en la que vivía, donde la mujer llevaba a cabo duras tareas y resultaba rentable tener varias mujeres.

- La familia matriarcal, caracterizada por la autosuficiencia de los hijos y la madre. Ésta se ocupada de la recolección de alimentos vegetales y los hijos de la caza o la pesca. La influencia femenina en la sociedad era destacada por su fundamental papel educativo.
- La familia patriarcal, aún predominante en algunos países, en la cual el padre o el ascendente varón más adulto posee autoridad absoluta dentro de la unidad familiar.
- La familia preindustrial ha perdurado hasta el siglo XIX y ha supuesto la base de la familia moderna.

Actualmente, en la familia moderna se producen varios cambios con respecto a la familia tradicional tanto en las funciones, estructura, ciclo vital y papel de los padres. Es el principal agente de socialización primaria de sus hijos.

1.3.1. Transformación y situación actual de la familia en España.

Todo este recorrido histórico que se ha realizado en el apartado anterior, nos sirve como referencia para comparar en qué situación se encuentra la familia actualmente. Numerosos son los cambios, aunque, nos detendremos en los más importantes recogidos por el informe de evolución de la familia en España (2010), publicado por el Instituto de Política Familiar. Comencemos pues:

- El matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia y, de hecho, las uniones no matrimoniales o consensuadas dan lugar a la formación de nuevas estructuras familiares.
- El padre o la madre se muestran autosuficientes para quedarse a cargo sólo con el o los hijos/as; es el caso de las familias monoparentales, en las que por diferentes razones una de las figuras parentales se hace cargo al cuidado de los descendientes. Cada vez más frecuente ocasionado por los divorcios mayoritariamente.
- Los hijos del matrimonio o de la pareja es muy frecuente que sean tenidos en común, pero no parece que sea una característica definitoria pues pueden llegar por medio de la adopción, de la reproducción asistida o de otras uniones anteriores.
- La madre, ya provenga de estructuras biparentales o monoparentales, no se dedica únicamente al cuidado de los hijos, ya que la mayoría poseen una vida laboral activa fuera del hogar para la subsistencia.
- El padre no se dedica en exclusiva a proveer de recursos a la familia para su mantenimiento, sino que puede dedicarle más tiempo al cuidado y educación de sus hijos.
- La natalidad se ha reducido drásticamente, y actualmente muchas familias sólo tienen un hijo/a. Una de sus causas es el paro laboral que se produce en la actualidad hecho que provoca la ausencia de recursos para la manutención de más hijos/as.
- Debido a procesos como la separación y el divorcio se produce la disolución de algunos núcleos familiares, siendo habitual rehacer su vida sentimental con una nueva pareja.

Éstos serían los rasgos más definitorios, desde el punto de vista sociocultural, que muestran el estado de la familia en España.

1.4. Funciones de la familia

Bradley (2002) centra las funciones de la familia en el desarrollo óptimo de los hijos. Este objetivo supone que el escenario educativo debe realizar las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control:

- **Mantenimiento:** Se trata de asegurar la posibilidad, el bienestar y la supervivencia biológica.
- **Estimulación:** Proporciona al niño contextos que atraen su atención y le aporta información sobre el mundo con el que enriquecer sus funciones cognitivas.
- **Apoyo:** Asegura un ajuste psicológico armónico, una sensación de equilibrio personal, logra que el niño confíe en el mundo y sea competente en las relaciones con los otros.
- **Estructuración:** Consigue transmitir al niño una estructuración óptima de objetos, situaciones, interacción con los otros, actividades...
- **Control:** Necesita el seguimiento y la revisión de las actividades del niño relacionadas con los aspectos como el emocional, social o de rendimiento.

Desde la dimensión evolutiva, cuatro son las funciones fundamentales según diversos autores (Palacios y Rodrigo, 1998; Bradley y Caldwell, 1995; Bradley, 2002; Bornstein, 2002) que la familia lleva a cabo con sus hijos, hasta el momento en que éstos están en condiciones de un desarrollo plenamente independiente:

- Asegurar la **supervivencia y mantenimiento** de los hijos, un crecimiento saludable y que se socialicen con conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.
- Aportar a sus hijos un **clima de afecto y apoyo** sin los cuales no resultaría posible desarrollar el ámbito psicológico adecuado.
- Aportar a los hijos la **estimulación** mediante múltiples contextos, recursos e interacciones suficientes, que extiendan el mundo cognitivo y emocional. Este aspecto se consigue a través de dos vías: la organización del ambiente en el que los niños llevan a cabo su crecimiento y la estructuración de su vida cotidiana; por otra parte, las relaciones directas a través de las cuales los padres facilitan y potencian el desarrollo de sus hijos.
- **Apertura a otros contextos educativos** ya que necesitan el contacto con sus iguales y les posibilita la apertura a nuevos contextos socializadores complementarios.

1.5. Familia y sociedad

La Real Academia Española define el término sociedad como “*agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida*”.

Por tanto, podríamos definir este concepto como el conjunto pluridimensional (político, económico, cultural, religiosos, etc.) en la comunicación y asociación humana. Aunque tiene múltiples posibilidades, la familia constituye la unidad básica de la sociedad.

A continuación, se analizará la implicación de la familia en la sociedad, siendo el primer contexto de socialización para todos los seres humanos.

1.5.1. Familia y procesos de socialización

Desde su nacimiento, el niño necesita de las relaciones sociales para su supervivencia y desarrollo. En la mayoría de los casos, la familia es el contexto inicial donde nos ponemos en contacto con el mundo, un mundo particular para cada grupo familiar, que va transmitiendo al niño sus hábitos, costumbres... Es lo que Brofenbrenner (1987) llamó microsistemas o contextos primarios (incluyendo a la escuela) desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano.

El proceso de socialización tiene dos dimensiones o aspectos según Musitu (2005):

1. La **dimensión de contenido**. Se refiere a los valores, creencias, normas y formas de conducta que la familia pretende transmitir a sus hijos. Es dentro del contexto familiar donde se nos da a conocer cómo son las relaciones entre las personas, cómo es la sociedad en la que nos desenvolvemos, comenzamos a construir un sistema de valores y a construir una identidad. La mayoría de las sociedades proporcionan a la familia el papel principal en la preparación de los hijos para su integración en ellas. Por este motivo, se han señalado diversos objetivos que la sociedad espera que la familia logre en el proceso de socialización:

- Regulación y control de impulsos.
- Preparar a los hijos para el desempeño de roles sociales como son los ocupacionales, de género, paternidad, filial o de matrimonio.
- La adquisición de un significado global de lo que es relevante, de lo que se valora en su sociedad y en su cultura, y el significado existencial.

Resumiendo, la familia se ocupa, a través del proceso de socialización, de llevar a cabo el desarrollo personal del individuo. Tras la interacción progresiva

de los niños con otros miembros de la sociedad van tomando parecido con ellos, consiguen adquirir conocimientos, habilidades o aspiraciones que le permitirán adaptarse a su contexto y funcionar de forma eficaz en su entorno social.

Además, la familia se encarga de fomentar el desarrollo de autocontrol, la enseñanza de conductas asociadas al género y a algunas posiciones sociales, de forma que van aprendiendo el conjunto de significados sobre los valores que predominan en su contexto cultural y social. Así, de manera graduada, la familia va contribuyendo en la formación del sistema de creencias de sus hijos y a la construcción de la propia identidad.

2. La **dimensión formal** se ocupa de las estrategias y mecanismos que la familia utiliza para regular el comportamiento, y transmitir valores, actitudes y normas. Las estrategias educativas que pueden poner en práctica los padres son muchas y muy variadas.

Como hemos dicho anteriormente, esta transmisión cultural conlleva intrínsecamente valores, normas, hábitos, designación de roles, aprendizaje del lenguaje, destrezas y contenidos escolares, así como todo aquello que cada grupo social ha ido acumulando. Algunos agentes sociales son los que se ocupan de este papel y se encargan de satisfacer las necesidades del niño y incorporándolo al grupo social. Los agentes sociales, según Yubero (2003), son:

- **La Familia**, como se ha dicho anteriormente, es el primer contexto de socialización durante los dos primeros años de vida. Se puede definir como un sistema abierto en continuo cambio.
- **Otros adultos, otras instituciones** son los que en la actualidad conforman otros agentes socializadores para el niño en edad infantil: profesores, monitores, parientes, canguros... La socialización lleva a cabo, en consecuencia, en dos direcciones: una vertical, la que corresponde a las relaciones jerarquizadas y que tienen una dimensión formal -con los

adultos- y otra horizontal, con relaciones más espontáneas y que tiene una dimensión informal – las relaciones entre iguales -.

- **Los medios de Comunicación.** Éstos se encargan, como tercer agente de socialización, de inculcar normas, ofrecen modelos, dan versiones y visiones del exterior diferentes, y toman una presencia progresiva en todos y cada uno de los entornos educativos que influyen en el desarrollo social del niño.

Todos ellos decisivos en el proceso de socialización del niño. Además, diversos autores coinciden en señalar tres procesos básicos de socialización que son necesariamente independientes:

- Aprendizaje de conductas prosociales y de la ética social. Esto significa interiorizar de forma continuada creencias, normas y valores propios de la cultura de referencia.
- Aprendizaje de conocimientos y habilidades sociales. Desarrollar la dimensión cognitiva-social.
- Aprendizaje de actitudes para su socialización. Desarrollar el aspecto afectivo-social.

1.5.2. Algunos determinantes de las estructuras de socialización

En el proceso de socialización intervienen determinantes como es la *personalidad*, los *roles* o *status*.

Feldman (2006) sostiene que la personalidad es el grupo de variables que diferencian a las personas o estabilizan las conductas de un individuo ante diversas situaciones. Pero ¿Qué influye en la *personalidad*? ¿Naturaleza o

cultura? En esta cuestión no todos los autores coinciden ya que formulan tres postulados:

- El desarrollo de la persona depende de factores biológicos, hereditarios y congénitos (de orden genético y psicológico, como los cromosomas y el temperamento). De cuya teoría genetista son autores relevantes autores como K. Pearson (1909).
- Como teoría opuesta a la anterior nos encontramos con la ambientalista, que afirma que en la personalidad sólo intervienen los factores ambientales, en la que destacamos autores como Durkheim (1928) que expone que, si bien la naturaleza nos hace individuos, sólo la sociedad nos hace personas, dado que únicamente es la sociedad la que proporciona al individuo todo lo relacionado con su mundo espiritual: lenguaje, sentimientos, cultura, religión, arte, etc.
- Por último, la teoría interaccionista, postulan que es la influencia conjunta de la herencia y del medio social la que conforma la personalidad.

Por otro lado, se conoce el *status* como el lugar que ocupa cada individuo en la organización social. Entonces pues, podemos decir que entendemos por status social la posición que cada uno ocupa en la sociedad, tal como lo evalúa el sistema. Un mismo individuo posee diferentes status dependiendo del entorno en el que se relacione o del grupo al que pertenece.

A cada status se le asocia una serie de pautas y normas de conducta que señalan cómo deberá actuar en cada momento y lo que los demás pueden, razonablemente, esperar que haga en virtud del lugar que ocupa.

Podemos definir *rol*, como el grupo de pautas de conducta relacionadas a cada status. Los papeles sociales son importantes no solamente por el grado en el que regulan el comportamiento sino, además, por el hecho de permitir a las personas poder predecir las acciones de los demás, y regular, finalmente, sus

propios actos de acuerdo con estos. Como consecuencia, las relaciones sociales se generan entre los papeles desempeñan los individuos de una sociedad.

De todos modos, las definiciones de status y rol son dos aspectos principales en el análisis de la conducta social que, como vemos, están relacionados estrechamente entre sí. El status se ocupa, los roles se desempeñan. Esta es la razón por la que algunos sociólogos asocian los status a los aspectos estáticos del sistema social, y los roles a los aspectos dinámicos.

Una manera común de clasificar los status consiste en distinguir entre adscritos y adquiridos:

- Un ***status adscrito*** es consecuencia de los factores de los que el individuo carece de control y, por consiguiente, se muestra independiente a su voluntad. Un ejemplo de esto es el status de hijo.
- Por el contrario, el ***status adquirido*** muestra una clara dependencia a acciones positivas y, eventualmente, al esfuerzo del individuo por conseguirlo: los status de esposo, profesor...

A medida que la estructura del grupo está formada por el grupo de status que lo integran, cada persona ocupa el mismo número de status que grupos a los que pertenece. Sin embargo, existe siempre uno que es el status clave porque identifica al individuo socialmente y le sitúa en la estructura social. El ***status principal*** dependerá de la forma en que cada sociedad determine las distintas actividades institucionales. En una sociedad en la que gran parte de las actividades se estructuran entorno a las relaciones de parentesco, el status familiar se posiciona en el lugar predominante. En la nuestra, en la que se concede un fuerte valor al éxito económico, el status dominante suele ser el laboral. La profesión es, normalmente, el criterio principal en la valoración de la personalidad social.

Por último, para zanjar el tema los criterios para determinar el estatus son:

- El criterio universal de estatus suele ser la riqueza, aunque hay que mencionar el origen de las riquezas, dado que el dinero mal conseguido o adquirido a corto plazo no designa un nivel de status.
- La utilidad funcional determina la valoración de una persona según su actuación en la sociedad.
- La repercusión y el nivel de conocimiento se relaciona con el grado de instrucción.
- Otro tipo de estatus es la religión que se profesa y el grado en la que se práctica, sobre todo en sociedades donde suponen el eje principal.
- Las variables biológicas, como la edad, el sexo o la raza, son determinantes en la atribución de estatus se muchas sociedades, ya que suponen indicadores de prestigio.

1.5.3. El impacto del cambio social en las estrategias de socialización.

La influencia del cambio social en el proceso de socialización viene marcada principalmente por: cambios demográficos y cambios económicos.

En Europa, la población ha envejecido progresivamente observándose una pirámide invertida. España es un claro exponente de esta tendencia. La disminución de nacimientos, el progreso en la calidad de vida, el avance de la medicina, la sanidad y la nutrición, entre otros factores, tienen como resultado un ascenso de la población mayor.

Por otro lado, se observa un aumento de la diversidad en las maneras de convivir en comparación con las tradicionales. Desde antaño, han existido familias monoparentales, familias reconstituidas u hogares biparentales, entre otros, pero la rápida difusión de estas tendencias sociales puede deberse a que

gran parte de las sociedades, desarrolladas y en desarrollo, se relacionan mediante vínculos de carácter económico.

Esta diversidad de convivencia conlleva dos dimensiones principales:

- Simultaneidad: La tipología familiar aumenta considerablemente (parejas que conviven juntos sin ningún nexo legal o matrimonial...).
- Disminución de las uniones matrimoniales.

Como consecuencia del fenómeno de expansión se produce otro de recesión, debido a conflictos sociales o religiosos que desplazan a los grupos humanos con relativa inmediatez, ya su vez, también se trasladan, intercambian y comparan ideas, creencias y estilos de vida propios de su cultura de origen. Estos movimientos aumentan los índices de diversidad étnica y cultural en Europa. El temor de los grupos mayoritarios surge al considerarlo como una amenaza económica e ideológica, por lo que les plantean obstáculos para su adaptación y aceptación.

La disminución laboral, aunque a priori podría facilitar la socialización por parte de uno de los miembros de la unidad familiar, dado el aumento de tiempo libre y dedicación a los menores del hogar, numerosos estudios han demostrado que el desempleo en adultos con una larga temporada activos en este ámbito generan problemas de salud mental. De este modo, ya lo demostró Miles (1983) en una muestra formada por más de 300 trabajadores desempleados y 100 empleados, confirmando la asociación encontrada en otros estudios entre desempleo y salud mental.

En cuanto a la correlación entre la inactividad laboral y las relaciones familiares, Jackson y Walsh (1987) señalan que debido al desempleo, se producen tres cambios importantes: una recesión en los ingresos económicos, cambios en las interacciones sociales y una transformación en la figura de autoridad.

Estas transformaciones provocan una insensibilización en las relaciones entre los miembros de la familia y entre ésta y el medio en que se desarrolla su vida cotidiana, dando lugar a un proceso de adaptación y cambio. En el primero, los cambios producidos como resultado del desempleo, tendrán una asimilación dentro del funcionamiento normal de la familia. En el segundo, la larga inactividad laboral tendrá como consecuencia una función positiva, ya que será utilizada como ocasión para realizar actividades que darán lugar a un cambio en los roles familiares.

El equilibrio familiar se verá afectado por aspectos tales como el momento en que se produce el desempleo dentro del proceso de desarrollo del ciclo de vida familiar.

Del mismo modo, la tensión familiar, resultado de la pérdida del empleo, puede aumentar cuando se trata de personas que pertenecen a clases sociales bajas y con un período de inactividad laboral superior a los seis meses.

Por tanto, que las relaciones familiares se vean desestabilizadas tiene como factor importante el desempleo, aunque tal y como postulan Bergere y Rueda (1984), el que la tensión familiar se vea aumentada no debe ser siempre considerado como resultado directo del mismo. En la familia puede residir tanto el origen de tensión como de apoyo social, lo que explica el que ni en todos los estudios el desempleo se relacione a un aumento de la tensión familiar ni en todas las ocasiones se produzca un deterioro en la interacción.

Finalmente, la transformación social ha ido encabezada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La actual infraestructura de las comunicaciones en el mundo hace posible generar un gran volumen de información al instante y con un bajo coste, facilitando así una descentralización de ésta, pudiendo modificar, incluso socavar, la expansión de otras redes de desarrollo en espacios multiculturales, según exponen autores como Giddens (2000). Produce una unificación del tiempo y el espacio, de modo que podemos

estar en contacto con cualquier persona del mundo vía telefónica, internet... Todo esto genera grandes flujos de información al que estamos sometidos diariamente (publicidad, televisión, prensa...) influyendo, asimismo, en nuestra propia identidad, tanto a nivel individual como grupal.

Concluir este apartado sobre la influencia del cambio social en la socialización no es tarea fácil dada la gran amplitud que abarca el tema en cuestión. Bien es cierto que todos los factores que lo acompañan han generado en nuestra sociedad individualismo, marcas de identidad, pautas diferentes en el ámbito laboral y nuevos roles familiares.

1.6. Familia, cultura y desarrollo humano.

El singular influjo del contexto familiar en el proceso de desarrollo humano es debido a que la interacción que se produce dentro de la estructura familiar suele ser continua a lo largo del tiempo, continuidad contextual, y significativa emocionalmente para el individuo en desarrollo, significatividad afectivo-personal (Arranz y Olabarrieta, 1998).

Desde la teoría evolutiva descrita por Freud (1973), a través del mito de Edipo y Electra, pasando por las vinculaciones afectivas precoces descritas por la teoría del apego (Bowlby, 1969) y por los estudios sobre los estilos educativos familiares que nacen de los trabajos e investigaciones de Baumrind (1965, 1967, 1971). Una actualización, relativamente reciente, en este ámbito de conocimiento está propuesto por López (2001), en un artículo publicado sobre la importancia de la relación padres e hijos.

1.6.1. Influencia de la familia en el desarrollo humano.

La familia es un contexto de desarrollo primordial para que los niños potencien toda su capacidad. Éstos, aunque nacen bien dotados en diversas áreas del desarrollo, en el aspecto emocional se encuentran indefensos y necesitan un lazo afectivo, que en un primer momento se establece con su madre y distintos miembros de la unidad familiar. A este vínculo se le denomina apego.

Este descubrimiento surge en 1950 cuando la Organización Mundial de la Salud, pidió a Bowlby un estudio para comprobar varios aspectos de los niños que se encontraban internados en instituciones británicas, a consecuencia de la separación de los padres. Con este estudio se formuló la teoría que nos permite entender, cómo los seres humanos necesitamos establecer relaciones afectivas con otras personas y también entender, qué consecuencias se pueden derivar de las separaciones de los padres, por la pérdida de la figura de apego, en lo se refiere al sufrimiento emocional y a los trastornos de personalidad.

El apego cumple una función adaptativa no sólo para el niño sino también para los padres, el sistema familiar y, en última instancia, para la especie. Sus funciones básicas son de supervivencia y la seguridad emocional. Según Feeney y Noller (1996) el apego tiene, principalmente, cuatro manifestaciones:

- Buscar y mantener la proximidad.
- Resistirse a la separación.
- Usar la figura de apego como base de seguridad desde la que se conoce el entorno físico y social.
- Sentirse seguro buscando que la figura de apego nos proporcione bienestar y apoyo emocional (Ortiz, Fuentes y López, 1999).

Por otro lado, mediante un estudio Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978), denominado la situación extraña, evaluaron en los niños la “seguridad del

apego” a través de ocho fases y observando sus respuestas. De este estudio se extrajo la tipología del apego, que en un principio fueron tres y, posteriormente, Main y Salomón (1986) añadió un cuarto, el apego desorganizado:

- Apego seguro, caracterizado por una exploración activa en presencia de la madre y la incapacidad de realizarla tras la separación de la madre.
- Apego evitativo, en el cual el niño se comporta de igual forma con otras personas que con su madre. Al volver la madre, la evitan o tardan tiempo en acercarse a ella.
- Apego resistente, búsqueda constante de la proximidad con su madre. La separación les genera una ansiedad muy fuerte.
- Apego desorganizado, se muestran desorientados cuando la madre vuelve.

Otro estudio, también dirigido por la misma investigadora Ainsworth (1973), en una investigación con una muestra de 26 madres durante los primeros tres meses de vida del niño, descubrió que el grado de sensibilidad de la madre, permitió predecir con gran exactitud el tipo de conducta de apego que mostraban los niños en la “situación extraña”, por lo que las madres responden a cuatro dimensiones en función de su conducta:

- Sensibilidad/insensibilidad.
- Aceptación/rechazo.
- Cooperación/interferencia.
- Accesibilidad/ignorancia.

Dentro del desarrollo psicológico, la familia tiene un papel esencial en la adquisición del conocimiento de sí mismo, la propia utilidad, la autoestima, el autoconcepto, el aprendizaje, las destrezas sociales y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Para concretar, podemos diferenciar entre autoconcepto y autoestima. El primero referente a las características o atributos que utilizamos para describirnos a nosotros mismos. El segundo término, referido a la valoración o enjuiciamiento que realizamos de este autoconcepto.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de niños y niñas van evolucionando con la edad y, al igual que sucede con el autoconcepto, la diversificación y complejidad de la autoestima aumenta. Estas cuatro dimensiones según Harter y Pike (1996) serían:

- Competencia física.
- Competencia cognitivo-académica.
- Aceptación por parte de los iguales.
- Aceptación por parte de los padres.

Según estudios realizados por Coopersmith (1967), es el grado de aceptación por parte de las personas más significativas y cercanas, como la familia e iguales, así como el tipo y calidad de las relaciones que mantienen con ellas, los que ocupan el papel de factores más determinantes en la autoestima.

Dentro de la unidad familiar el papel principal no sólo lo ocupan los padres sino que los hermanos forman patrones de conducta que imitan entre sí, generalmente el hermano pequeño aprende del mayor. Un alto nivel de expresividad emocional en el clima familiar facilita la empatía y el conocimiento social sobre las emociones.

A esta interacción entre hermanos se le asocian comportamientos como la agresividad. Autores como Arranz (2000) exponen que los niños que han recibido agresión por parte de sus hermanos se muestran más agresivos ante los iguales, llegando a ser rechazados por parte de ellos. Aunque, bien es cierto, que la agresividad entre hermanos es inevitable y fruto de la propia convivencia,

estos conflictos pueden tener algunas ventajas. Éstos suponen un entrenamiento en el control de la agresividad y un aprendizaje en el derivo y manejo adecuado, tal y como señalan Bank y Kahn (1982).

Es frecuente que en las relaciones fraternales se produzcan los celos. Esto es un comportamiento absolutamente normal ya que son el resultado de la construcción de la propia identidad. El niño se siente amenazado ante su propio *yo*, y ante las atenciones dadas al otro, ya que su identidad está muy vinculada a las relaciones externas. La familia debe aprovechar para canalizar y facilitar la expresión de los celos y otros estados emocionales. De esta forma, se estimula a los hermanos para que adquieran conciencia de los estados emocionales, deseos y necesidades del otro.

1.6.2. Estilos familiares y respuestas educativas.

Tal y como exponen Palacios y Rodrigo (1998), “los padres actúan con sus hijos, encauzan su comportamiento en una determinada dirección, se aseguran de que no actúen de una determinada manera, ponen límites a sus deseos, les procuran satisfacciones y les hacen soportar frustraciones”. Todo este grupo de conductas es denominado *estrategias de socialización*.

Los padres actúan con sus hijos de forma individualizada, y varía en función de las diferentes culturas en la que se desenvuelven. Dentro de estas formas de actuación se distinguen cuatro dimensiones:

- **Afecto:** Hace referencia al grado de aceptación acompañado de estímulos como el ánimo, apoyo y cariño, frente al nivel de rechazo con estímulos hostiles, de restricción, culpa y vergüenza.
- **Control:** Se refiere al nivel de disciplina y regulación normativa. Este control lo pueden ejercer mediante la afirmación de poder

(castigo físico, amenaza, etc.); la retirada de afecto (para expresar el enfado, decepción, etc.) o la inducción (hacer reflexionar al niño sobre el por qué de su acción y las consecuencias que ésta tiene).

- **Comunicación padres-hijos:** Los padres con altos niveles de comunicación, que razonan, dan explicaciones, piden opiniones a sus hijos, los escuchan y llegan a modificar su comportamiento tras escuchar al niño y obtener su conformidad. Por el contrario, también, se encuentran padres con bajos niveles de comunicación que ofrecen las conductas opuestas como son la distracción o acceder a los llantos de los niños.
- **Exigencias de madurez:** Los padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos son los que les presionan y animan para desempeñar al máximo sus cualidades. Los que no plantean retos acostumbran a subestimar las competencias del niño o piensan en dejar que “el desarrollo siga su curso”.

La combinación de estas cuatro variables da como resultado cuatro estilos educativos en los padres: padres democráticos, padres autoritarios, padres permisivos y padres indiferentes. Por consiguiente, cada estilo educativo tendrá consecuencias en sus hijos e hijas. Tal y como exponen autores como Feldman (2002), Papalia, Wendkos y Duskin (2001), todo esto se resume en los siguientes cuadros:

Padres democráticos	Hijos/as de padres democráticos
<ul style="list-style-type: none">• Muestran un alto nivel en las cuatro variables anteriores.• Tienen una personalidad asertiva.• Muestran sensibilidad hacia sus	<ul style="list-style-type: none">• Están más felices consigo mismos y se muestran generosos con los demás.• Competentes socialmente, mayor autoestima, autonomía y responsabilidad, mayor autorregulación

<p>hijos y dedicación a través de actitudes emocionales y sociales de atención, escucha activa y empatía.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Establecen normas y límites claros, bien definidos y justificados o razonados con sus hijos, los que a veces además participan del establecimiento de los mismos. · Se educa en la autonomía e independencia. 	<p>y desarrollo moral.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Son persistentes en las tareas que emprenden y tienen un buen autocontrol.
---	---

Padres autoritarios	Hijos/as de padres autoritarios
<ul style="list-style-type: none"> · Se encuentran en el polo opuesto a las anteriores. · Escaso contacto emocional con los hijos y falta de expresividad Y afecto con ellos, obteniendo bajas puntuaciones en el afecto y altas en el control. · Potencian en los niños una personalidad inhibida o agresiva, por temor a que sus referentes sociales les retiren el afecto, mediante conductas basadas en 	<ul style="list-style-type: none"> · Son obedientes y sumisos cuando el control es externo (proveniente de los padres) pero en ausencia de estos son mucho más irresponsables y se muestran agresivos. · Tendencia a sentirse culpables y deprimidos. · Son niños con baja autoestima, y escaso control. · Pocas habilidades sociales.

refuerzos y castigos.	
------------------------------	--

Padres permisivos	Hijos/as de padres permisivos
<ul style="list-style-type: none">• Presentan alto nivel en afecto, pero bajo en la variable de control.• Muestran un carácter amable, sensible, afectivo, cariñoso, pero son incapaces de imponer normas ni límites claros ya que se rigen por las exigencias y necesidades del niño.	<ul style="list-style-type: none">• A primera vista son entusiastas y vivaces pero son más inmaduros e incapaces de controlar sus impulsos.• Carecen de autocontrol y son poco persistentes en las tareas.

Padres indiferentes	Hijos/as de padres indiferentes
<ul style="list-style-type: none">• Muestran bajas puntuaciones en los dos grupos de variables (afecto y comunicación-control y exigencias).• La construcción de la conciencia del ser de los hijos e hijas no dispone de respuestas positivas ni negativas por parte de ellos.• No tienen interés en el establecimiento de normas ni límites claros que ayuden a regular la conducta.• Estas actitudes desembocan en un descontrol afectivo, dificultando la interrelación social.	<ul style="list-style-type: none">• Baja autoestima.• No acatan ninguna norma.• Poco sensibles a las emociones de los demás (baja empatía).• Son niños muy vulnerables a conflictos personales y sociales.

De los cuatro estilos conductuales, los padres que ejercen un buen equilibrio entre el afecto y el control son los que influyen positivamente en el desarrollo socio-afectivo y personal de sus hijos e hijas. Es cuestión esencial que los niños se sientan aceptados y queridos, pero también comprendan que existen reglas que les ayudan a comportarse adecuadamente con las personas que los rodean.

1.6.3. Factores de riesgo y factores de protección en la vida familiar

Bronfenbrenner (1987) define, en su teoría ecológica, el desarrollo humano dentro de sistemas de influencias que van desde las más distales a las más próximas al individuo, sistemas que conforman y definen el contexto ecológico en el que tiene lugar dicho desarrollo. Su estudio es muy eficaz en la descripción de los factores de protección y de riesgo para la familia.

Este autor describe cuatro tipos de sistemas interrelacionados entre sí: el *macrosistema*, el *exosistema*, el *mesosistema* y el *microsistema*. En el *macrosistema* se incluyen los valores culturales, las creencias y las situaciones o acontecimientos históricos que determinan la sociedad en la que se desenvuelve, generando variables que pueden afectar al resto del sistema, como son prejuicios, valoraciones... El *exosistema* hace referencia a aquellas estructuras sociales formales e informales que, pese a no contener al individuo en desarrollo, influyen y definen su círculo más próximo (amistades, relaciones laborales, familias amplias, etc.). El *mesosistema* abarca la relación entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo interacciona de manera activa y directa, como es el caso de la relación familia-escuela. En último lugar, el *microsistema* es el sistema ecológico más cercano, ya que comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente en que se desenvuelve.

Los *factores de riesgo* presentes en los cuatro sistemas son muy variados. Garbarino (1995) definió el ambiente social en el que nos desenvolvemos como tóxico, y señaló cuatro elementos de esa toxicidad ambiental recogidos en el *macrosistema*:

- Los medios de comunicación, principalmente la televisión, y su función en la transmisión y valoración de la violencia como recurso, así como su influencia en la vida doméstica, que inhibe e interrumpe la comunicación y las actividades conjuntas de la unidad familiar.
- Un fenómeno denominado “el final de la infancia” en el que los menores se encuentran cada vez más desprotegidos ante las tensiones y violencia del mundo de los adultos, y cada vez más invadido por unas formas, un lenguaje y unas conductas que están lejos del viejo tópico de la edad de la inocencia.
- Una sociedad cada vez más dividida entre los que tienen y los que no tienen, provocado por las tensiones sociales y económicas relacionadas con el desempleo, la pobreza o la inmigración.
- La decadencia de los servicios sociales y apoyos comunitarios, de tipo lúdico y cultural son particularmente problemático para los sectores más pobre.

Evidentemente, numerosas tensiones y factores de riesgo que se evidencian en el macrosistema se ven reflejadas en el *exosistema*, dicho de otro modo, en los contextos en los que intervienen los padres pero no los hijos, y que afectan a toda la estructura familiar. Estos hijos carecen de los cuidados por parte de los padres cuando no están en la escuela, de forma que el niño deja el hogar para ir a la escuela y al salir vuelve con su llavero a casa, calienta su comida en el microondas y enciende la televisión.

Referente al *mesosistema*, resalta la atención la desconexión existente en dos agentes claves en el desarrollo evolutivo del niño, como son la escuela y la familia. Las funciones son delegadas de una institución a otra, de modo que cuando el niño está en la escuela, la familia confía todas sus funciones al profesor o profesora; y al contrario, cuando el niño se encuentra en el hogar, la escuela queda lejos y ausente. Los factores perjudiciales priman sobre las beneficios, que son difícilmente observados, en especial para el niño. Otro aspecto a resaltar, en cuanto a desconexión entre microsistemas, es la desconexión entre las relaciones de la familia y los amigos de los hijos. Con la llegada a la adolescencia, surge una nueva crisis en la que el niño busca más autonomía e independencia, acompañada por los vínculos entre iguales. Cuando los padres se quejan de que las amistades de sus hijos son problemáticas o poco recomendables, no caen en la cuenta de la que esa elección ha sido influenciada, en gran parte, por el clima familiar que experimentan. Cuando este clima es hostil y frustrante para ellos, buscan otros entornos de relación que posean valores opuestos a los de su familia, pudiendo encontrar grupos de iguales conflictivos vinculados a la violencia, las drogas, bandas, etc.

Por último, se encuentran los factores de tensión en el *microsistema*. Éstos guardan relación con la insatisfacción e impotencia que sienten los padres ante la crianza de sus hijos. Estos sentimientos son generados ante una cultura dominante que traslada a las familias mensajes poco motivadores sobre la educación, creando, así, desconfianza sobre sus propias destrezas para educar.

Además, otros elementos de riesgo en este microsistema serían los malos tratos o la drogodependencia por algún miembro de la familia. Incluso la presencia de un hijo con necesidades especiales generan tensiones y problemas maritales.

Una vez vistos los factores de riesgo, vamos a describir, a continuación, el polo opuesto como son los *elementos de protección y amortiguación de tensiones* antes de concluir este apartado.

De nuevo, partiremos de lo general, por tanto, en el *macrosistema* uno de los elementos más importantes es la estabilidad de la familia, y se generen actitudes solidarias, de comprensión y tolerancia ante las consecuencias de una ruptura.

En lo que se refiere al *mesosistema*, se ha generado una red de apoyo a la familia en la ejecución de sus funciones, como programas tanto de apoyo formal o institucional.

Los aspectos del *exosistema* cabe resaltar el apoyo de los abuelos en la vida cotidiana que forman parte de las rutinas semanales de muchas familias españolas. Delegan en ellos tareas como el cuidado y la educación de los hijos pequeños durante la jornada laboral fuera de casa.

En el mismo sentido, otro agente es el constituido por amigos y vecinos que proporcionan gran utilidad como soporte emocional e instrumental, sin descartar su posible utilidad como fuente de información, conocimientos... Como consecuencia de la urbanización y los pueblos dormitorio esta red de apoyo se ha debilitado. Se ha ido generando un aislamiento social, la privatización de la vida familiar y la educación de los hijos, disminuyendo, de esta forma, la responsabilidad comunitaria y compartida.

Finalmente, dentro del *microsistema* familiar, el que más importancia cobra es el afecto que une a sus miembros a través de sus relaciones de apego mutuo. Dado a este apego y a los cambios producidos en la natalidad, la ruptura generacional entre padres e hijos, que se produce con la llegada de la adolescencia, ha desaparecido.

1.6.4. Adquisición de patrones culturales, valores, habilidades sociales y disciplina.

Valores

Según Schwartz (1992), los *valores* son entendidos como el conjunto de metas u objetivos con carácter general, que permanecen estables a través de diferentes situaciones, guiando la conducta de los seres humanos y ordenándola según su importancia subjetiva.

Por otro lado, autores como Escámez (2000) define los valores como las convicciones desde las que el individuo percibe e interpreta la realidad, a los demás y a nosotros mismos; se evalúan las situaciones, a las personas y a nosotros, y finalmente, es desde donde se guían para las decisiones de nuestra conducta.

En esta misma línea, Ortega y Mínguez (2001), exponen los valores como el conjunto de creencias básicas, el esqueleto o arquitectura que hace que nuestro comportamiento tenga sentido y sea coherente.

Existen los valores instrumentales, utilizados para conseguir determinados fines o para ampliar metas que reflejen los distintas creencias de existencia, y los denominados valores terminales. Dentro de éstos últimos, se pueden incluir los valores personales como son la felicidad, bienestar, etc. y los valores sociales como la paz, la igualdad, la justicia; dentro de los instrumentales se diferencian valores de competencia como la imaginación, la creatividad o la curiosidad, y valores morales como la honestidad o la responsabilidad.

De esta forma, los valores se configuran de modo sistémico, ya que algunos se señalan como complementarios y otros como contradictorios entre sí. Cuando nuestras acciones son adecuadas a nuestros valores promovemos y potenciamos sentimientos como la autocompetencia y el reconocimiento social. En contra de lo dicho anteriormente, se muestra una contradicción entre nuestro

comportamiento y nuestros principios generarán malestar, teniendo la necesidad de promover nuevas soluciones que favorezcan la necesidad generada. Se puede deducir, entonces, que los valores pueden cumplir una función motivadora de la acción.

Pero, sabiendo que los valores median el bienestar subjetivo de las personas ¿Podemos decir que modulan el bienestar familiar? ¿Qué valores lo promueven?

Se puede definir el bienestar familiar, desde una visión dinámica, como el desarrollo de la construcción que se consigue diariamente y que necesita reajustes ante las situaciones cambiantes a las que se enfrenta la familia. Aún así, no está relacionado con la presencia o inexistencia de conflictos sino por la capacidad de enfrentarse a ellos y solucionarlos, tal y como expone Kelly (1955).

Los progenitores desde que constituyen la familia, incluso desde que la proyectan, tiene en mente una serie de valores que les facilita encauzar la educación de sus hijos, que les facilite su inserción en el contexto social, que les permita acceder al mundo escolar o laboral a través de las relaciones con los iguales y eviten amenazas actuales como la drogadicción, las sectas, el fracaso escolar...

Algunos estudios realizados en España, sobre los valores que priorizan los padres, llevados a cabo por algunos autores como Musitu (2001) analizan esta cuestión. Se han encontrado coincidencias sobre los deseos de la familia en el desarrollo de:

- Valores que promuevan el *desarrollo personal*, como son la independencia, autonomía, la libertad o la autorrealización personal.
- Valores que promuevan las *relaciones interpersonales*, como pueden ser la cortesía, la tolerancia, o el respeto a los demás.

- Valores que enriquezcan su *aprovechamiento escolar o laboral*, como la perseverancia.

Esta jerarquía de prioridades puede verse influenciada por diversas variables como la cultura, el nivel socioeconómico, la edad o el sexo.

Relacionado con esto, encontramos estudios llevados a cabo por los autores citados anteriormente, en los que se evidencia que en culturas colectivistas lo que prevalece son la fiabilidad, la buena conducta y la obediencia, fomentando la conformidad con el grupo. Mientras que en las culturas individualistas, lo que prima es la autoconfianza, la independencia y la creatividad, promoviendo en sus hijos la autonomía.

Patrones culturales y sus connotaciones

Íntimamente relacionado con los valores se encuentra la *cultura*. La sociedad se define a través de una serie de modos, patrones o modelos, ya sean implícitos o explícitos, esto se denomina cultura. Dentro de este grupo, podemos incluir factores como el lenguaje, las reglas, las tradiciones, las formas de actuar, la moda, los conjuntos de creencias, etc. La cultura, además, lleva intrínsecas las habilidades sociales, aunque se incluyen todas en general, y pueden determinar todo lo referente al ser humano que define una determinada sociedad. La UNESCO declaró en 1982:

“...que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”

Erikson (1963) expone, en su teoría psicosocial, los componentes socioculturales del desarrollo individual:

- Cada ser humano puede tomar contacto con la cultura desde una fuente común, como son los conocimientos que transmiten los padres.
- Generación tras generación la cultura irá incrementándose progresivamente.
- La cultura de una misma sociedad debe tener un carácter universal compatible con todas las personas que posean un lenguaje cognitivo y relevante.

La transformación social y el modelo de vida vienen marcados por la cultura. Ésta posee diferentes elementos, según autores como Elzo (2006) como son:

- Concretos o materiales:* festejos, comidas, moda, arte, arquitectura, instrumentos y herramientas, monumentos históricos significativos.
- Simbólicos o espirituales:* creencias (filosofía, espiritualidad/religión), valores (enjuiciamiento moral o ética), actuaciones solidarias, leyes y sanciones (jurídicas, morales, convencionalismos sociales), estructura social y sistemas políticos, símbolos (que nos representan), arte (apreciación), lenguaje (un sistema de comunicación simbólica), tecnología y ciencia.
- Políticos y sociales.* Según su contexto se describen como los elementos que constituyen una cultura en términos "vivos" como lo son memoria, identidad, utopía, formas de actuar y expresarse.

Por otro lado, encontramos otros dos elementos a tener en cuenta dentro de la cultura:

- Rasgos culturales:* estas características son las que dan significatividad a la cultura, determinando a la sociedad en concreto. Cada uno de los rasgos se suelen transmitir dentro del grupo y se fortalecen para exteriorizarlos

□ *Complejos culturales.*

Actualmente, con motivo de la fuerte oleada de inmigrantes a nuestro país, nos encontramos inmersos en una amplia diversidad cultural con la que convivir. La diversidad cultural abarca la diversidad de maneras para expresarse que utilizan las diferentes culturas, como pueden ser la moda, la forma de comprender o las costumbres. Es el resultado de todas las expresiones.

Esta diversidad genera la necesidad de establecer un diálogo intercultural para solucionar la incomprensión entre culturas, de modo que sirva de herramienta eficaz para la prevención y solución de conflictos originados por los estereotipos y prejuicios.

Aunque el Gobierno genera estrategias de integración a nuestra cultura, es inevitable que se produzca, a priori, un choque cultural. Este hecho se relaciona con las reacciones que puede llegar a experimentar un individuo al entrar en contacto con una realidad social y cultural diferente a la propia, generando la ausencia de recursos para la interacción con el medio. Esto se produce ante causas como:

- Dificultades en la comunicación: La lengua, los gestos, los símbolos y el espacio son nuevos y necesita una adaptación de todo lo aprendido anteriormente.
- Cambios en el sistema de signos y códigos.
- Una crisis de identidad.

En la adaptación e inmersión en la diversidad cultural, la familia, junto a la escuela, cumplen un papel esencial como agentes socializadores. En un entorno donde se trabaje y se eduque en la igualdad, en la interculturalidad y en la empatía se disminuirá la aparición de conductas negativas, como es la xenofobia o la discriminación.

Habilidades sociales

Según Caballo (1986), las habilidades sociales se pueden definir como el conjunto de conductas que una persona emite en un contexto interpersonal, en el cual manifiesta las emociones, deseos, conductas, pensamientos o derechos de una forma apropiada a la situación que se esté sucediendo en ese momento, respetando las actitudes de los demás, resolviendo los conflictos inmediatos y reduciendo la probabilidad de que surjan, posteriormente, nuevos.

Cuando las situaciones interpersonales en el grupo familiar han sido satisfactorias, de seguridad, bienestar, comprensión, generando sentimientos de confianza básica es más posible que luego el niño desarrolle esa confianza, esa actitud positiva al resto de las personas con las que se relacione en el futuro y a lo largo de toda su vida. Asimismo, si por el contrario estos vínculos tempranos han estado cargados de desilusión, carencias afectivas, inseguridad, o seguridades básicas, es muy posible que el comportamiento ante los demás sea más de desconfianza, menos comunicativa y a veces hasta hostil.

A partir de esta etapa de vinculación endogámica (es decir destacando la relación con la propia familia de origen) se inicia la apertura a nuevos contextos para el niño: la escuela, los grupos de iguales, otras familias que no siempre tienen hábitos comunicacionales, relacionales y funcionamientos parecidos a los propios. Esto da lugar a que se produzcan con mucha frecuencia adaptaciones y readaptaciones interpersonales. Es entonces, cuando surgen estas habilidades sociales (formas particulares de relacionarse) que hasta el momento le resultaban a una persona eficaces para relacionarse.

CAPITULO II

Convivencia escolar

2.1. ¿Qué es la convivencia escolar?

La Real Academia Española define el concepto de convivencia como la “acción de convivir”. En su aceptación más amplia, se puede entender como la convivencia armónica entre las personas en un mismo habitáculo.

De este modo, la convivencia escolar se puede definir como el conjunto de relaciones que forman los distintos agentes que participan en el centro educativo, como son la familia, alumnos, profesores y personal administrativo. Esta convivencia no es estable, es el fruto de una construcción grupal y dinámica entre todos los miembros de la comunidad escolar, y que está abierta a modificaciones en función de esa interrelación.

La calidad de esa convivencia repercutirá directamente en la calidad de los aprendizajes. Esta calidad se construye mediante la interacción permanente, el diálogo, la participación, las actividades y objetivos compartidos, la construcción de consensos y con la disciplina.

Asimismo, no podemos dejar de lado la importancia de la relación alumno-alumno y alumno-profesor. Es natural pensar que los conocimientos y procedimientos que los alumnos aprenden en el colegio son transmitidos por los profesores pero no hay que dejar de lado los gestos o las actitudes. Los alumnos adquieren hábitos y conductas mediante la imitación, el mimetismo o la adscripción a modas.

Ya lo puso de manifiesto Ortega (2003), acuñando el término convivencia escolar al “entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder”.

Como en toda convivencia, el ambiente no es siempre armónico. La diversidad del alumnado, con diferente carácter de cada uno de ellos/as, genera conflictos. Éstos se van a analizar en los siguientes apartados.

Cuando el ambiente es positivo:

- Se genera un entorno físico adecuado.
- Se promueven actividades significativas.
- Existe una comunicación respetuosa y afectiva.
- Se valoran y respetan los unos a los otros.
- Un clima tolerante donde prima el compañerismo.
- Reconocimiento y agradecimiento.
- Prevalece la confianza y la seguridad.

Por el contrario, cuando el ambiente entre los agentes implicados es negativo:

- Aparece el estrés.
- Aumenta la depresión.
- Falta de interés y agotamiento.

2.2. Variables implicadas en la convivencia escolar: Profesores, alumnos y familia.

La conducta disruptiva de los niños y niñas se ve favorecida por una serie de variables de riesgo, que se clasifican en personales, familiares, escolares y ambientales.

Existe una predisposición a un patrón de comportamiento violento debido a la acumulación de estas variables implicadas a lo largo de su desarrollo, que le dificultará la adaptación al contexto social, escolar y familiar (Loeber, 1990). Debe entenderse que la mejora de la convivencia en los centros escolares solo es posible cuando se implica el conjunto de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia (Gázquez; Cangas; Padilla; Cano y Pérez, 2005; Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008).

Aunque diversos estudios han mostrado que el comportamiento agresivo se encuentra estable desde la niñez a la adultez (Farrington, 1991; Huesmann y Eron, 1984), no sólo influye esta estabilidad como variable de riesgo. Características personales como bajo control (Farrington, 1989), falta de resiliencia (Berkowitz, 1969), baja consideración y respeto hacia los demás (Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986; Pelegrín, 2004) o la inestabilidad emocional y afectiva (Caprara y Pastorelli, 1996) son muy significativas en la aparición de episodios de violencia.

Una variable familiar a destacar sería la exposición a estresores familiares, como la separación, el divorcio, el clima negativo y conflictivo o la adopción de estilos educativos inadecuados, que dificultan el desarrollo satisfactorio de la conducta generando problemas en ella y la agresión, tal y como se ha descrito en varios estudios (Prinz et al., 2004; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000).

En cuanto al entorno educativo, algunos trabajos realizados en este ámbito por autores como Olweus (1993), Trianes (2000) o Pelegrín (2004) encuentran

una interrelación entre la inadaptación escolar, el bullying y el comportamiento violento.

Los medios de comunicación como moldeadores simbólicos de violencia (Urta, 1998) o el consumo de sustancias nocivas (Bushman y Cooper, 1990) son las dos variables ambientales de riesgo por excelencia que predisponen a la agresión.

En la siguiente tabla se muestra la relación de las variables implicadas en los diferentes contextos (Pelegrín, 2004):

Grupos Variables

Personales	
Sexo	Baja consideración hacia los demás
Edad	Aislamiento social
Variables Biológicas	Inestabilidad emocional
Aparición temprana	Neuroticismo
Generalización de la situación	Extroversión
Agresión física	Psicoticismo/Psicopatía
Ira	Desensibilización emocional
Bajo autocontrol	Justificación cognitiva
Impulsividad	Intencionalidad
Baja tolerancia a la frustración	Hostilidad
Egocentrismo/competitividad	Comparación social
Falta de empatía	Transferencia de la excitación
Distorsión en la percepción de la situación	Sesgos cognitivos
Locus de control externo	Liderazgo
Déficit en habilidades sociales	

Familiares

Familia

Aprendizaje de comportamientos, creencias y actitudes a través de patrones familiares

Estrés en la familia

Castigo corporal

Reprimendas verbales

Maltrato físico y emocional en la infancia

Escolares

Bullying

Factores internos de la propia institución

Inadaptación escolar

Vigilancia e intervención inadecuada en el lugar de recreo

Influencia y características del grupo de iguales

Rechazo de los iguales

Cambios en la escala de valores

Ambientales

Video-juegos

Influencia de los medios de comunicación

Nivel socioeconómico

Consumo de sustancias nocivas

2.3. Legislación vigente.

Resulta relevante conocer los recursos, como es la legislación vigente en convivencia escolar, que la Administración ofrece con el fin de resolver y mejorar los posibles conflictos que se generen en los centros escolares. Un buen conocimiento de esta legislación nos aportará tanto una resolución eficaz como

los pasos a seguir ante hechos violentos. Además, se proponen planes para favorecer la cultura de paz o la igualdad entre el alumnado. A continuación, se señala la normativa vigente actual:

- **DECRETO 42/2002, de 12 de febrero, de la consjería de asuntos sociales, del régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa.** Publicado en BOJA de 16 de febrero de 2002.
- **ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al "Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia".** Publicado en BOJA nº 117, de 5 de octubre de 2002.
- **DECRETO 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.** Publicado en BOJA, de 16 de enero de 2004.
- **ORDEN de 11 de febrero de 2004, por la que acuerda la publicación del texto íntegro del Procedimiento de Coordinación para la Atención a Menores Víctimas de Malos Tratos en Andalucía.** Publicado en BOJA nº 39, de 26 de febrero de 2004.
- **DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.** Publicado en BOJA nº 25, de 2 de febrero de 2007.
- **REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.** Publicado en BOE nº64, de 15 de marzo de 2007.
- **ORDEN de 27 de febrero de 2007, por la que se regula la Asistencia Jurídica al personal docente dependiente de la Consejería de todos los niveles educativos, a excepción del universitario, y se establece el procedimiento para el acceso a la misma.** Publicado en BOJA nº 57, de 21 de marzo de 2007.

- **LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.** Publicado en el BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007.
- RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los **protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil.** Publicado en el BOJA nº 224, de 14 de noviembre de 2007.
- **LEY 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.** Publicado en el BOJA nº 247, de 18 de diciembre de 2007.

2.4. Conductas disruptivas en el aula.

Se catalogan como conductas disruptivas al conjunto de comportamientos que pueden variar desde leves interrupciones en el aula, no siempre perturbadoras, al conflicto verbal o físico con el profesor u otro alumno.

En el informe INCE (1998), se calificó a conductas como el alboroto en el aula como fuera de ella, de *conductas disruptivas*. La agresión moral, como son descalificaciones, insultos o amenazas, estaría más relacionada con el término *conductas violentas*; en cuanto a las faltas de respeto hacia profesores y alumnos, se enmarcaría dentro de *conductas de trato inadecuado* y, por último, con el absentismo escolar hablaríamos de *conductas de rechazo hacia el aprendizaje*.

Resulta conveniente conocer el tipo de conductas conflictivas para poder mediar en ellas, por lo que deberemos acotar los comportamientos que se pueden incluir dentro de conducta disruptiva. De este modo, Fernández (2001), explica las características por las que se puede definir:

- Pueden ser un conjunto de conductas inapropiadas en el aula como, por ejemplo, no respetar el turno de palabra.
- Surgen discrepancias en los objetivos y expectativas educativas, por lo que no son asumidos por todos los miembros de la comunidad.
- Existe una dilación que en ocasiones dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Genera trabas académicas que impiden ampliar o reforzar los conocimientos.
- Puede ser un problema de falta disciplina en el aula.
- Su trascendencia excede a los individuos sobre los que se genera la acción, produciendo un fracaso escolar en el grupo clase.
- Se crea un clima de aula tenso que dificultan las relaciones interpersonales tanto entre profesores y entre alumnos.

Por tanto, podemos decir que las conductas disruptivas son fruto de la relación desadaptada de algunos alumnos que pretenden sentirse más valorados por su grupo, y saciar sus deseos, dejando de lado las necesidades de los demás o incluso vulnerando sus derechos. La realidad de estos comportamientos se puede interpretar como un trastorno de interacción más profundo relacionado con otras características como son la falta de resiliencia, la frustración, la impulsividad, la inseguridad o la baja autoestima.

La detección de estas conductas no siempre es fácil, así como la forma de actuar ante ellas. Se establecen, principalmente, dos razones que dificultan su establecimiento:

1. Por un lado, la identificación de una conducta como adecuada o no, surge del juicio que realice el observador, posee un *carácter interaccionista*. Es el observador, generalmente desempeñado por el profesor, el que juzga un

comportamiento como disruptivo o no, y esto dependerá de las características personales y profesionales de cada persona.

2. Esta detección posee un carácter relativo ya que dependerá de las normas y circunstancias adscritas.

El profesorado suele centrar la raíz del problema en el niño:

- En la existencia de trastornos con una base biológica que, a su juicio, deberían ser tratados profesionalmente.
- Problemas de personalidad, que también deberían ser tratados de forma específica.

Los jóvenes adolescentes que tienen problemas de conducta presentan menor habilidad para participar en conductas positivas y de reciprocidad, tal y como afirman Panella y Henggeler (1986) y cuestionan sistemáticamente el sistema de autoridad establecido en el grupo, mostrando incapacidad para establecer jerarquías estables.

Actualmente, se analizan las conductas disruptivas considerando el individuo y el ambiente. Diversos autores contextualistas afirman que el problema de conducta estaría determinado por la personalidad, siendo el resultado de la interacción entre la persona que actúa y una situación determinada. Este trastorno emocional y cognitivo del alumno surgirá de la interacción entre el comportamiento del alumno, las pautas educativas y el contexto familiar, y se desarrollará cuando el niño interactúe con otros ambientes como la escuela o el barrio.

Pero... ¿Cómo se inicia el trastorno? Todos actuamos con el fin de adaptarnos al medio de la mejor forma posible, generándose, de esta forma, los mejores recursos de adaptación. Las primeras respuestas, determinadas biológicamente, son interpretadas por los padres en función de: su forma de

interpretar, los recursos disponibles, las pautas educativas, factores emocionales... modificando así los comportamientos iniciales del niño. Como resultado del desarrollo de la interacción familiar comienzan a definirse unas “variables de personalidad”, entre las que se incluyen valores, estrategias y sistemas autorreguladores de conducta, a través de los cuales el niño filtra, organiza e interpreta la realidad, por lo que sus respuestas no dependerán de los estímulos a los que están expuestos sino de la interpretación que haga de ellos (Sander, 2000).

Una vez iniciado el trastorno, el niño lo desarrolla tras su incorporación en la escuela, donde tendrá que compatibilizar sus intereses con los del grupo de iguales, y sus gustos y necesidades personales con unas normas impuestas por la institución. Ante la satisfacción inmediata de sus intereses, es de esperar que el niño actúe al igual que en su ambiente familiar y utilice las mismas conductas. Si no logra su objetivo, cambiará la topografía de su conducta y, en función de las respuestas que vaya obteniendo, su comportamiento será más adaptado o más desadaptado, influyendo de forma negativa en sus relaciones interpersonales.

2.4.1. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales.

Agresividad

Se puede definir la agresividad, tal y como pone de manifiesto Berkowitz (1996), como “*cualquier forma de conducta que pretende herir de forma física o psicológica a alguien*”. Esta conducta está asociada a la intencionalidad y al deseo de causar daño al prójimo ya sea de forma indirecta o directa, que le aporta placer y recompensa al que la realiza. La intervención inmediata del profesorado ante las primeras manifestaciones evita que, debido a la gratificación que producen, se instauren en su repertorio de interacción con los demás.

Este autor diferencia dos tipos de agresión: la agresión emocional reactiva u hostil y la agresión instrumental. La primera hace referencia a producir un daño

a la víctima, mientras que con la segunda, además de hacer daño, el agresor pretende obtener beneficio adicional.

La agresión emocional se producirá cuando el individuo interpreta que lo han agredido y responde de manera violenta para evitar el ataque y castigar al sujeto que la realizó (la víctima). Estos agresores se caracterizan por su procesamiento de la información social es ambiguo y la interpretan con un carácter hostil. Esto puede ser resultado de la observación de la interpretación errónea a las conductas de otros que realizan los padres, hermanos...

Berkovitz (1996) afirma que la conducta agresiva derivada de esa percepción distorsionada se verá favorecida por la presencia de dos circunstancias:

- La activación de emociones relacionadas con la agresión y con sentimientos de ira.
- La falta de habilidad para controlar sus reacciones agresivas.

Las emociones relacionadas con la agresión se pueden activar ante la presencia de estímulos que tienen significados agresivos, como son peleas en la televisión, cine...). Los agresores muestran dificultades para inhibir esa reacción hostil y para retener la agresión una vez que se inició, y esto ocurre a pesar de que se les anuncie una sanción o castigo por su conducta.

Por otro lado, la agresión instrumental no es resultado de estas condiciones molestas sino que el sujeto selecciona el momento adecuado para actuar de forma en que la agresión no se interrumpa o tenga riesgo de ser sorprendido y castigado mientras la realiza.

Este autor, anteriormente citado, destaca como características principales de este tipo de agresión las siguientes:

- Atacan o amenazan a sus víctimas sin que exista, necesariamente, un enfado o activaciones emocionales.
- Dominar y controlar les produce placer. Cabe resaltar que si el alumno agresivo detecta que su conducta molesta o hace daño al profesor o a la víctima, es de esperar que aumenten los actos disruptivos y violentos en su presencia. Asimismo, si se produce una espiral ascendente, como resultado de sus actos, se fortalecerá la idea de que es capaz de dominar.
- No muestran sensibilidad al daño de la víctima, a la que infravaloran, y como expone Tobeña (2001), pueden utilizar la agresión como forma de entretenimiento.
- Prima la impulsividad.
- Intolerancia a las frustraciones. Capacidad de resiliencia muy baja.
- No muestran adaptación a las normas impuestas.
- Eluden la responsabilidad en el hecho para minimizar sus problemas y evitar sanciones.
- Tienen una buena opinión de sí mismos.
- Se forman grupos de seguidores aunque, a nivel de centro, su popularidad suele ser normal.
- Físicamente son robustos.

Estas manifestaciones agresivas, tanto reactivas como instrumentales, se pueden ver favorecidas por factores como:

- *La recompensa que proporciona la reacción de la víctima.* Si la víctima rompe el ciclo y deja de realizar la conducta que molesta al agresor y éste no recibe consecuencias negativas, como castigo de los padres o profesores, el sujeto habrá aprendido a terminar con situaciones o

conductas de los otros que no le interesan. Esto debe verse reforzado con información sobre el dolor y la derrota de la víctima a fin de empatizar.

- *Las influencias del modelo que proporcionan los padres agresores*, según Bandura (1973). Debido al aprendizaje social, el niño imita el patrón de conducta de su progenitor, de modo que si éstos son antisociales aumentará la probabilidad de que se produzcan conductas agresivas en los niños. Aunque siempre dependerá de las características personales de cada uno de ellos.
- *Las prácticas educativas de los padres*. Existe una relación directa entre las prácticas disciplinarias duras, a las que se le añade negatividad, crítica continua, rechazo..., y la agresividad de los hijos.
- *Estructuración familiar y agresividad*. La desestructuración familiar incrementa la probabilidad de padecer trastornos antisociales (Patterson, 1982; Wallerstein y Kelly, 1975 o A. Train, 2001), pero el mayor motivo que suscita esta causa, parece ser la interrupción del control por parte de los progenitores y el estrés que acompaña a la ruptura familiar.
- *La influencia del entorno próximo (iguales, colegio, etc.)*. Cuando el grupo rechaza conductas disruptivas, habitualmente, se convierte en un rechazo personal hacia el sujeto o, al menos, éste lo interpreta así. Al despertar ese sentimiento de rechazo y hostilidad provoca una reacción hostil hacia el grupo, y que perdurará aunque éste se incorpore en nuevo grupo, que suele estar formado por jóvenes en situaciones similares (marginación, rechazo...).

2.4.2. Acoso escolar (Bullying).

Íntimamente relacionado con las conductas agresivas, se encuentra el término <<bullying>> o <<acoso>> que incluye tanto las situaciones de agresión física, verbal o indirecta como las de exclusión social. El primer autor que definió este fenómeno fue Olweus (1970): “*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.*”

Posteriormente, Farrington (1993) definió este concepto como “la opresión repetida de una persona más débil, tanto en lo físico como en lo psicológico, por parte de otra más fuerte”. En comparación, Rigby (2002) aporta “El bullying comprende el deseo de hacer daño + una acción dañina + desequilibrio de poder + (a menudo) repetición + uso indebido de poder + disfrute evidente por parte del agresor y en términos generales, un sentimiento de estar oprimido por parte de la víctima”. Esta modalidad de conducta agresiva presenta las siguientes peculiaridades:

- La agresión es repetida sobre la víctima.
- Esta agresión es perdurable en el tiempo.
- Se establece un desequilibrio de fuerzas entre el agresor o grupo y la víctima.
- La situación continuada de agresión genera un deterioro escolar y personal en el acosado.
- Las víctimas, generalmente, son incapaces de eliminar por sí mismas la situación de acoso.
- En el ámbito familiar y escolar tardan tiempo en conocer la situación y, a veces, ni se les informa.

- Es un fenómeno generalizado, es decir, no parece existir una relación de causalidad entre su incidencia, el entorno social del centro y la titularidad pública o privada...

Se estima que la intervención simultánea sobre factores individuales, familiares y socioculturales, es la única vía posible de prevención del acoso escolar. La prevención se puede realizar en distintos niveles.

Para prevenir inicialmente, los padres, la sociedad y, en última instancia, los medios de comunicación deben responsabilizarse, apostando por una educación basada en la democracia y que no sea autoritaria, y autorregulando determinados contenidos.

En segundo lugar se encuentran las medidas específicas sobre la población de riesgo, como son los jóvenes (principalmente, promoviendo una transformación en el pensamiento ante la necesidad de denunciar los casos de bullying aunque ellos no sean víctimas directas), y la población que tiene una vinculación a ésta, el profesorado (potenciando el aprendizaje de las habilidades necesarias para prevenir y resolver los conflictos del aula).

Por último, en la prevención terciaria nos referiríamos a las medidas de ayuda a los protagonistas de los casos de acoso escolar.

Aunque el modelo de acoso normalmente es un concepto que tiende a negar el conflicto al ser una violencia soterrada (es así hasta para la víctima, ya que se genera el conflicto de forma secreta, nunca abierta), tal vez podría simplificarse el acercamiento a la cuestión mediante el diálogo sobre éste. No se pueden obviar los conflictos ya que son parte de nuestra vida, impulsa nuestro progreso, aunque en algunas situaciones, y con una mala gestión, puede derivar a la violencia. Para que la convivencia en el aula mejore y se prevenga la violencia, es necesario potenciar la resolución pacífica de conflictos de forma constructiva, es decir, el individuo piensa, dialoga y negocia. Una forma que se puede poner en

práctica para la resolución de conflictos se lleva a cabo mediante las siguientes pautas:

- Determinar de manera adecuada el conflicto.
- Definir cuáles son los objetivos y estructurarlos según la relevancia.
- Determinar cómo se puede solucionar el conflicto.
- Establecer la mejor solución para ese caso y construir un plan de actuación.
- Poner en práctica el plan de actuación.
- Por último, se realiza una valoración de los resultados obtenidos, si no son los esperados, se repite el procedimiento incluyendo mejoras.

2.4.2.1. Tipos de acoso.

El bullying se puede dividir en dos categorías (Underwood, 2002):

- Acoso directo:** es el tipo de agresión más generalizada entre los niños/as. Pueden ser insultos, discusiones...
- Acoso indirecto:** tiene más prevalencia en niñas adolescentes. Tiene como característica principal la búsqueda del aislamiento social de su víctima. Se puede llevar a cabo mediante técnicas que dañan objetos personales, amenazas, rechazo, discriminación, etc.

De esta forma, nos encontramos cuatro tipos de acoso escolar, al que se le ha incorporado recientemente uno nuevo, el ciberbullying:

1. **Físico:** Agresión física directa hacia la víctima o sus objetos personales. Es más frecuente en Educación Primaria que en Secundaria.

2. **Verbal:** Descalificaciones, desprecios dentro del grupo, críticas a rasgos físicos... Ante los episodios de violencia es el más común, aunque puede derivar a la agresividad física.
3. **Psicológico:** Intentan destruir la autoestima de la víctima para atemorizarla mejor.
4. **Social:** Intenta el aislamiento de la víctima con respecto al resto del grupo.
5. **Ciberbullying:** Se utilizan los datos y los medios tanto electrónicos como telefónicos para agredir a la persona mediante ataques personales.

2.4.3. Discriminación.

La discriminación en el centro educativo es otro aspecto en los problemas de convivencia escolar. Esta conducta está integrada en la sociedad y los sistemas de enseñanza la institucionalizan con su búsqueda de homogeneidad en las aulas, ignorando la diversidad. Que los alumnos/as no toleren ciertas diferencias con respecto al resto de sus compañeros, puede ser motor suficiente para llevar a cabo la discriminación.

Dentro de estas diferencias podemos encontrar rasgos sociales, relacionados con la religión, con la cultura, la raza, el físico o su condición sexual.

Como se ha dicho en el inicio del apartado, la discriminación es uno de los factores pertenecientes a la violencia escolar. Esta forma de agresividad se práctica tanto por parte del alumnado como por el profesorado, y está unida a los ideales personales de quienes la llevan a cabo, pero todas las motivaciones, son parte de la intolerancia hacia los demás y hacia las diferencias.

La mayor parte de los individuos que la padecen no suelen denunciar. Las víctimas sufren el maltrato cognitivo, emocional, y psicológico, que viene inducido por miedos, desconocimiento y el rechazo hacia los derechos de niños y adolescentes, que es símbolo de la falta de respeto que hoy día persiste en la sociedad hacia la infancia. Señalar que la discriminación tiene incidencia también en la familia no sólo en los alumnos/as.

Como resultado más común y de gravedad se encuentra la deserción, provocada por una situación intolerante.

Además, existen otras consecuencias derivadas como son los trastornos psicológicos y fisiológicos, que algunas pueden ser depresiones, tartamudez, a enfermedades psicosomáticas, retraso en el aprendizaje, entre otros.

Bien es cierto, que cabe destacar que la educación establece y fomenta la discriminación escolar, ya que intenta imponer modelos educativos homogéneos que no conocen la diversidad, ignoran la heterogeneidad del grupo y preparan actividades, intervenciones y respuestas educativas para todos por igual.

2.4.4. Vandalismo.

Nos podemos referir al vandalismo o delincuencia juvenil entendiéndolo como un fenómeno específico de desviación e inadaptación social, conducta resultante del fracaso del sujeto en la adaptación a las demandas de la sociedad en la que vive (Smith, 2003).

Numerosos criminólogos sostienen que este fenómeno se encuentra vinculado de forma angosta a cada tipo de sociedad, siendo el resultado de los rasgos que la definen.

Herrero (1988) afirma que la delincuencia es el fenómeno de la sociedad establecido por el grupo de faltas, que se opone a las reglas principales de convivencia, producidas en un contexto espacio-temporal determinado.

De esta forma, López Rey (2004) expone una definición conjunta de delincuencia y criminalidad como un fenómeno aislado y socio-político, influyente en toda la sociedad, la cual necesita de la participación de toda la comunidad y de un código penal adecuado para prevenir, controlar y tratar este aspecto.

Concretamente, en España, la delincuencia juvenil como fenómeno social formado por el grupo de faltas penales está enmarcada en edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

Es necesario distinguir entre vandalismo o delincuencia y conflicto social, entendido por algunos autores como la anulación, el daño o la eliminación de la víctima que tiene como objetivo la disputa por los valores, el status social, el poder y los recursos escasos. Tales conceptos son los de *desviación*, *marginación* y *anomia*.

Se entiende por *desviación* aquel comportamiento o conducta que viola el código normativo establecido por el grupo, que espera que sea cumplido por todos los individuos, por lo que se convierte en sujeto activo de la citada trasgresión. Lo que significa la fractura del sistema establecido.

Por otra parte, se puede definir la *marginación social* como la situación psicosocial en la que se ve envuelta una persona a consecuencia de la falta de recursos, la precariedad o la inexistencia de status social y exclusión total de las formas de vida que priman en la sociedad en la que se desenvuelven.

Por último, etimológicamente, la *anomia* significa sin ley, pero enmarcándolo en el contexto, podemos decir que se refiere a la situación en la que por transformaciones sociales y políticas aceleradas surge una confusión en

la que a los individuos les resulta difícil conocer qué pautas o normas sociales y jurídicas deben seguir.

Para concluir este apartado, es necesario enumerar una serie de características o factores (Olweus, 1999) que, por lo general, se dan en los delincuentes juveniles, como son:

- Impulsividad.
- Afán de protagonismo.
- Fracaso escolar.
- Consumo de drogas.
- Baja autoestima.
- Familia desestructurada.
- Clase baja.
- Carencias afectivas.
- Agresividad.
- Ausencia de habilidades sociales.
- Desequilibrio emocional.
- Inadaptación social.
- Frustración.

2.4.5. Absentismo escolar.

Se define el absentismo escolar como la ausencia continuada a los centros educativos del alumnado escolarizado en edades obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

De este modo, podemos diferenciar tres tipos de absentismo:

- Absentismo elevado. Cuando la falta de asistencia es superior al 50%.
- Absentismo medio. Cuando la ausencia se encuentra entre un 25% y un 50%..
- Absentismo bajo. Cuando falta al aula menos del 25%.

Este fenómeno se ha visto incrementado como consecuencia de que las Administraciones Educativas han aumentado la edad de escolarización obligatoria a los 16 años, a los que se le añade, también, un alto índice de fracaso escolar.

De entre el alumnado que no asiste a clase con regularidad, un alto porcentaje pertenece a entornos de clase socio-económica baja, con escasos recursos económicos y lagunas formativas, que desconocen la trascendencia y la relevancia de la educación. La mayor parte de las familias no muestran atención a la asistencia ininterrumpida al centro de sus hijos menores de edad y no realizan seguimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje ni a través del profesorado, ni de los mecanismos que se encuentran a su disposición en los centros.

Además, en la mayoría de los casos, estos alumnos presentan un perfil con una problemática de tipo personal con la que los padres se encuentran sin estrategias para impedir la asistencia normalizada al centro escolar, ya que en muchos de ellos, la problemática se halla en el seno familiar.

2.4.6. Burnout o síndrome del quemado.

El síndrome de quemarse en el trabajo (SQT) o burnout se desarrolla como consecuencia del estrés producido en la vida laboral. Farber (1983) se aproxima a la definición de este término explicando su relación con el ámbito laboral del siguiente modo *“el Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo. Surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del autoconcepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima”*.

Este constructo se origina a partir de un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y desilusionarse por el trabajo (Aranda, 2006).

La acotación y aceptación del término, por parte de la comunidad científica, ha sido determinada tras la conceptualización de Maslach (1982), que establece su causa como una respuesta de estrés crónico a partir de tres variables: agotamiento emocional, despersonalización y una realización disminuida en el trabajo. Diversos autores (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998) afirman que esta respuesta es consecuencia de la ineffectividad en los mecanismos de afrontamiento; esta cuestión genera la sensación de fracaso laboral y personal con los alumnos desarrollando sentimientos de falta de superación personal en el trabajo y de desgaste emocional.

Para afrontar esta situación, el individuo desarrolla una actitud de despersonalización. Todo este proceso se manifiesta e identifica con síntomas específicos y habituales como:

- A nivel psicosomático: Alteraciones cardio-respiratorias, fatiga, jaqueca, náuseas o mareos, entre otras.
- A nivel conductual: Susplicacia, paranoias, inexorabilidad, firmeza, tensión, cinismo, violencia, ausencia, consumo de sustancias nocivas.
- A nivel emocional: Desgaste emocional, hostilidad, susceptibilidad, odio, falta de control y expresión de emociones en algunas ocasiones, aburrimiento, impaciencia, irritabilidad, nerviosismo, tristeza y desorientación.
- A nivel cognitivo: pensamientos relacionados con la disminución de la autoestima, no existe el sentimiento de superación en el aspecto laboral, incapacidad para desarrollar su papel profesional, fracaso profesional, etc.

2.5. Investigaciones sobre la violencia escolar en los centros educativos.

En España se han publicado diversos estudios acerca de la violencia escolar (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1997) pero no es hasta 1998 (su primera publicación tendrá lugar en el año 2000), tras la aparición de situaciones extremas en los medios de comunicación, cuando se encarga a la oficina del Defensor del Pueblo un informe acerca de la incidencia de conflictos violentos en las aulas de secundaria españolas. Este estudio tuvo como objetivos principales:

- El estado de la cuestión en Europa: revisión de las investigaciones de incidencia y actuaciones Educativas.
- Una revisión del marco jurídico de la violencia contra menores en España y países de su entorno.
- Determinar las actuaciones de las administraciones educativas españolas.
- El estudio nacional de la incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria.
- Determinar conclusiones y recomendaciones.

Aunque este estudio posee gran extensión, se extrajeron conclusiones en el ámbito de entre las que se resaltan que el 10% del profesorado y el 12% de los alumnos se sienten afectados por problemáticas de violencia escolar. Entre estas conductas violentas se destaca que el 30% de los alumnos de secundaria reconoce haber sufrido agresiones verbales, el 5% agresiones físicas y el 1% acciones que implicaron el uso de armas. Como solución, se proponen tres frentes de actuación: el primero, la familia, en la que deben reforzarse la disciplina y la autoridad; en segundo lugar, las aulas, donde deben ponerse en marcha medidas generales contra la violencia; por último, la Administración, como promotora de medidas de prevención.

Posteriormente, en 2006, se realizó un segundo informe para proporcionar el alcance real del problema de la violencia escolar y se establecieron como objetivos principales:

- Determinar el grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y social.
- Determinar los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato: patio aulas, inmediaciones del centro, etc.
- Describir el problema desde los diferentes puntos de vista: de la víctima, del autor o autora y de los testigos.
- Describir las estrategias de comunicación y resolución del conflicto.
- Describir el papel del profesorado en la detección y resolución del problema.
- Estudiar la relevancia de las diferentes variables, entre ellas la edad, género, nivel educativo, contexto-rural o urbano- del centro, y la titularidad –pública o privada- del mismo.
- Comparar la información expresada por los alumnos de la ESO con la expresada por los jefes de estudios.
- Comparar los resultados actuales y los del estudio realizado en 1999.

Este estudio desveló los siguientes resultados. Sobre la incidencia de cada tipo de maltrato en el alumnado:

- Las agresiones verbales presentan, entre el alumnado de secundaria, unos porcentajes de 31,6% “hablan mal de mi”, un 27,1% “me insultan”, y un 26,7% “ponen motes ofensivos”.
- Con respecto a la exclusión social, el 10,5% manifiesta la sensación de ser ignorados y a un 8,6% no le dejan participar.
- Entre las causas de agresión física indirecta, se resalta el 16% que afirma que le esconden cosas.
- Un 3,9% recibe agresión física directa.
- La amenaza más frecuente es la intimidación, que obtiene un porcentaje de 6,4%, alumnado que admite haber sentido miedo ante ellas.
- El acoso sexual es mencionado por un 0,9%.

Relacionado con este porcentaje de víctimas y tipos de maltrato, encontramos la percepción de los observadores que afirman haber presenciado:

- Exclusión social, resaltando el 82,9% han observado cómo han ignorado a otros.
- Como agresión verbal, tenemos un 89,8% que recibe insultos, el 88,9% recibe motes y el 89,7% habla mal de alguien.
- Un 73,3% ha visto como escondían cosas a los compañeros, como agresión física indirecta.
- El 59,3% ha presenciado como se pegaba a otro compañero.
- Un 64,1% ha observado como amenazan para meter miedo.
- Ha presenciado acoso sexual el 6,6% de los alumnos.

La percepción de los profesores es otra, ya que no consideran importante el maltrato entre iguales en comparación con otro tipo de conflictos, como es la disrupción en el aula, las malas formas o las agresiones de alumnos a profesores. Además, consideran que la conflictividad ha aumentado en los últimos años. Delegan la raíz del problema a las familias y al contexto social, situando a la organización del centro y el clima de convivencia en el 5º lugar de las causas.

Como actividades preventivas que se realizan en los centros, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Medidas adoptadas por el centro	Porcentaje de respuestas
Programas de convivencia, tutorías, actividades de colaboración y conocimiento del otro...	94,7%
Debates sobre las normas del Reglamento del Régimen Interno del Centro	75,3%
Adscripción a diversos programas en torno al tema de convivencia	67,6%
Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado	61,5%
Favorecer una metodología más participativa	47,5%
Realizar otro tipo de actividades de prevención	46,5%
No realizan actividades de ese tipo	1,3%
No contesta	0,3%

2.6. Protocolo de actuación en caso de problemas de convivencia escolar.

Tal y como se ha visto en apartados anteriores, la tipología de los conflictos escolares es muy diversa, por este motivo se englobarán, a grosso modo, por tipos de respuesta educativa según cada caso.

Conductas de rechazo escolar.

Se origina cuando la dificultad de aprendizaje genera situaciones que desarrollan ideas en el alumnado de bajo autoconcepto escolar y baja autoestima. Autores como Marsh, Byrne y Shavelson (1988), afirman que en estos casos los alumnos recurren a los medios de los que disponen como es el abandono escolar. En este caso, es apropiado el análisis de distintas variables como son:

- *La adaptación a las variables personales del alumno.* Los resultados del aprendizaje dependen de los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento durante la actividad. Estos procesos han sido clasificados (Gagné, 1974; Cook y Mayer, 1983; Beltrán, 1993) en:
 - Sensibilización: Compuesta por los aspectos motivacionales, la emocionales y las actitudinales.
 - Atención: Mediante la que el alumno selecciona la información.
 - Adquisición: Engloba la interpretación, comprensión, retención y transformación de la información.
 - Personalización y control: El alumno interioriza el aprendizaje, asegurando su validez y pertinencia de los conocimientos adquiridos; supone la exploración de nuevos contextos y conocimientos.
 - Recuperación del material almacenado para que le sea accesible.

- Transfer: Supone la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a situaciones, estímulos o nuevos contextos.
- Evaluación de los conocimientos con el fin de comprobar si se han conseguido los objetivos. Si el resultado del proceso es positivo, se verán reforzados el autoconcepto, la autoestima y la motivación.

Ante los primeros indicios de problemas de aprendizaje, es recomendable realizar una evaluación de aquellas variables que están relacionadas con esta dificultad, diseñar programaciones específicas y generar un sistema organizativo que facilite la realización de estas actividades.

- *Adaptación a las variables sociofamiliares del alumno.* Ante la inexistencia de una convergencia entre la cultura escolar y la sociofamiliar (Cooper, Azmitia, García, Ittel, López, Rivera y Chávez, 1994) es habitual que se produzca el fracaso escolar. Con los primeros problemas escolares, o antes de que se originen, sería necesario que los centros determinen las expectativas familiares sobre éste, de modo que se expliciten los objetivos de la institución escolar y se facilite la convergencia entre ellos.

Esta relación se verá dificultada si el profesorado rechaza la opción de introducir modificaciones en el currículo y en su metodología para adaptarse a las características sociofamiliares del alumnado, o si las familias eluden el contacto con el centro. Esta actitud negativa de los padres se podrá favorecer mediante propuestas del tipo:

- Actividades informativas, organizadas en pequeños grupos, con el fin de que conozcan el sistema organizativo del centro.
- Actividades de debate para la revisión de estos documentos.

- Actividades individuales de participación educativa, como pueden ser talleres.
- Reuniones periódicas, como son las tutorías, para informar del proceso académico del alumno.
- Actividades culturales, informativas y de participación para todos los agentes escolares.
- *Adaptación de las tareas de aprendizaje.* La enseñanza a alumnos que rechazan las actividades escolares supone invertir el proceso que han llevado a cabo en situaciones anteriores. Con alumnos para los que estas tareas suponían un fracaso, la presentación de éstas, ahora, deberán asegurar éxito; para aquellos que el fracaso era atribuido a causas personales no modificables (como la baja inteligencia...), se deberá asociar el éxito a aspectos que se encuentren bajo el control del alumno (mayor tiempo de estudio, más atención...) de manera que su autoconcepto académico y su motivación se vean favorecidos.

Para conseguirlo es necesaria la adaptación de las tareas tanto en su contenido como en su proceso de realización. Rosenshine y Stevens (1990), aconsejan al profesorado los siguientes comportamientos ante la realización de los ejercicios de práctica supervisada:

- Ante respuestas correctas y automáticas, se reconocerá la idoneidad de la respuesta, se generarán nuevas cuestiones para mantener la atención en las tareas.
- Cuando las respuestas son correctas pero vacilantes, se aconseja dar feedback sobre la corrección de la respuesta y la formulación de una nueva pregunta.

- En el caso de que la respuesta sea incorrecta porque el alumno no domine suficientemente los conocimientos, el profesor puede orientar al alumno hacia la respuesta correcta.
- *Atención a las relaciones que se establecen en el aula.* La reacción del alumno ante la escuela se ve influenciada por la interrelación que tiene con el profesor y con sus compañeros, y estas interacciones están en parte determinadas por las representaciones que se tienen de las características de los otros (Miras, 2001).

La intervención educativa ante las conductas de trato inadecuado.

El Currículo y la enseñanza de conductas que facilitan la interacción social, incluyendo actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales en el programa de acción tutorial para mejorar la dinámica del aula. A través de estas actividades se pretende que los alumnos adquieran:

- a) Habilidades comunicativas para mantener el diálogo.
- b) Habilidades para resolver conflictos.
- c) Habilidad para finalizar el intercambio comunicativo de forma adaptada.

Dentro de este apartado, se pueden incluir dos aspectos:

- La adquisición de habilidades sociales durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, relacionadas con el conocimiento del otro, la expresión de sentimientos y necesidades y la de resolución de problemas y conflictos (Vallés y Vallés, 1996).
- La adquisición de habilidades sociales en sesiones específicas. Se llevan a cabo cuando el alumno carece de las habilidades básicas que impiden su desarrollo emocional de forma normalizada, generando conflictos en sus relaciones. Éstas se realizan del siguiente modo:

1º) Identificación de la conducta que necesita ser modificada o incorporada.

2º) Enseñanza de los componentes de la conducta habilidosa.

La intervención educativa ante las conductas disruptivas.

La intervención sobre conductas disruptivas varía según se trate de conductas ligeramente perturbadoras realizadas de forma intermitente para interrumpir las clases de forma pasajera o de forma reiterada, por los mismos alumnos, interfiriendo en la actividad académica.

Según Calvo (2003) la propuesta de intervención ante conductas disruptivas más graves y frecuentes sigue el mismo esquema de actuación que las que se utilizan para controlar las conductas menos graves. Para ello se deberá:

a) Establecer un sistema de gestión del aula que minimice la probabilidad de disrupción en el aula. Esto necesita:

- Profundizar en el conocimiento personal del alumno.
- Facilitar la realización de las tareas de aprendizaje.
- Mantener la distancia estable en las relaciones con los alumnos; ni un trato familiar excesivo ni un trato muy distanciado.

b) Gestionar la disrupción de forma eficaz. Para ello se requiere que:

- El profesor conozca el rol que juega en el proceso interactivo y haga las modificaciones oportunas para controlar comportamientos disruptivos desde el momento de su aparición.
- Establecer un sistema sancionador eficaz.

Todos estos apartados van a ser analizados a continuación, con el fin de dar propuestas y soluciones ante este tipo de conductas, de este modo autores como Calvo (2003) señalan los siguientes aspectos:

- *Disrupción y conocimiento personal del alumno.* Este conocimiento puede adquirirse mediante la información proporcionada de las familias, mediante la suministrada por otros profesores, por la observación de sus reacciones en el centro y principalmente, por medio de entrevistas individuales.
- *Tareas de aprendizaje.* Para evitar la distracción del alumno y, que por tanto, se originen conductas disruptivas, se deben planificar la dinámica del aula procurando:
 - Alternar actividades que impliquen tipos de procesamientos diferentes.
 - Alternar contenidos de diferentes materias.
 - Alternar agrupamientos.
 - Rapidez en la transición de las actividades para favorecer la reorientación de los alumnos en la siguiente materia.
 - Disposición del aula para permitir que todos los alumnos puedan atender y que el profesor pueda controlar la atención de los alumnos, tal y como se comprobó en las investigaciones de Weinstein (1979).
- *Control del aula.* Algunas de las conductas del profesor que previenen la aparición de conductas disruptivas son:
 - La capacidad para ejercer el dominio-control (Kounin, 1970), siendo la habilidad para comunicar al alumnado que conoce lo que sucede en el aula en cada momento.
 - La capacidad del profesor para mantener la “alerta de grupo” (Kounin, 1970) provocando mayor participación entre alumnos.

- La capacidad para realizar de forma simultánea una actividad de enseñanza y de control del comportamiento. El profesor puede variar su actuación dependiendo de la conducta disruptiva:
 - Una simple mirada.
 - Un acercamiento al alumno que está mostrando mal comportamiento.
 - Utilizar signos no verbales.
 - Nombrar al alumno indicando que cese en su comportamiento.
 - Reorientar al sujeto desde la conducta inadecuada.

- *El control de la interrupción desde la perspectiva interactiva:* el papel del profesor. Se necesita que el docente conozca qué aspectos de su conducta potencian o inhiben las conductas disruptivas para realizar los ajustes necesarios con el fin de reducirlas. Las fases durante este proceso son las siguientes (Calvo, 2003):
 - El profesor más afectado por este comportamiento proporciona al resto de compañeros la descripción detallada de los hechos, incluyendo el contexto del aula, las personas significativas, las interacciones entre ambos, la descripción de la conducta en cuestión y de las habilidades del alumno para resolver el conflicto, la percepción del profesor sobre la imagen que el alumno quiere dar, lo que piensa sobre que espera a cambio de las personas significativas el alumno con esa conducta y, por último, una estimación sobre la finalidad de la conducta problemática basado en lo que parece ganar o perder el alumno.
 - El resto de profesores informan de la actuación del alumno en sus clases.

- Finalmente, se realiza un análisis de la conducta en las distintas materias, con diferentes profesores y en distintos contextos.

En general, se debe procurar abordar el problema con el fin de resolver el conflicto que afecta a todo el centro y no como un problema específico de relación entre profesor/alumno. Una vez concretada la conducta disruptiva y las actuaciones del profesor que aumentan o detienen esa conducta, es recomendable la recopilación de la información sobre los aspectos que pueden haber influido en su inicio o desarrollo:

- Datos sobre el origen y desarrollo de la conducta en el centro. El equipo de profesores aporta información sobre: cómo apareció la conducta, las circunstancias, los cambios que se han producido en la conducta (aumento o disminución), los intentos de control utilizados, duración de este periodo, reacciones del resto de alumnos y profesores ante estos cambios y, finalmente, los resultados que se han obtenido con el procedimiento seguido.
- Datos personales del alumno, mediante entrevistas individuales.
- Datos familiares y sociales del alumno.

Una vez terminado el proceso, se podrá identificar los aspectos susceptibles de modificación para disminuir las conductas disruptivas del alumno. La información obtenida y los resultados del análisis se verán reflejados en un plan de acción que se realizará siguiendo los siguientes pasos:

- a) Entre todos los miembros del equipo se intenta especificar los objetivos de la intervención, sintetizando la información recogida y especificando los cambios que se esperan conseguir.
- b) Propuestas e intervenciones para conseguir los objetivos determinados.

- c) Se establece el plan de acción específico que incluye por escrito los objetivos a corto y medio plazo para el cambio comportamental, y deberán ser reflejados aspectos como: tipo de intervención, fases que incluye. Participantes, duración...
- d) Evaluación y seguimiento del plan.
- *Conductas disruptivas y sanción.* Según este autor (Calvo, 2003) la sanción debe guiarse según el <<Decreto de derechos y deberes de los alumnos>> con las modificaciones que sean pertinentes para cada caso. Se debe incidir en el desacato de la norma más que en las consecuencias negativas a la hora de comunicar la sanción, de modo que el alumno comprenda que se castiga el comportamiento no a la persona.
- *Ámbitos de actuación y profesionales que intervienen.* Ante los casos de conductas disruptivas, las acciones irán dirigidas, de forma individual, al alumno, a su grupo de referencia y, en última instancia, a la familia. Requiere la actuación coordinada del equipo de profesores, orientador y, si es necesario, del trabajador social, según pone de manifiesto el autor citado anteriormente. El profesorado realizará, por un lado, *acciones paliativas*, dirigidas a:
 - a) Eliminar e interrumpir el comportamiento disruptivo.
 - b) Elaborar un programa de intervención en el aula (medidas, evaluación...).

Por otro lado, llevará a cabo *acciones preventivas* como:

- a) Modificar los objetivos y contenidos, introducir nuevas metodologías, adaptar el espacio físico... con el fin de lograr una mayor adaptación curricular.
- b) Introducir nuevas tácticas de control en el aula.

- c) Intervenir en la construcción de un buen clima de clase.

Por su parte, el orientador actuará con el profesorado, con el alumno y con la familia. Sus actuaciones con el profesorado consisten en:

- a) Facilitar el conocimiento sobre la naturaleza interactiva y relativa de los problemas de conducta, intentando eliminar prejuicios.
- b) Proporcionar información sobre las características personales del sujeto para ajustarse en la elaboración de un programa de intervención.
- c) Proporcionar información sobre metodología, formas de gestión eficaz del aula, elaboración de planes de convivencia...

El trabajo con el alumno está orientado principalmente a:

- a) La reestructuración de distorsiones cognitivas sobre las relaciones interpersonales.
- b) La modificación del autoconcepto y la autoestima.
- c) Iniciar el proceso de aprendizaje de habilidades sociales adaptadas, como la resolución de conflictos, la empatía, la resiliencia...

Finalmente, el orientador trabajará con la familia para:

- a) Facilitar una relación adecuada entre el centro y la familia.
- b) Conocer las pautas de conducta que existen en la familiar y plantear otros modelos de conducta que favorezcan el desarrollo equilibrado y saludable de los hijos.

Intervención educativa ante las conductas agresivas.

Con el fin de erradicar o minimizar las acciones violentas en el centro, dirigidas a cualquier miembro de la comunidad educativa, serían necesario al menos dos aspectos fundamentales:

1. La sensibilización de la comunidad educativa hacia el problema de violencia escolar.

Tal y como afirma Olweus (1998), la presencia de conductas violentas está relacionada con la existencia de fuerzas que puedan compensar la tendencia a actuar de forma agresiva de determinados alumnos. Entre estas fuerzas, Olweus (1998) señala actitudes, costumbres o conductas tanto del profesorado y alumnos como de la familia hacia esos comportamientos. Entre las acciones preventivas que se pueden tener en consideración:

- Los lugares y momentos de la aparición de las agresiones para establecer cambios organizativos y que el control sobre ellos aumente.
- El incremento del conocimiento de los alumnos mediante la potenciación de la acción tutorial individualizada y grupal.
- El desarrollo de actividades que favorezcan el conocimiento entre alumnos.
- Promover conductas prosociales mediante actividades colectivas.

Por otro lado, el profesorado debe determinar una forma de actuación ante conductas violentas, basadas en el principio de *actuación inmediata* atendiendo a los signos de maltrato que se puedan producir en su presencia. Según Calvo (2003) para una actuación eficaz ante estos comportamientos sería necesario conocer:

- Cómo actuar con agresor y víctima.

- Cómo actuar con los agresores pasivos, observadores, familia...
 - El proceso que se realizará tanto en la vertiente sancionadora como en las paliativas.
2. La actuación ante los hechos violentos, basándonos en el Informe del defensor del pueblo (2000 y 2006) y en autores como Calvo (2003), los pasos a seguir son:

- Detener la agresión.

En el caso de las agresiones emocionales reactivas, el agresor no controla sus impulsos y actúa de forma violenta contra la víctima sin considerar el lugar en el que está, ni los observadores ni sus consecuencias. Estas agresiones se deben detener sin que aumente la activación emocional del agresor para que no se amplíe el hecho violento. Por ello sería apropiado:

- No sujetar al agresor para separarlo de la víctima para que no haya una interpretación, por parte del agresor, de un acto agresivo hacia él.
 - No resaltar el daño causado para no recompensar el acto agresivo.
 - Evitar la utilización de expresiones que contengan juicios sobre su mal comportamiento.
 - Cuidar el tono de voz como la expresión corporal del profesor no refleje la tensión que en ese momento pueda sentir.
- Actuaciones posteriores a la agresión.

Con el fin de reducir la aparición de agresiones se podrán realizar:

- *Sanciones* que procuren evitar la consecución de los objetivos que pretendía el agresor, realizándose lo más inmediatamente

posible después del acto en cuestión. Se deberá tener en cuenta las variaciones individuales para lograr su adaptación y ser suficientemente intenso como para extinguir la conducta.

- *Actuación paliativa con el agresor.* Se utiliza como acción complementaria a la sanción basadas en el conocimiento de las circunstancias que pueden haber influido en el origen y en el desarrollo de las conductas.
- *Intervención paliativa con el agresor emocional reactivo.* Se pretende que el alumno adquiriera la habilidad para controlar sus impulsos agresivos y de interacción social que le permitan sustituir las conductas agresivas por otras adaptadas.
- *Intervención paliativa con el agresor instrumental.* Recordemos que se considera agresión instrumental aquella que se realiza de forma premeditada con el fin de dañar a alguien sobre el que se posee superioridad y de obtener algún beneficio. Las medidas de control y las sancionadoras deben ser complementadas con otras dirigidas a:
 - Aislar al alumno agresor.
 - Denunciar y reprobar sus acciones violentas.
 - Ofrecer ayuda a la víctima.
 - Facilitar la integración del agresor cuando presente comportamientos socialmente aceptables.

Como señala Pikas (1989) se debe eliminar la cohesión que exista en el grupo de seguidores del agresor y crear un grupo de apoyo a la víctima. Además, se debe trabajar con el grupo para que pasen de ser observadores a activos ante hechos violentos.

- *La implicación educativa de los padres del alumno agresor.* El éxito de la actuación desarrollada en la escuela depende del apoyo recibido por parte de la familia y su implicación en el refuerzo de las medidas educativas realizadas en el contexto escolar.

- Actuaciones con las víctimas.

Éstas están dirigidas a paliar los efectos negativos de la agresión tanto en el ámbito personal como en el escolar, y desarrollar recursos para afrontar con éxito los conflictos que puedan surgir. Conforme vaya aumentando el equilibrio personal y escolar, el individuo tenderá a aumentar su capacidad de resolución de conflictos, irá adquiriendo los recursos para actuar ante situaciones de estrés que favorecerán su autoconcepto y autoestima y disminuirá la ansiedad producida.

Finalmente, los centros escolares ponen en marcha un protocolo de actuación, recogido por la Junta de Andalucía, frente a conductas como el acoso escolar que contienen los siguientes pasos:

1. Identificación, comunicación y denuncia (equipo directivo).
2. Actuaciones inmediatas; equipo directivo, tutor y orientador.
3. Medidas de urgencia: cautelares y seguridad.
4. Comunicación a la familia: orientador con conocimiento del director.
5. Comunicación al resto de profesionales.
6. Recogida de información por parte del equipo directivo.
7. El director aplica las medidas disciplinarias.
8. Se le comunica a la comisión de convivencia escolar.

9. El equipo directivo traslada la información a la inspección educativa.
10. Se lleva a cabo el plan de actuación.
11. Se le comunica dicho plan a las familias.
12. La inspección educativa realiza un seguimiento del plan de actuación.
13. Por último, se puede recurrir al asesoramiento del Gabinete Provincial de Convivencia Escolar.

CAPITULO III

Implicación de la familia en la convivencia escolar.

La implicación de la familia con el centro escolar se ve limitada a la asistencia a reuniones con la tutora o actividades establecidas. Esto se dificulta ante las bajas expectativas que tiene el profesorado ante el status socioeconómico de las familias, como por ejemplo la idea de que familias con bajos ingresos económicos no sean capaces de colaborar, orientar y reforzar el aprendizaje a sus hijos.

Además, si existiese una formación y orientación por parte del profesorado hacia las familias se favorecería el aprendizaje de los alumnos, pero estas reuniones se limitan a comentar el rendimiento académico que suele ser bajo para que se haga el llamamiento a los familiares. Este llamamiento no siempre se puede llevar a cabo ya que los maestros se limitan a la hora impuesta para tutorías y los padres tienen grandes obstáculos laborales para poder asistir.

Según Epstein (2001), citado en Bolívar (2006), existen seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad que resultan relevantes para que exista una buena relación entre familia y escuela, y a su vez, favorezca el aprendizaje de los alumnos:

- *Ejercer como padres*, proporcionando un entorno de seguridad y comprensión.
- *Comunicación* recíproca entre familia y escuela.

- *Voluntariado.* Recibimiento de los padres para participar y apoyar en el aula, en el centro y en las actividades que se organicen.
- *Aprendizaje en casa,* por lo que se debe proveer información, consejos y oportunidades a las familias para orientar a los alumnos.
- *Toma de decisiones* con el equipo de docentes.
- *Colaborar con la comunidad,* integrando e identificando los recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las variables implicadas en la convivencia escolar.

CAPÍTULO IV

PARTE EMPIRICA

4.1. Introducción.

En el presente estudio se analizan variables familiares y su repercusión en la aparición de conductas violentas en sus hijos. Para ello se han establecido las siguientes hipótesis y objetivos:

Hipótesis

- *¿Existe relación entre el nivel de estudios de los padres/madres o tutores y la violencia ejercida por sus hijos/as?*
- *¿Existe relación entre la situación laboral de los padres/tutores y la violencia ejercida por sus hijos/as?*
- *¿Existe relación entre la participación de los padres en el centro y la violencia ejercida por sus hijos/as?*
- *¿Existe relación entre variables como el nivel de estudios de los padres/madres o tutores, la participación de éstos en el centro y la intervención en episodios de violencia a sus compañeros/as?*

Objetivos

En este trabajo se pretende analizar la repercusión de la participación, la situación laboral o el nivel de estudios de los padres en la agresividad de sus hijos desde el punto de vista del alumnado. Por otro lado, se analizará si existe relación directa entre las distintas variables del contexto familiar, citadas

anteriormente, con la intervención en episodios de violencia a sus compañeros/as generados en el aula o en el centro escolar.

Por tanto, se determinarán como objetivos específicos: a) analizar si existe relación causal entre la inexistencia de estudios de los padres y la agresividad ejercida hacia los compañeros/as por parte de sus hijos; b) comprobar si existe relación entre una situación laboral activa y los episodios de violencia por parte de sus hijos; c) observar la relación entre la participación de los padres en el centro escolar y la existencia de agresividad por parte de sus hijos/as; d) por último, el cuarto objetivo de investigación está relacionado con el análisis de la relación entre el nivel de estudios de los padres y su participación en el centro escolar con la intervención en episodios de violencia hacia sus compañeros/as.

Implicación de los objetivos

Se espera que la muestra estudiada refleje una relación causal entre los padres sin estudios, una situación laboral activa o su participación con el centro y la existencia de agresividad en sus hijos dado a que diversos autores afirman que un porcentaje de la población estudiantil que muestran signos de violencia hacia sus compañeros/as pertenece a clases socioeconómicas bajas.

Por este motivo, este estudio se ha centrado en desglosar ciertas variables del contexto familiar para comprobar si éstas tienen incidencia en la aparición de comportamientos violentos por parte de sus hijos.

4.2. Método.

4.2.1. Participantes.

Este estudio se ha llevado a cabo en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. Han participado un total de 100 alumnos/as de 2º ciclo

de ESO: 51% son niños ($M= 51$) y el 49% son niñas ($M=49$). La edad está comprendida entre 14 y 17 años ($M= 15.06$; $DT= 0.708$).

4.2.2. Instrumento.

Cuestionario Ad-hoc elaborado para medir variables del contexto familiar como son el nivel de estudios de los padres/madres/tutores, su participación en el centro o su situación laboral para ver su repercusión en la violencia ejercida por sus hijos/as y la intervención en episodios de violencia hacia compañeros/as. Este cuestionario está compuesto por 13 ítems, de los que se desglosan en las siguientes variables en relación a la familia: Estudios de los padres, participación en el centro y situación laboral; y con respecto al alumno: Asignaturas suspensas, repetidor, agresividad ejercida/sufrida/observada, y su implicación en la convivencia escolar, con una escala de cuatro alternativas de respuesta, en la mayoría de los casos.

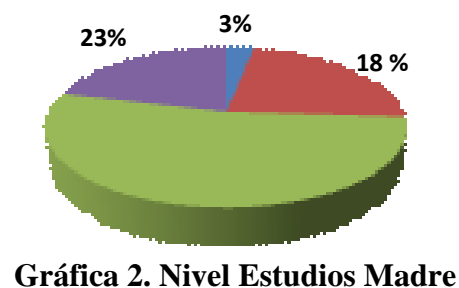
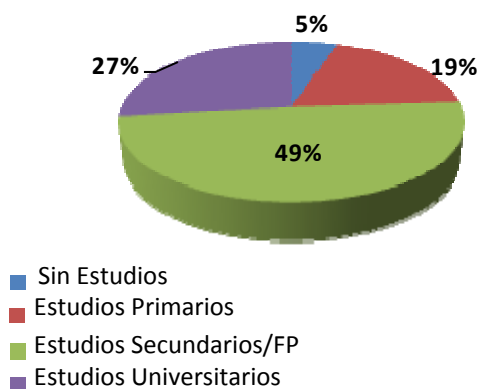
4.2.3. Procedimiento.

Tras un primer contacto con la dirección del centro educativo para acordar su participación voluntaria en el estudio, se realizó una reunión con el profesorado para explicar los objetivos, la relevancia y el alcance del estudio. Seguidamente, se envió una carta informativa sobre la investigación a los padres y madres de los alumnos/as mediante correo ordinario donde, también, se solicitó que expresaran por escrito su autorización en relación a la participación de su hijo/a en ésta. Una vez recogidas las autorizaciones, se fijaron las fechas para realizar el pase del cuestionario con los alumnos/as, teniendo lugar en sus aulas habituales, durante el horario lectivo, con una duración de 30 minutos y habiendo expuesto una explicación previa con las cuestiones más relevantes del estudio e informando de que su realización es voluntaria y anónima.

4.3. Análisis de datos y resultados.

Mediante el programa SPSS 15.0 se analizaron tablas de contingencia con Chi cuadrado para observar los datos obtenidos en el estudio. Analizando en un primer momento, los estudios de los padres, que se representa mediante el siguiente gráfico:

Gráfica 1. Nivel Estudios Padre



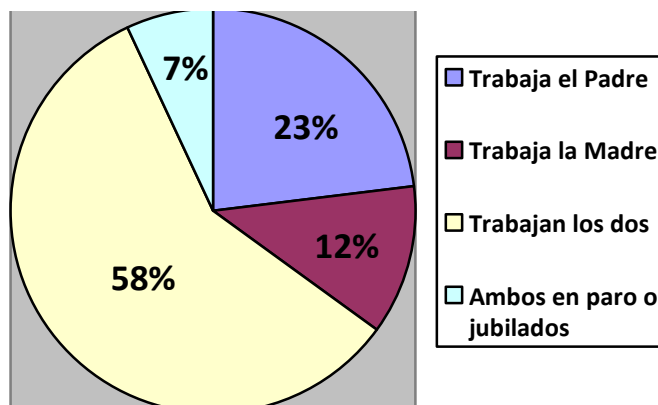
Gráfica 2. Nivel Estudios Madre

Se obtiene un porcentaje del 5% de padres sin estudios frente a los padres con estudios Secundarios o FP con un porcentaje de 49%, que son casi la mayoría de la población del estudio. El 19% de los padres tiene estudios primarios frente al 19% que posee estudios universitarios.

El 45% de las madres poseen estudios secundarios/FP; el 23% tienen estudios universitarios; el 18% poseen estudios primarios frente el 3% que no tienen estudios.

Por otro lado, y siguiendo con las variables analizadas del contexto familiar, tenemos la situación laboral de los padres.

Gráfico 3. Situación Laboral de los padres



Este gráfico representa que un 58% de los padres/madres de los alumnos trabajan ambos. En el caso de que sólo trabaje un miembro de la unidad familiar, es el padre ya que la madre obtiene el 50% menos de la cantidad obtenida por éste, un 23% frente a un 12%. El índice de parados y jubilados es relativamente bajo con un 7%.

Por último, dentro de éste contexto analizamos la participación de los padres en el centro y cuáles son esas actividades en las que participan, desde la opinión de sus hijos/as. Esto se resume en el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Participación de los padres

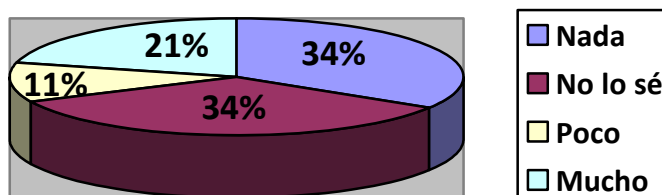
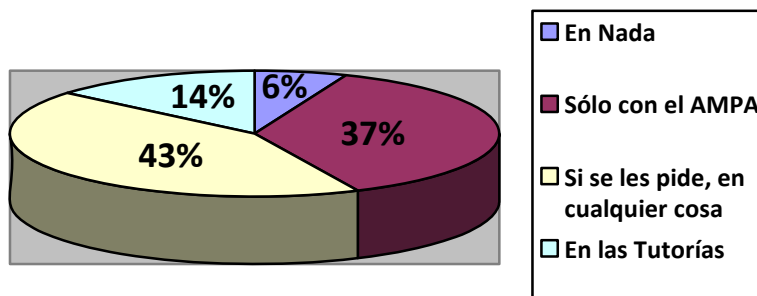


Gráfico 5. Actividades en las que participan



En primer lugar, tenemos el nivel de participación de los padres del cual obtenemos los siguientes resultados: Un 34% no participan en nada, un 34% de los alumnos/as no saben si los padres participan o no en el centro, el 21% participa mucho y el 11% participa poco con el centro.

En segundo lugar, relacionado con la participación de los padres, encontramos, en el gráfico 4, las actividades en las que colabora con la vida del centro, del cual se obtiene que un 43% de los padres colabora en cualquier cosa si se les pide, el 37% sólo son miembros del AMPA, el 14% acude a tutorías y el 6% no participa en nada.

Analizando las variables de los alumnos/as relacionadas con la convivencia escolar, comenzaremos por la violencia ejercida sobre compañeros en el que, en el caso de este centro en particular, obtenemos el 10% de agresores frente 90% de alumnos/as restantes como se puede observar en el gráfico 6. De este porcentaje de agresores, el 9% son hombres y el 1% son mujeres, como refleja el gráfico 7.

Gráfico 6. Violencia ejercida sobre compañeros/as

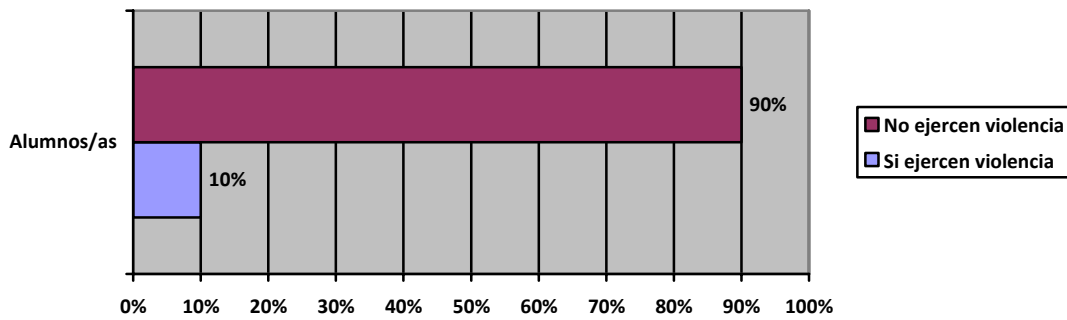
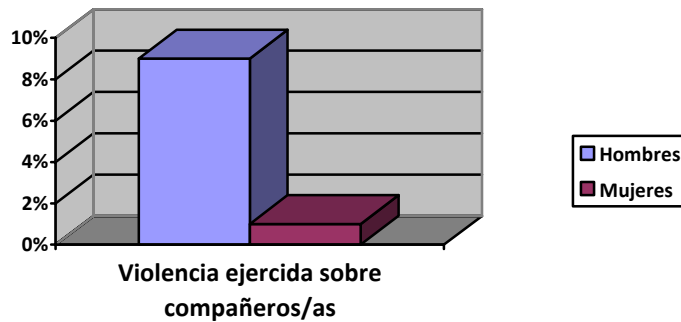
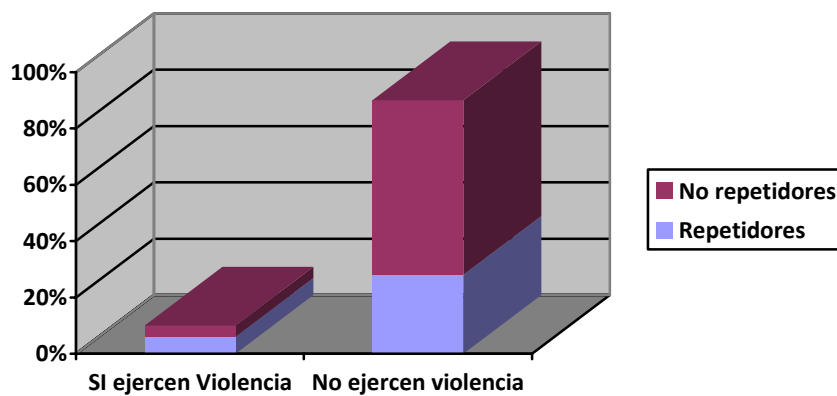


Gráfico 7. Porcentaje de hombres y mujeres que ejercen violencia



Además de estos datos, analizando a los agresores, observamos que el 6% de éstos son alumnos/as repetidores frente al 4% que no lo son. Para representarlo utilizamos el gráfico 8.

Gráfico 8. Porcentaje de agresores que son repetidores



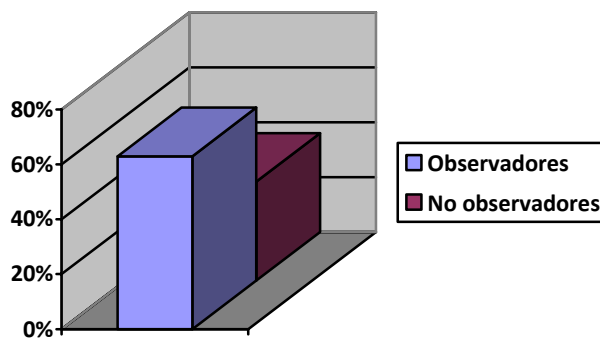
En cuanto a la violencia sufrida por otros compañeros, el 3% de los alumnos/as recibe agresiones ante el 97% que no ha sufrido éstas. De este porcentaje el total de víctimas (3%) son hombres, tal y como se representa en el gráfico 9.

Gráfico 9. Violencia sufrida por parte de compañeros/as



Los observadores de violencia representan un 63% de los alumnos/as con respecto al 36% que no han observado estos episodios hacia sus compañeros/as. Mencionar que en esta variable tenemos un caso perdido ante la falta de respuesta.

Gráfico 10. Alumnos/as observadores de violencia



Ante estos episodios de violencia, analizamos los datos obtenidos sobre la intervención en éstos y su disposición a colaborar con la convivencia escolar. En primer lugar, sobre su intervención ante situaciones como estas, se obtiene un 53% (29% son hombres y 24% son mujeres) que sí interviene ante un 46% (21% son hombres y 25% son mujeres) que no interviene (gráfico 11). Relacionado con

esta intervención, se encuentra la disposición de los alumnos/as para colaborar o participar en la convivencia escolar, en la que encontramos los siguientes datos: un 63% no está dispuesto a colaborar en nada; el 31% podría participar en ocasiones; un 3% sólo participará cuando sea necesario y, en última instancia, el 3% se muestra totalmente dispuesto a colaborar en la convivencia escolar, tal y como se puede observar en el gráfico 11.1.

Gráfico 11. Intervención en la convivencia escolar.

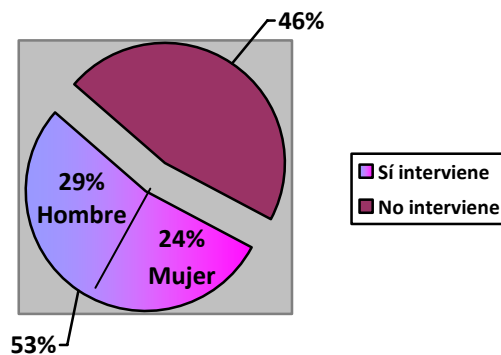
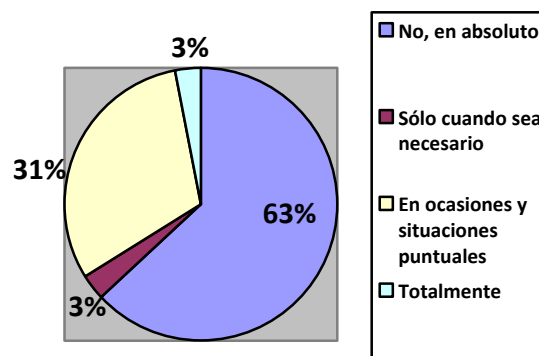


Gráfico 11.1. Disposición a colaborar en la convivencia escolar



4.4. Discusión.

En los datos obtenidos no se ha encontrado que exista una relación directa entre el nivel de estudios de los padres y la agresividad ejercida por sus hijos/as. La variaciones entre el nivel académico del padre respecto al de la madre son

mínimas (entre un 1% y un 4%), teniendo mayoritariamente, en su conjunto, estudios secundarios/FP.

Sorprende que en más de la mitad de las familias (58%) trabajen ambos dada la situación actual de desempleo que sufre nuestro país.

En los resultados obtenidos tanto en la participación de los padres como en las actividades en las que colabora en la vida del centro, encontramos discrepancias en cuanto al nivel de participación, ya que si en el primer ítem se obtiene un 34% de los alumnos/as que responden ante esta cuestión “en *nada*” cómo en el siguiente ítem tan sólo un 6% de esta población estudiantil ha respondido que no colaboran sus padres en ninguna actividad. Esta diferencia de respuesta nos hace pensar que pueda ser por falta de comprensión y reflexión en la pregunta o que el resto de los alumnos/as lo hayan derivado a la respuesta como actividad de “*si se les pide, en cualquier cosa*” ya que ésta no implica necesariamente que exista una participación activa durante todo el curso. El 21% sólo participa en tutorías, aspecto en el que diversos autores hacen hincapié en que la responsabilidad de este índice tan bajo, está repartida en ambas partes, por falta de interés por parte de las familias y por falta de adecuación en los horarios por parte del profesorado. Además, las tutorías suelen ser el recurso más socorrido en casos en el que el nivel académico del alumno/a es bajo o por conflictos de convivencia escolar. El 37% de los padres, colaboran con el AMPA.

Autores como Fernández (2001) señalan la importancia de la participación de todos los agentes escolares, no reduciéndose a actividades en el aula, ya que está comprobado que el intercambio que se produce en fiestas y eventos tienen resultados muy favorecedores para la convivencia.

Por otro lado, el 10% de la población estudiada ejerce violencia sobre sus compañeros/as siendo el 9% hombres frente al 1% que son mujeres. Esto puede deberse a que como han afirmado diversos autores, Moraleda et al. (1998),

existen diferencias personales en el ámbito social entre chicos y chicas. Mientras que las chicas se caracterizan por presentar actitudes, como conformarse con las normas o acatar a la autoridad, y pensamientos que favorecen la interacción social con iguales y adultos; los chicos muestran más conductas antisociales, como la impulsividad o el individualismo.

Sabiendo esto, vuelve a sorprender ver los datos obtenidos sobre las víctimas de violencia ya que el total obtenido, es decir, el 3% de las víctimas son hombres. Y es que pese a que las características personales sean diferentes, ambos están sobreexposados a la agresión, por lo que se debe prestar atención a los papeles sociales que orientan y repercuten en la interacción de las personas implicadas en el episodio de violencia, o los rasgos que se presentan en el momento que pueden proporcionar datos sobre el género (Richardson y Hammock, 2007).

Por último, la disposición y la intervención de los escolares ante episodios de violencia, sorprende que el porcentaje de alumnos que sí interviene sea de un 54% casi igualado a los que no intervienen, 46%. Además, su disposición para intervenir en estos conflictos es, en su mayoría, negativa, un 63%. No son de extrañar estas actitudes ante una sociedad donde, como se ha dicho anteriormente, lo que prima es el individualismo y la insensibilidad. Como afirma Ortega (1996), los alumnos/as no intervienen para detener estas situaciones ya sea porque no conocen los medios necesarios para resolver el conflicto, porque ignoren esta situación al no repercutirles de forma directa, o por miedo a represalias.

CONCLUSIONES

Los problemas de convivencia escolar, en especial la violencia, tiene cada vez más incidencia en las aulas. Como se ha visto a lo largo del estudio, para la consecución de una formación integral, basada en valores que consigan una resolución pacífica de conflictos, es necesaria la participación de todos los agentes que influyen en el desarrollo del individuo.

La escuela, como institución educativa, deberá hacer a un lado su carácter homogeneizador para adaptarse al alumnado diverso que se presenta, actualmente, en las aulas. Fomentar planes para la convivencia que informe a los alumnos sobre los conflictos que pueden generarse, enseñar cómo identificarlos, y sobre todo, proporcionar información y promover el aprendizaje de las habilidades y herramientas necesarias para detenerlo.

Además, se ha creado apoyo legislativo a los centros escolares y planes específicos como el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de los Conflictos. Éstos se encargan de recabar información sobre el progreso de la convivencia, analizando la magnitud de los fenómenos relacionados con la violencia escolar, proponiendo estrategias y estableciendo la orientación necesaria a los centros educativos, entre otras actuaciones.

Principalmente, la familia como sistema de socialización primaria, modula el desarrollo del niño/a proporcionando un aprendizaje de valores, creencias y actitudes que se basan en la misma. Es por este motivo, por el que en este estudio se realizó el análisis de otras variables familiares de interés actual, como es la situación laboral de los padres, el nivel académico o su participación en el centro escolar.

En otros estudios realizados por Del Barrio y Roa (2006) se había visto que variables del contexto familiar como que algún miembro sea alcohólico/a, la violencia, los trastornos psicológicos, las malas relaciones o el divorcio, se encuentran relacionadas a que los niños/as desarrollen una personalidad agresiva. Sin embargo, se ha observado que las variables analizadas en esta investigación, citadas anteriormente, no guardan relación directa con el desarrollo de dichas conductas. El hecho en sí de que alguno de los progenitores se encuentre en desempleo no repercute en la aparición de violencia, sino que las consecuencias en las desemboca esta situación, como es la aparición de trastornos psicológicos observado en un estudio por Miles (1983), las que influyen en la conducta del niño/a. Esto mismo ocurre con la variable académica, ya que por si misma no repercute en los hijos/as pero si puede ocurrir que ante un nivel de estudios bajo, el empleo no tenga una remuneración alta provocando que pertenezcan a clases socio-económicas bajas.

La escasa participación de los padres en la vida del centro escolar genera una desconexión en la relación familia-escuela. Ésta se reduce a reuniones de tutoría cuando el nivel académico es bajo, o a asistencias a fiestas y eventos. Todo esto provoca que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea armónico

REFERENCIAS

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. En B.M., Caldwell y H., Ricciuti (Eds.), *Review of child development research*. Vol.3 (pp. 1-94). Chicago: Chicago University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.

Alberdi, I., Domínguez, M, Flaquer, LL., Iglesias De Ussel, J. y Lozares, C. (1995). *Estilos familiares en España*. Documento no publicado. Madrid: Ministerio del Asuntos Sociales.

Andrés, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 205-227.

Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Eds.). *Familia y Desarrollo Humano*, pp. 246-260. Madrid: Alianza.

Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.

Arranz, E. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. *Revista de Innovación Educativa*, 10, 311-331.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Bank, S. y Kahn, M. (1982). *The sibling bond*. Nueva York: Basic Books.

Bas, E. y Pérez De Guzmán, V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28(1), 41-68.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol.7 (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis S.A.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bornstein, M.H. (2002). Parenting infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol 1. Children and Parenting* (3-43). Mahwah, NJ, Erlbaum.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1*. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1950). *Maternal care and mental health*. Génova: Organización Mundial de la Salud.

Bradley, R.H. (2002): Environment and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 281-314). Mahwah, NJ, Erlbaum.

Bradley, R.H. y Caldwell, B.M. (1995): Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Burguière, A., Segalén, M. et al. (1998). *Historia de la familia*, tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.

Bushman, B.J. y Cooper, H.M. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. *Psychol. Bull.* 107, 341-354.

Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I., Carrobbles (Eds.), *Evaluación Conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Calvo, A.R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS

Cangas, A., Gázquez, J.J., Pérez, P.J., Padilla, D. y Cano, A. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.

Carballo, R. (1987). *Violencia y ternura*. Madrid: Espasa-Calpe.

Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2(4), 7-38.

Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.). *Psicopatología en niños y adolescentes* (pp. 121-145). Madrid. Pirámide.

Cerezo, F. (1996). *Agresividad entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 313-323.

Cook, L.K. y Mayer, R.E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. En M. Pressley y J.R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research: Educational applications* (pp. 87-132). Nueva York Press.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco, W. H.: Freeman & Co.

Durkheim, E. (1928). *El socialismo*. Madrid: Editora Nacional.

Del Barrio, M.V. y Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 2(4), 39-65.

Defensor del Pueblo - Unicef (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, A., Martín, E., Ochaíta, E., Del Val, Del Val, A.I. (2004). El futuro de la familia: la familia. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 217, 9-24.

Elzo, J. (2007). La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI. En BENSO, C. y PEREIRA, D. (Coords.). *Familia y Escuela. El reto de educar en el Siglo XXI*. (pp.19-45). Conserjería de Educación de Ourense.

Elzo, J., Feixa, C. y Giménez-Salinas, E. (2006). *Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro*. Barcelona: Programa de la Obra Social de la fundación de La Caixa.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. Nueva York: W. W. Norton Y Co.

Escámez, J. (2000). Nuevas orientaciones axiológicas en educación. En T., Rodríguez, J.V., Peña y J., Hernández [Coords.], *Cambio educativo: Presente y Futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Farber, B.A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.

Farrington, D. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79–100.

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española.

Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

Farrington, D. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En Pepler, D. & Rubin, K. (eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale (pp. 5-29). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Feeney, J., y Noller, P. (1996). *Apego adulto*. Bilbao: Desclée de Brouwe.

Feldman, R.S. (2002). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.

Feldman, R. S. (2006). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula. Monografías Escuela Española*. Madrid. CISS PRAXIS.

Freud, S. (1973). Tres ensayos para una teoría sexual. En López Ballesteros, Tomo 2 (pp.1216-1237). Madrid: Biblioteca Nueva.

Garbarino, J. (1995). Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in the 1990s. En G. B. Melton (ed.), *The individual, the*

family and the social good: Personal fulfillment in times of change, (vol.42 de Nebraska Symposium on Motivation). Lincoln: University of Nebraska Press.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1998): A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 2(2), 211-220.

Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 693-718.

Gomes, C. (2001). *Procesos sociales y familia*. México DF: Facultad Latinoamérica de ciencias sociales.

Herrero, C. (1988). *Seis lecciones de criminología*. Madrid: Ministerio del Interior.

Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the TV violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20(5), 746-777.

Huyghe, R. (2005). *El arte y el hombre*. Madrid: Larouse.

Iglesias De Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos.

Ince (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance general*. Madrid: MEC.

Instituto de Política Familiar (2006). *Evolución de la familia en Europa*. Madrid: Instituto de Política Familiar.

Instituto de Política Familiar (2010). *Evolución de la familia en España*. Madrid: Instituto de Política Familiar.

Jackson y Walsh (1987). En J. A., Sixsmith (Ed.), Working in the hidden economy: The experience of unemployed men in the UK. *Community, Work & Family*, 2(3), 257-277.

Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. Nueva York: Norton.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Laviosa, P. (2003). *Origen y destino de la cultura occidental*. Madrid: Guadarrama. Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-42.

López, S. (2001). La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales. *Bordón*, 53(1), 75-88.

Main, M. Y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behavior. En T. Braxelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*, (pp. 95–124). Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Martín-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 33-52.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mendoza, B., (2005). *La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense. Informe de investigación.

Miles, H. L. (1983). Apes and language: The search for communicative competence. En J. De Luce & H. T. Wilder (Eds.), *Language in Primates: Perspectives and Implications* (pp. 43-61). Nueva York: Springer-Verlag.

Ministerio De Educación y Ciencia (2006). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Mínguez, R. y Ortega, P. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la educación, 15*, 33-56.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. C., Coll, J., Palacios y A., Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.

Montero, I., Barrios, A., De Dios M. J. y Gutiérrez, H. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 205-227.

Moraleda, M., González, A. y García, J. (1998). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales, (AECS)*. Madrid: TEA.

Musitu, G.; Moreno, D. y Martínez, M. (2005). *La escuela como contexto socializador*. Congreso ser adolescente hoy. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula abierta, 79*, 109-138.

- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.
- Ortiz, M.J., Fuentes, M.J. y López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.1. Psicología evolutiva* (pp. 151-176) Madrid, Alianza.
- Papalia, D, Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). *El desarrollo humano*. México: Mac Graw Hill.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28(1), 17-40.
- Patterson (1982). *A social learning approach to family intervention in Coercive family process*. Eugene OR: Castalia.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez, M.C.; Yuste, N.; Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente a la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.

Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 95–104.

Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., & Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73–102.

Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.

Richardson, D., y Hammock, G. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender?. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 417-426.

Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department,.

Roa, L. y Del Barrio, M.V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8(1), 37-51.

Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1990). Funciones docentes. En Wittrock (Ed.), *La investigación en el aula. III profesores y alumnos*, (pp. 587-626). Barcelona: Piados/MEC.

Ruiz, M. y Benet, A. (1998). *Educación en valores*. Madrid: Escuela Española.

Samper, P., Aparici, G. y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción psicológica*, 4(2). 155-168.

Sanders, M. R., Montgomery, D.T., Brechman-Toussaint, M.L. (2000). The evaluation of a television series to promote positive outcomes for parents and their children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 939-48.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25 (pp. 1-65). London: Academic Press.

Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: the response in Europe*, Londres: Routledge.

Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London & New York: Routledge-Falmer

Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R. y Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.

Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, M.V. (2004a). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.

Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, M.V. (2004b). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 36(3), 207-221.

Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutengerg.

Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.

Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema* 20(1), 62-70.

Trianes, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Underwood, M.K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys>> en P.K., Smith y C.H., Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. (pp.533-548). UK: Oxford.

Unesco, (1982). *Declaración de México sobre políticas culturales*.

Unesco (1986). *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*. Unesco.

Urrea, J., Clemente, M. y Vidal, A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.

Viera, Fernández, L. y Quevedo, (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying and international perspective*, (pp.35-52). Londres: David Fulton.

Weinstein, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, J. Fernández, S. Ubillos y E. Zubietta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Zabalza, M. A. (2001). *La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto*. XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Consejo Escolar de Galicia.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario ad-hoc.

Edad:

Sexo: Hombre Mujer

Curso:

¿Has suspendido alguna vez una asignatura? Si No

¿Has repetido algún curso? Si No

Tipo de estudios del padre/tutor:

Sin estudios Primarios Secundarios o F.P. Universitarios

Tipo de estudios de la madre/tutora:

Sin estudios Primarios Secundarios o F.P. Universitarios

Situación laboral de los padres/tutores:

- Trabaja el padre/tutor
- Trabaja la madre/tutora
- Trabajan los dos (padre/tutor y madre/tutora)
- Ambos están en paro o jubilados

Según tu opinión, ¿participan los padres/tutores en la vida del centro?

Mucho Poco Nada No lo sé

Concretamente, ¿tus padres/tutores en qué suelen participar?

- Sólo con la asociación de padres/madres
- Si se les pide, en cualquier cosa
- En las tutorías, con los profesores
- En nada

¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver los conflictos?

Los profesores Los estudiantes Ambos Cada uno de los suyos

¿Estás dispuesto/a a colaborar en la convivencia?

- Totalmente
- Sólo cuando sea necesario
- En ocasiones y en actividades puntuales
- No, en absoluto

¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as? Si No

¿Has ejercido/ejerces violencia sobre sus compañeros/as? Si No

¿Has visto ejercer la violencia sobre tus compañeros/as? Si No

¿Has intervenido cuando observas a alguien ejercer la violencia sobre tus compañeros/as? Si No