Actas del II Congreso Internacional

DE CONVIVENCIA ESCOLAR:

VARIABLES PSICOLOGICAS Y EDUCATIVAS IMPLICADAS

Almería, 16, 17, 18 y 19 de marzo de 2010

Mª del Carmen Pérez Fuentes
José Jesús Gázquez Linares

© Los autores. La responsabilidad del contenido expresado en cada uno de los trabajos descritos en estas páginas corresponde a sus autores.
Edita: Editorial GEU
ISBN: GR-906-2010
Depósito Legal: 978-84-9915-124-3
Distribuye: Editorial GEU
Telf.: (958) 80 05 80 Fax: (958) 29 16 15
http://www.editorial-geu.com
E-mail: grupoeditorial@terra.es

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

Actas del II Congreso Internacional de Convivencia Escolar

Variables psicológicas y educativas implicadas

Almería, 16, 17, 18 y 19 de marzo de 2010

Mª del Carmen Pérez Fuentes
José Jesús Gázquez Linares

ÍNDICE

COMUNICACIONES

Control del sesgo intergrupal: estudio de las variables asociadas a la estereotipia y el prejuicio en una muestra de personas mayores 11
Silvia Abad Merino

Inteligencia emocional autoinformada, regulación emocional y desempeño social en el ámbito escolar . 19
Alberto Acosta Mesas, Soledad Lemus Martín y Carolina Pérez Dueñas

El problema social de las maras 29
Guadalupe Alba Corredor, David Caballero Mariscal y Carmen Rosales Varo

La tutoría universitaria después de Bolonia como factor de convivencia 39
Mª. Almudena Álvarez Irarreta y Ángeles Rubio Gil

Bullying: detección de los agresores, las víctimas y los observadores 49
Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo Redondo

El juego cooperativo para una educación intercultural 57
Laura Asensio Galindo

Intervención emocional en casos de maltrato físicos y psicológicos en la población infantil. Caso práctico 61
Jordi Baus Rosset

Repensar a relação família - escola na actualidade 71
Maria João Beja

La prevención de la violencia escolar: presentación de un cuestionario escala 79
Mª. Carmen Bellver Moreno

Inteligencia Emocional de Rasgo y rendimiento académico en alumnos de ESO 89
Víctor M. Belmonte Lillo, Rosario Bermejo García y Daniel Hernández Torrano

Propuesta de plan de atención a la diversidad 99
Rosario Beresaluce Díez

La implicación del centro en el acompañamiento y seguimiento de los alumnos/as. Experiencia en un centro de secundaria 107
Mercedes Blanchard Giménez

Influencias familiares en habilidades socio cognitivas y comportamientos relacionados con el ajuste social en educación infantil 115
Paloma Braza, Francisco Braza, Mª. Rosario Carreras, José Mª. Muñoz, Aitziber Azurmendi y Jaione Cardás

Compromiso ético para una convivencia escolar de la noviolencia 123
Marta Burguet Arfelis

Ciberbullying y medios audiovisuales. Responsabilidad ciudadana y formación 131
Mª. Carmen Caldeiro Pedreira

Violencia escolar. Intervención a través de la música 139
Francisco Javier Cano Cano

Valores de los docentes: valores culturales para la convivencia 149
Mª. Pilar Cañas Belmar

Diferencias sexuales en las relaciones entre habilidades socio-cognitivas, comportamiento ante el conflicto y aceptación social entre los 5 y 7 años 159
Mª. Rosario Carreras, Francisco Braza, Paloma Braza, José M. Muñoz, José Ramón Sánchez-Martín y Eider Pascual-Sagastizabal

El control voluntario como un proceso básico a la base de la competencia escolar: ajuste socio-emocional y rendimiento académico 169
Purificación Checa y Mª. Rosario Rueda
"Tiempo de Buena Conducta": un programa de contingencias grupales 177
Antonio Coronado Hijón
La influencia del bajo Autoconcepto en el Rendimiento Escolar 185
Violeta Cruz Fernández, Ana Veira Muñiz, Esther Cagide Otero y Mª. José Buceta Cancela
La interacción entre el profesorado y el alumnado 191
Leire Darreche Urrutxi y Almudena Fernández González
Mindfulness y Educación en Valores Humanos en la convivencia escolar: Eficacia de un entrenamiento para profesores 201
Luís C. Delgado Pastor
Algunas buenas prácticas de intervención: la creación de un servicio de mediación escolar 211
Eduardo R. Rodríguez Machado
La dinámica del acoso escolar en las Islas Baleares. La importancia de los observadores 221
Marta Escoda Trobat y Margarita Vives Barceló
Inteligencia Emocional, adaptación y convivencia escolar 229
Pablo Fernández Berrocal, José Martín Salguero Noguera, Ruth Castillo Gualda y Desireé Ruiz Aranda
Inteligencia emocional como rasgo vs Competencia socio-emocional en alumnos de ESO 239
Carmen Ferrándiz García, Marta Sáinz y Laura Llor
Erros fonológicos e lexicais na escrita de crianças falantes de português europeu 247
Mª. Isabel Ferraz Festas
La prevalencia de estresores cotidianos en alumnado andaluz considerando la edad y el sexo 255
Ana Mª. Florín, Jesús Miranda y Mª. Victoria Trianes
A importância da percepção que os alunos têm das qualidades relacionais dos seus professores 267
Glória Franco
Nuevos caminos en educación especial 275
Mª. del Mar Galván López
Bullying: causas y origen. ¿Cómo detectarlo? 285
Dolores Araceli García Hernández
Impacto organizacional da intervenção dos serviços de psicologia e orientação 293
Renato Gil Gomes Carvalho
¿Todas las aulas de convivencia son aulas de convivencia? Propuesta de un modelo concreto 301
Javier García Barreiro
Ciudadanía e inmigración: Concepciones, actitudes, e ideas de un grupo de adolescentes de Educación Secundaria de Cantabria 311
David Lanza Escobedo y Cristina del Barrio Martínez
Acoso, violencia y género en jóvenes universitarios 321
Aurelio Lascorz Fumanal y Elisa Larrañaga Rubio
Influencia de la educación familiar en la convivencia escolar 331
Francisco Antonio López Hernández
Participación y responsabilidad en la convivencia diaria en un centro educativo 337
Aurora López Sánchez
Integración social de los menores extranjeros reagrupados que cursan la ESO en la comarca del Somontano de Barbastro 343
Jordi Martínez Callaghan y Dolores de Pedro Herrera

Repercusión y efectos del transporte de material escolar y obesidad en la población nacional y migrante 353
Asunción Martínez Martínez, Félix Zurita Ortega y Manuel Fernández Sánchez
Un retrato de las relaciones de compañerismo entre alumnos autóctonos e inmigrantes desde la narración de las experiencias personales 363
Tania Mateos Blanco
Un ejemplo educativo práctico para el tratamiento de la agresividad en adolescentes. Importancia de un diagnóstico preciso y de una intervención familiar eficaz. Casos prácticos 371
Òscar Mateu Robusté
Intervención neuropsicopedagógica en dificultades de aprendizaje: una importante contribución a la mejora de la convivencia escolar. Casos prácticos 379
Silvia Mayoral Rodríguez
Educación en valores en centros educativos 389
Mª. Dolores Molina Jaén y Cristóbal Villanueva Roa
La participación democrática e interacción positiva en el aula, mediante propuestas de matemáticas creativas, como referentes pedagógicos para la mejora de la convivencia educativa 397
Alfredo Moncho Pellicer
Aspectos psicosociales de la motivación del profesorado del IES Ingenio. Un estudio perceptivo sobre el reconocimiento, valoración y satisfacción 407
Miriam Morales, Gabriel Díaz, Pilar Etopa, Josué Artiles y Pilar Rodríguez
Conflicto de rol de género y acoso escolar: un estudio en institutos de educación secundaria de Castilla-La Mancha 417
Raúl Navarro
School transitions and academic performance: the personal, contextual and school variables as explaining factors of the complexity 427
António J. Neto, Adelinda Candeias y Clarinda Pomar
Alumnado inmigrante: Necesidades Educativas Especiales y Atención Educativa 433
Noemí Cruz Martínez
Alumnado de Etnia Gitana: Necesidades Educativas Especiales y Atención Educativa 441
Noemí Cruz Martínez
Procesos de inclusión en alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) a través del estudio de casos (EC) 447
Deilis Pacheco-Sanz, Jesús N. García-Sánchez y Mª. Carmen Díez-González
Construyendo pensamiento optimista en adolescentes 455
Catalina Para Pérez, Valle Flores Lucas y Begoña García-Larrauri
Competencia socio-emocional y rendimiento académico en alumnos de ESO 465
Ana Isabel Parodi Úbeda, Carmen Ferrándiz García y Rosario Bermejo García
¿(Con) vivir en el aula? Análisis del nivel de cohesión y de interacción entre "iguales" tras la aplicación de un programa de educación intercultural 475
Mónica Peñaherrera León y Edgar Fabián Cobos Alvarado
Hacia la innovación de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior 493
Mónica Peñaherrera León, David Sánchez Terruel y Edgar Fabián Cobos Alvarado
Estrategias psicoeducativas sistémicas eficientes en acoso escolar y otros tipos de violencia 497
Mª. Inmaculada Pérez del Toro
Impulsividad, rendimiento académico y socialización 505
Carolina Pérez-Dueñas y Alberto Acosta

La participación y la gobernanza en el triángulo de la excelencia educativa. Una mirada desde los consejos escolares 511
José Eladio Ramos Cáceres
Asesoramiento psicopedagógico en alumnos con S. de Asperger. Análisis de un caso.....519
Carmen Ramos Hernando
Variables psicológicas de la adaptación de niñas y niños inmigrantes en nuestras escuelas.....525
Monia Rodorigo y Gerardo Luis Santos Bocero
Innovación en educación en valores. Aplicación experimental en Educación Secundaria Obligatoria con apoyo en TICs.....531
Mª. José Rodríguez Conde, Paola Perochena González, Juan Francisco Martín Izard, Fernando Martínez Abad y Juan Pablo Hernández Ramos
El programa EQUIPAR para la mejora del clima moral: experiencias de aplicación en 2º, 3º y 4º de la E.S.O. 543
Mª. Pilar Rodríguez Gabriel, Kevin van der Meulen, Estrella Pozo y Belén Otegui
Relación educativa y convivencia: la dimensión emocional de la educación 547
Clara Romero Pérez y Ana Castro Zubizarreta
Manual de Magia y Hechicería: Harry Potter en el aula.....555
Macarena Ruiz Esquinas
Creatividad, personalidad e inteligencia emocional en alumnos con alta habilidad 561
Marta Sáinz, Gloria Soto, Mercedes Ferrando y Mª. Carmen Fernández Vidal
El profesorado y la educación intercultural. Aspectos para la reflexión.....571
Beatriz Sánchez Sánchez
Bullying: Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes 575
David Sánchez-Teruel, Mónica Peñaherra León y Fabian Cobo Alvarado
Violencia escolar y burnout: examinando el papel mediador del apoyo social 583
Mª. José Santiago Mariño, José Manuel Otero-López, Cristina Castro Bolaño y Estíbaliz Villardefrancos Pol
Espiritualidade e mindfulness: caminhos para a relação 595
Eduardo J. R. Santos, Joaquim Armando Ferreira, Carla Silva y Joana G. Almeida
Maltrato entre iguales. Intervención cognitivo conductual.....603
Eneko Tejada Garitano
La ciudadanía intercultural como premisa fundamental para la convivencia pacífica y la inclusión social europea. Una propuesta educativa 609
María Tomé Fernández y Leonor Buendía Eísman
Planes de mejora de la convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia: El Estado de la Cuestión.....617
Emilio Joaquín Veiga Río
Mediación y convivencia escolar: aportación de la mediación escolar a la adquisición de las competencias básicas.....629
Isabel Viana
La interacción profesor-alumno en el aula universitaria 635
María Gervilla Zapata
La intervención psicológica con el alumnado que ejerce la violencia y con sus familias en situaciones de acoso escolar.....643
Concepción Cruz Hernández, Lirian Ivana Pérez Santana y Mª. Inmaculada Pérez del Toro
Factores de resiliencia y de riesgo en el profesorado ante situaciones de acoso escolar.....649
Lirian Ivana Pérez Santana, Mª. Inmaculada Pérez del Toro y Concepción Cruz Hernández

La creatividad es la respuesta, la creatividad es la pregunta 655
Javier Corbalán y Rosa Mª Limiñana Gras
Materiales para la educación de actitudes para la igualdad 659
Sandra Sánchez García y Santiago Yubero Jiméne
Violenza a scuola: il ruolo educativo della familia 669
Rocco Quaglia
Actitudes hacia la violencia, autoestima, habilidades sociales e impulsividad en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria 679
José A. Ruiz, Mª José Llor, Carolina Rubio, Alicia Mª Navarro, Mª Soledad Zaragoza y Laura Llor
Actitudes hacia la Violencia en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria 681
José A. Ruiz, Mª José Llor, Carolina Rubio, Alicia Mª Navarro, Katrin Waschgler y Bartolomé Llor
Inteligencia analítica, práctica y competencia socio-emocional 683
Daniel Hernández Torrano, Carmen Ferrándiz García y Rosario Bermejo García
"La música que escucho…" Una propuesta didáctica a partir del estudio comparativo del currículo vigente y los intereses adolescentes 691
Mirta Marcela González Barroso
Familia y educación: importancia de la familia en la prevención de drogas 703
Cristóbal Villanueva Roa y Mª. Dolores Molina Jaén
Estresores que amenazan la convivencia escolar: un análisis desde el optimismo 711
Estíbaliz Villardefrancos Pol, Mª. José Santiago Mariño, Cristina Castro Bolaño y José Manuel Otero-López
Sexismo y acoso escolar, ¿precursores de la violencia de género? 721
Santiago Yubero y Elisa Larrañaga

POSTER

Abuse of persons with intellectual disabilities 731
Benito Arias Martínez, Laura E. Gómez Sánchez, Víctor Arias González, Mª Jesús Irurtia Muñiz y Mª Angélica Inmaculada Calleja González
Los valores y la música 733
Santiago Pérez Aldeguer
La Creatividad en los estudios de Danza: ¿son más creativos los estudiantes de danza? 735
Begoña Martínez Hernández, Rosa Mª. Limiñana Gras, F. Javier Corbalán Berná y Olivia López Martínez
La escala de valores en adultos emergentes 737
Antonio D. García Rojas y Antonio Jiménez Vázquez
Las relaciones entre iguales y la convivencia como elementos clave en los centros de secundaria 739
Antonio D. García Rojas y Antonio Jiménez Vázquez
Delimitación conceptual del acoso escolar 741
Ana B. Górriz Plumed, Lidón Villanueva Badenes, Keren Cuervo Gómez y Juan Emilio Adrián Serrano
Moodle como herramienta de evaluación en el Espacio de Europeo de Educación Superior 749
Laura E. Gómez Sánchez, Víctor Arias González, Mª Angélica Inmaculada Calleja González, Benito Arias Martínez y Mª Jesús Irurtia Muñiz

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Una experiencia de interacción y aprendizaje a través de la Plataforma Moodle 751
Mª Angélica Inmaculada Calleja González, Laura E. Gómez Sánchez, Benito Arias Martínez y Víctor B. Arias Martínez
Estudio sobre la percepción que manifiestan los escolares inmigrantes a cerca de la calidad de vida relacionada con la salud y el rendimiento académico 753
Ana Mª. Peña del Agua y Mª. Pilar Palomo del Blanco
Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Una experiencia de interacción y aprendizaje a través de la Plataforma Moodle 755
Belén Cerván Ravira, Ángela María Muñoz Sánchez, Milagros Escobar Espejo, Francisco Javier Fernández-Baena, María Begoña López Villatoro y María Isabel Muñoz Pinto
Resiliencia: avances en la evaluación del constructo 757
Mª. Teresa Crespo, Laura E. Gómez, Benito Arias, Mª. Jesús Irurtia y Víctor Arias
El proyecto educativo: primer marco para lograr una adecuada convivencia en el centro 759
Maximiano del Caño Sánchez, Marcela Palazuelo Martínez y Montserrat Marugán de Miguelsanz
Programa para fomentar la convivencia a través del diseño de actividades extracurriculares 761
Marcela Palazuelo Martínez, Montserrat Marugán de Miguelsanz, Maximiano del Caño Sánchez y Carlos De Frutos Diéguez
Educación Física adaptada a la deficiencia visual 763
Carmen Gil, Elisa Murillo y Miriam Puchol
Relación entre factores del cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO) y estilos de afrontamiento en escolares 765
Belén Cerván Ravira, Ángela María Muñoz Sánchez, Milagros Escobar Espejo, Francisco Javier Fernández-Baena, María Begoña López Villatoro y María Isabel Muñoz Pinto
Relación entre Inteligencia Emocional y Estrategias de afrontamiento: Un estudio con profesores de enseñanza primaria 767
José Mª. Augusto Landa, Manuel Pulido Martos y Esther López-Zafra
Estilos parentales y niveles de andrógenos como predictores de la conducta agresiva en niños y niñas de edad escolar 769
Eider Pascual-Sagastizabal, José Ramón Sánchez-Martín y Aitziber Azurmendi
Autoconcepto en adolescentes-adultos con discapacidad intelectual 771
Rosa García Castellar y Dora López López
Aproximación al estudio de la percepción educativa de las familias de niños con TDAH 773
Rosa García Castellar y Desire Sánchez Chiva
Habilidades Comunicativas Verbais: Estudo com uma Criança com Síndrome de Asperger 775
Ana Daniela Oliveira
Crescimento linguístico dos alunos surdos em contexto bilingue 777
Rosa Fernanda Sobral de Barros

COMUNICACIONES

Control del sesgo intergrupal: estudio de las variables asociadas a la estereotipia y el prejuicio en una muestra de personas mayores

Silvia Abad Merino
Universidad de Córdoba (España)

Desde el enfoque de la cognición social se ha puesto de manifiesto el creciente interés por el desarrollo de estrategias que posibiliten la reducción de la estereotipia y el prejuicio a través de la inducción de determinados constructos. Entre los estudios que utilizan este tipo de intervenciones encontramos aquellos que tratan también de identificar la relevancia de distintas variables relacionadas con las características de los participantes, que se encuentran asociadas al sesgo intergrupal. Pues bien, en el presente estudio se comprueba la asociación que existe entre diversas variables y la estereotipia y el prejuicio que una muestra de personas mayores sostienen hacia el grupo nacional de los marroquíes. Para ello se implementó un experimento con un diseño de grupo control y sólo postest, en el que se aplicó una estrategia de reducción del sesgo intergrupal basada en la toma de perspectiva. Aunque se identificaron diversas variables asociadas con el prejuicio y la estereotipa en personas mayores, no se pudo llegar a la formulación de un modelo suficientemente explicativo en el contexto sociocultural de nuestra muestra de personas mayores españolas.

Palabras clave: Toma de perspectiva, sesgo intergrupal, estereotipia, prejuicio.

En el presente estudio se comprueba la asociación entre diversas variables y la estereotipia y el prejuicio, como paso preliminar para la identificación de las características de los participantes que en mayor medida pueden verse beneficiados por la toma de perspectiva en la reducción de sus creencias estereotipadas y actitudes de prejuicio.

Concretamente, se recogieron datos sobre catorce constructos: tres dependientes (la estereotipia implícita, el prejuicio implícito y el prejuicio explícito); y diez cuya relación con el prejuicio o la estereotipia se quiere explorar o ratificar (edad, posicionamiento político, empatía, atribución, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autoestima implícita, valores y autocategorización).

En relación con una variable adicional, el sexo, en estudios anteriores no se han encontrado efectos importantes debidos a éste (Álvarez, 2005; Amodio y Devine, 2006; Blair, 2001), pero reiteraremos este tipo de análisis para verificar nuevamente que dicha variable no discrimina entre hombres y mujeres en relación con el nivel de estereotipia y prejuicio.

Revisaremos a continuación la evidencia de la que disponemos sobre los constructos acerca de los que existe alguna evidencia relacionada con el sesgo intergrupal, y que no han sido mencionados en el apartado anterior (edad, posicionamiento político, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autoestima, valores y autocategorización). En cuanto a la edad, son diversos los estudios que han hallado diferencias en estereotipia y prejuicio en grupos de distinta edad dentro de la etapa infantil (Chiesi y Primi, 2006; Nesdale *et al.*, 2005; Fernández y Fernández, 2006) pero aún son más numerosos los estudios psicosociales y sociológicos basados en encuesta que muestran una relación de sentido positivo entre edad y prejuicio en población adulta, tanto en Norteamérica como en Europa (véase una revisión en Pettigrew, 2006).

Sobre la posible modulación del posicionamiento político, es probable que una posición más conservadora se halle asociada a una menor eficacia de la toma de perspectiva sobre la reducción del prejuicio y de la estereotipia. Crandall y Eshleman (2003).

Las tres variables siguientes que en principio se relacionarían con el sesgo intergrupal pertenecerían al ámbito de la personalidad. Flynn (2005) ha evidenciado que los participantes que puntúan alto en apertura a la experiencia muestran menos prejuicio racial tal como se puede deducir de medidas explícitas de autoinforme sobre actitudes interraciales. Y la investigación realizada por Ekehammar y Akrami (2003, 2007) ha confirmado que la amabilidad y la apertura son los factores de los cinco grandes de personalidad que se hallan más íntimamente relacionados con el prejuicio, siendo la extraversión el tercer factor de los cinco grandes significativamente relacionado con el prejuicio generalizado.

Por su parte, la importancia de la autoestima en el estudio de las relaciones intergrupales ha sido ampliamente establecida en diversos estudios. Así por ejemplo, Fein y Spencer (1997) encontraron que las amenazas a la autoestima del participante conducían a un aumento de la hostilidad hacia exogrupos tradicionalmente estigmatizados.

Por último, un nuevo constructo que tiene alguna conexión con el prejuicio es la autocategorización. Se espera que aquellos participantes que se identifican más con el endogrupo y menos con el exogrupo se caractericen por niveles más elevados de estereotipia y prejuicio que quienes se identifican menos con su grupo de pertenencia y más con el exogrupo (Verkuyten, Drabbles y van den Nieuwenhuijzen, 1999).

Método

Sujetos

La muestra estuvo constituida por 68 personas adultas mayores, con edades comprendidas entre 55 y 76 años, matriculadas en el Programa Universitario para Personas Mayores de la Universidad de Burgos, aunque finalmente se excluyeron los datos de diez participantes en el análisis debido a diferentes tipos de errores informáticos y humanos en la ejecución de las pruebas.

La muestra final estuvo integrada por 58 universitarios mayores con una edad media de 63.24 años (DT = 4.46) y repartidos por géneros de manera muy equilibrada (28 mujeres [48.3%] y 30 [51.7%] hombres). Ninguno de los participantes pertenecía al grupo minoritario hacia el que se iba a medir la estereotipia y el prejuicio (marroquíes). Con la ayuda del software estadístico (SPSS v.15) se realizó una asignación aleatoria a cada uno de los dos grupos (experimental y control) y, dentro de cada uno de ellos, a cada uno de los dos órdenes en que se presentaban los bloques del IAT (compatible-incompatible e incompatible-compatible).

Procedimiento

Una vez realizada la distribución aleatoria entre las dos condiciones experimentales y, dentro de éstas, entre las dos condiciones relacionadas con el orden de los bloques de los IATs (compatible-incompatible e incompatible-compatible, respecto al sesgo), los participantes fueron citados de veinte en veinte (salvo el último grupo, que fue de ocho participantes) en una sala de informática para completar la batería de pruebas en otros tantos puestos informáticos.

Se articuló un diseño postest con dos grupos –experimental y control–. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a ambos grupos. Con el grupo experimental se llevó a cabo una intervención basada en que los participantes llevaran a cabo una narración sobre una persona marroquí mostrada en una imagen, intentando ponerse en su lugar (ej., adoptando su punto de vista). Después de la intervención se midieron las variables dependientes y las que se esperaba que estuvieran asociadas a éstas. A los participantes del grupo de control se les solicitó también que efectuaran una narración, pero en esta ocasión, sobre la catedral de Burgos.

Tanto la manipulación como la medida de los constructos se implementaron en ordenador con ayuda del software Direct RT (v. 2006.2).

Instrumentos

Para obtener datos sobre catorce constructos (véase tabla 1) se utilizaron instrumentos estandarizados con el objeto de medir la personalidad, los valores y el prejuicio explícito; pruebas ad hoc para medir la autocategorización, la empatía, la atribución y las variables sociodemográficas (sexo, edad y posicionamiento político); y el Test de Asociación Implícita (IAT), que posee una estructura estándar pero con un contenido que diseña el experimentador, para medir los tres constructos implícitos (estereotipia, prejuicio y autoestima). Describiremos a continuación cada una de las pruebas utilizadas. Todas ellas fueron trasladadas a un soporte informático para recoger los datos mediante ordenador. Con esta finalidad se empleó el software DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft.

Tabla 1. Constructos medidos en el estudio

Atributos sociodemográficos
1. Sexo
2. Edad
3. Posicionamiento político
Personalidad
4. Extraversión (NEO-FFI)
5. Apertura a la Experiencia (NEO-FFI)
6. Amabilidad (NEO-FFI)
7. Valores (Escala de Schwartz)
8. Autocategorización
a. Escala de pertenencia
b. Escala de tipicidad
9. Prejuicio explícito (Escala de Racismo Moderno)
10. Empatía
11. Atribución
12. Estereotipia implícita (IAT)
13. Prejuicio implícito (IAT)
14. Autoestima implícita (IAT)

Resultados

Nuestras hipótesis predecían la correlación negativa de distintas variables con la estereotipia y el prejuicio (la edad, la autoestima implícita, la empatía, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad y los valores de apertura al cambio y autotrascendencia), y la correlación positiva de otras con estas mismas variables dependientes (el posicionamiento político, los valores de conservación y la atribución diferencial). En la tabla 2 se presenta la matriz de correlaciones entre las variables dependientes y todas las variables cuantitativas medidas. Entre los sesenta coeficientes de correlación que se incluyen en la tabla, ocho alcanzan significación ($p < .05$), a los que se podrían añadir tres coeficientes más con significación tendencial (en total, el 18.3%). En tres de estas once correlaciones está la presente estereotipia implícita; en seis de ellas, el prejuicio implícito; y en tres, el prejuicio explícito (Racismo Moderno) (la suma de coeficientes se eleva a doce en este desglose, pero esto sucede porque la correlación entre la estereotipia y el prejuicio implícito está contabilizada dos veces).

Tabla 2. Matriz de correlaciones de las variables medidas en el estudio con las dependientes

		Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito
Edad	Correlación de Pearson	-.151	-.017	.015
	Sig. (bilateral)	.262	.899	.912
	N	57	57	58
Posicionamiento político	Correlación de Pearson	.053	.034	-.020
	Sig. (bilateral)	.696	.803	.881
	N	57	57	58
Extraversión	Correlación de Pearson	-.363	-.142	.181
	Sig. (bilateral)	.005	.290	.173
	N	57	57	58
Apertura a la Experiencia	Correlación de Pearson	.058	-.022	-.031
	Sig. (bilateral)	.667	.873	.818
	N	57	57	58
Amabilidad	Correlación de Pearson	-.139	-.174	-.034
	Sig. (bilateral)	.303	-196	.800
	N	57	57	58
Empatía	Correlación de Pearson	-.135	-.231	-.077
	Sig. (bilateral)	.327	.090	.573
	N	55	55	56
Atribución diferencial	Correlación de Pearson	-.011	.110	.376
	Sig. (bilateral)	.934	.426	.004
	N	55	55	56
Autoestima Implícita	Correlación de Pearson	.316	.365	.045
	Sig. (bilateral)	.017	.005	.739
	N	57	57	57
Estereotipia Implícita	Correlación de Pearson		.501	.069
	Sig. (bilateral)		.000	.609
	N		57	57
Prejuicio Implícito	Correlación de Pearson			.102
	Sig. (bilateral)			.451
	N			57

		Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito
Autodirección	Correlación de Pearson	-.077	-.269	.157
	Sig. (bilateral)	.567	.043	.238
	N	57	57	58
Poder	Correlación de Pearson	.043	.023	.473
	Sig. (bilateral)	.753	.863	.000
	N	57	57	58
Universalismo	Correlación de Pearson	-.160	-.243	.140
	Sig. (bilateral)	.235	.068	.293
	N	57	57	58
Benevolencia	Correlación de Pearson	-.092	-.073	.094
	Sig. (bilateral)	.494	.592	.484
	N	57	57	58
Logro	Correlación de Pearson	-.086	-.021	.141
	Sig. (bilateral)	.523	.877	.291
	N	57	57	58
Seguridad	Correlación de Pearson	-.026	-.136	.134
	Sig. (bilateral)	.849	.312	.314
	N	57	57	58
Estimulación	Correlación de Pearson	.026	-.093	.139
	Sig. (bilateral)	.849	.491	.299
	N	57	57	58
Conformidad	Correlación de Pearson	-.147	-.076	.136
	Sig. (bilateral)	.276	.576	.307
	N	57	57	58
Tradición	Correlación de Pearson	-.186	-.298	.103
	Sig. (bilateral)	.166	.024	.442
	N	57	57	58
Hedonismo	Correlación de Pearson	.040	.043	.233
	Sig. (bilateral)	.770	.748	.079
	N	57	57	58

Nota: Correlaciones significativas: p < .01, p < .05, significación tendencial

Concretamente, la estereotipia implícita correlacionó negativamente con la extraversión, r = -0.36, p = .005, y positivamente con la autoestima implícita, r = 0.32, p = .017, y con el prejuicio implícito, r = 0.50, p < .001. El primero de los coeficientes confirma las hipótesis de partida, mientras que el último, como ya se ha indicado anteriormente, no es coherente con la mayor parte de la evidencia previa, si bien se trata de la correlación más alta de las tres. En cuanto a la correlación de la estereotipia con la autoestima implícita, no sería consistente con las hipótesis que tímidamente se formularon siguiendo la predicción de Galinsky y Ku (2004). No obstante, según se revisó en el marco teórico, la evidencia hallada sobre la relación de la autoestima y el sesgo intergrupal es contradictoria, y el resultado encontrado ahora sería coherente con modelos teóricos y evidencia de diversos autores (ej., Gramzow y Gaertner, 2005). Particularmente, el sentido de esta correlación apoyaría la existencia de un mecanismo de comparación social descendente.

Por su parte, el prejuicio implícito correlacionó positivamente con la autoestima implícita, r = 0.36, p = .005, y con la estereotipia implícita –como se acaba de ver–, r = 0.50, p < .001, y negativamente con el valor de autodirección, r = -0.27, p = .043, el de tradición, r = -0.30, p = .024, y tendencialmente con el de universalismo, r = -0.24, p = .068, y con la empatía, r = -0.23, p = .090. Las valencias de los coeficientes en los que intervienen la empatía, el universalismo (valor de auto-trascedencia) y la autodirección (valor de apertura) eran las esperadas, a diferencia de lo que sucede con aquellos en los que está implicada la estereotipia implícita y la tradición (valor de conservación). Adicionalmente, la correlación del prejuicio implícito con la autoestima replica la hallada entre ésta y la estereotipia implícita, volviendo a poner de manifiesto la operatividad de la comparación social descendente.

Por último, el prejuicio explícito correlacionó positivamente con la atribución, r = 0.38, p = .004, con el poder, r = 0.47, p = .000, y tendencialmente con el hedonismo, r = 0.23, p = .079. Las tres valencias son consistentes con la teoría previa. Es decir, el prejuicio se eleva conforme el participante atribuye más causas externas a la conducta positiva del miembro exogrupal, más valora la búsqueda de prestigio y autoridad social, y en mayor medida persigue el placer y el disfrute de la vida. La correlación de mayor tamaño la mantendría el racismo moderno con el poder.

En resumen, de los once coeficientes, siete confirmaron las predicciones previas, dos más son consistentes con una parte de la teorización (aquellos en los que interviene la autoestima implícita), y otros dos resultan inconsistentes con las hipótesis formuladas (los que relacionan la estereotipia con el prejuicio implícito, y éste con el valor de tradición).

Las seis variables que correlacionan con el prejuicio implícito fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, una vez revisada su relación lineal con el prejuicio en los correspondientes diagramas de dispersión. No obstante, no se pudo llegar a la formulación de un modelo suficientemente explicativo, ya que en el último paso permaneció únicamente la estereotipia implícita, r = .51, t = 4.35, p < .001, quedando excluidas por su escasa aportación, por tanto, la empatía, la autoestima implícita y los valores de autodirección, universalismo y tradición. Prueba de la debilidad del modelo es que sólo una cuarta parte de la variabilidad en las puntuaciones de prejuicio implícito fue explicada por la estereotipia implícita, tal como es indicado por el coeficiente de determinación, R2 = .26.

Discusión

A pesar de la diferencia absoluta en la media de puntuaciones estandarizadas en ambos IATs, los niveles de estereotipia y de prejuicio implícitos no se demostraron independientes. Este resultado no estaría de acuerdo con la ausencia de correlación entre los dos componentes que ha sido hallada en otros estudios (ej., Amodio y Devine, 2006), si bien es coherente con la asociación moderada que existe a nivel explícito (ej., Fiske, 2000; Schneider, 2004). Por otra parte, a pesar de la relación encontrada en niveles implícitos, se podrían seguir apoyando las diferencias existentes entre ambos constructos porque dicha asociación no es intensa y, además, el tamaño de la diferencia estadística entre las medias de ambas variables es grande. De hecho, la estereotipia y el prejuicio se basan en sistemas diferentes (cognitivo y afectivo, respectivamente). Así lo confirman Amodio y Devine (2006) cuando obtienen efectos diferenciales: en sus estudios, la estereotipia implícita predijo los juicios sobre los rasgos de una persona negra, mientras que el sesgo racial evaluativo implícito predijo la creencia de los participantes de que podrían llevarse bien con esta persona como amiga. Además, en una situación de interacción anticipada, la estereotipia implícita predijo las expectativas de cómo una persona negra rendiría en una serie de tareas, mientras que el sesgo evaluativo implícito predijo la distancia que mantendrían los participantes con respecto a la persona negra al elegir un asiento. Amodio y Devine concluyen que la estereotipia implícita predice formas instrumentales de conductas sesgadas por la raza, mientras que los procesos evaluativos implícitos predicen modalidades consumatorias de conductas sesgadas por la raza.

Como se ha demostrado en el presente estudio, no sólo la estereotipia y el prejuicio implícitos predicen distintos tipos de conductas, sino que ambos fenómenos se hallan asociados a diferentes variables: la estereotipia correlaciona con la extraversión y la autoestima, mientras que el prejuicio implícito covaría con la empatía, la autodirección, el universalismo, la tradición y la autoestima (únicamente hubo coincidencia en esta última variable).

Conclusiones

Nuestros datos no evidenciaron correlación entre las distribuciones de datos arrojados por el prejuicio explícito e implícito. Este resultado ratifica la conclusión de que las medidas implícitas y

explícitas del sesgo intergrupal miden constructos diferentes (ej., Aberson y Haag, 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004). Esta distancia viene también manifestada por las variables que correlacionan con ambos constructos. Mientras, como ya se ha indicado, la empatía, la autoestima, la autodirección, el universalismo y la tradición se asocian al prejuicio implícito, las variables que correlacionan con el prejuicio explícito son diferentes: la atribución, el poder y el hedonismo.

En la matriz de correlaciones de los diferentes componentes del sesgo intergrupal con el elenco de variables medidas, los coeficientes más controvertidos son los que asocian la autoestima con la estereotipia y el prejuicio implícitos al no poder ser interpretados desde la teorización que afirma la coherencia entre la autoevaluación y la heteroevaluación (ej., el principio de autocoherencia de Ehrlich) (Verkuyten, 1996; Vries, 2003). Más bien, la valencia positiva de las correlaciones se explica mejor desde un modelo teórico de comparación social descendente (ej., el incremento de la propia autoestima se produciría a través de la estereotipia y prejuicio contra los exogrupos). No obstante, lo que se puede asegurar en general sobre la relación de la autoestima y el sesgo intergrupal no es aún demasiado porque las investigaciones no convergen en los mismos resultados. Aun así, Schneider (2004) llega a la conclusión de que, dado que las personas con una baja autoestima tienden a derogar a otras, y que la pertenencia y la identificación endogrupal pueden afectar a la autoestima, es razonable esperar que los sentimientos de auto-evaluación basados en la pertenencia grupal desempeñen un papel en el sesgo endogrupal ante determinadas circunstancias. No obstante, en términos generales, la idea de que la discriminación intergrupal eleva la autoestima cuenta con más apoyo que la idea de que la baja autoestima genere discriminación.

Por otra parte, ha de hacerse notar que las variables de personalidad carecen, en nuestros datos, de una posición robusta en relación con la predicción de la estereotipia y el prejuicio. La extraversión sólo se relaciona con una de las variables dependientes (la estereotipia implícita). Sin embargo, Ekehammar y Akrami (2007) llegaron a la conclusión de que, de los cinco grandes, la amabilidad, la apertura, y la extraversión son los factores que correlacionan de forma más fuerte con el prejuicio generalizado. Ahora bien, cada uno de estos rasgos tiene diversas facetas, indicando incluso sus análisis de regresión que las facetas de los cinco grandes muestran mayor poder al predecir el prejuicio que los propios factores. En particular, la sensibilidad hacia los demás (amabilidad) y los valores (apertura) fueron los predictores más importantes. Una de las limitaciones del presente estudio es que nos hemos limitado a medir los factores y no las facetas, luego ésta puede ser una mejora relevante en trabajos futuros que decidan integrar las variables de personalidad en el ámbito de la estereotipia y el prejuicio.

Por último, la correlación positiva entre la atribución diferencial y el prejuicio explícito sí es coherente con la literatura derivada de las teorías de la atribución. Son precisamente las personas con niveles más elevados de prejuicio las que en mayor medida asignan las conductas consistentes con el estereotipo a causas internas, y las conductas inconsistentes (ej., el éxito en un inmigrante marroquí) a factores externos, representando ésta una clara estrategia de mantenimiento del prejuicio (Sherman *et al*., 2005). No obstante, ha de recordarse que la distribución de atribución diferencial estaba integrada por un 76.8% de puntuaciones negativas, lo que se caracterizaría, en principio, como un nivel de sesgo bajo al atribuir en mayor medida causas internas al éxito del inmigrante. Sin embargo, habría dos explicaciones alternativas o, incluso, complementarias. En primer lugar, es posible que los participantes estuvieran motivados para autopresentarse de una manera positiva o socialmente deseable. En segundo lugar, no se descartaría tampoco la actuación del sesgo basado en la atribución de una mayor responsabilidad interna, en general, a los miembros de grupos estereotipados frente a los miembros del grupo mayoritario (Johnston *et al*., 1997).

En general, por consiguiente, se concluye que las asociadas verificadas entre distintas variables y la estereotipia y el prejuicio sostienen ocasionalmente las predicciones del marco teórico, y esto sucede especialmente en relación con el prejuicio explícito. También de manera coherente con las expectativas teóricas, las variables que correlacionan con el prejuicio explícito no lo hacen con el implícito. No

obstante, las diferencias entre los resultados de nuestro estudio y el marco teórico radican más bien en los coeficientes que no han alcanzado significación, no en los que la han logrado, y esto se podría afirmar en relación con las predicciones sobre la asociación del posicionamiento político y los valores de conservación con el sesgo intergrupal (Pettigrew, 2006), o de éste con las variables de personalidad (Ekehammar y Akrami, 2007; Sibley y Duckitt, 2008).

Referencias

Aberson, C. L., y Haag, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations, 10*, 179-201.

Álvarez Castillo, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático: experimentando la discrepancia. *Psicothema, 17*, 71-75.

Amodio, D. M., y Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation of implicit race bias: Evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 652-661.

Blair, I. V. (2001). Implicit stereotypes and prejudice. En G. Moskowitz (Ed.), Cognitive social psychology: *The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 359-374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chiesi, F., y Primi, C. (2006). Italian children's ethnic stereotyping: Age differences among 4-10 year olds. *Review of Psychology, 13,* 3-7.

Ekehammar, B. y Akrami, N. (2007). Personality and Prejudice: From Big Five Personality Factors to Facets. *Journal of Personality 75, 5*, 899-925.

Fein, S. y Spencer, S. (1997). Prejudice as self-image maintenance: affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 31-44.

Fernández Castillo, A., y Fernández, J. D. (2006). Valoracion del prejuicio racial en la infancia: Adaptacion preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 327-342.

Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology, 30*, 299-322.

Galinsky, A. D., y Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on Prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 594-604.

Gramzow, R. H., y Gaertner, L. (2005). Self-Esteem and Favoritism Toward Novel In-Groups: The Self as an Evaluative Base. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 801–815.

Johnston, L., Locke, V., Giles, L. , y Rattray, K. (1997). The Good, the Bad, and the Ugly. *Journal of Applied Social Psychology, 27*, 725-741.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., y Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development, 14*, 189-205.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751-783.

Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology, 32*, 299-328.

Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: The Guilford Press.

Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R., y Azam, O. A. (2005). Prejudice and stereotype maintenance processes: Attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 607-622.

Sibley, C., y Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review, 12*, 248-279.

Verkuyten, M. (1996). Personal self-esteem and prejudice among ethnic majority and minority youth. *Journal of Research in Personality, 30*, 248-263.

Verkuyten, M., Drabbles, M., y Van Den Nieuwenhuijzen, K. (1999). Self-categorization and emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology, 29*, 605-619.

Vries, R. E. de (2003). Self, in-group, and out-group evaluation: Bond or breach? *European Journal of Social Psychology, 33*, 609-621.

Inteligencia emocional autoinformada, regulación emocional y desempeño social en el ámbito escolar

Alberto Acosta Mesas, Soledad Lemus Martín y Carolina Pérez Dueñas
Universidad de Granada (España)

Se ha administrado el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), una adaptación del Emotion Regulation Questtionnaire (ERQ; Gross y John, 2003) y un sociodrama a estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Al mismo tiempo, se ha obtenido información de las incidencias de comportamiento disruptivo o contrario a las normas de convivencia de las que fueron protagonistas y de sus calificaciones de final de curso. Nuestro objetivo ha sido comprobar si la Reinterpretación cognitiva (*reappraisal*) es un elemento importante de la Inteligencia Emocional (IE) autoevaluada y si esa estrategia de regulación emocional y la IE son buenos predictores del desempeño social y del rendimiento académico. Se han analizado los datos utilizando ecuaciones estructurales. Los resultados indican que, efectivamente, el *Reappraisal* es un aspecto importante de la IE autoinformada y que ésta última tienen un importante poder predictivo negativo sobre el comportamiento disruptivo. Se discute la relevancia de los resultados para el desarrollo de actividades de educación emocional en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación emocional, inteligencia emocional, *appraisal*, desempeño social, rendimiento académico.

Desde hace algunos años, los medios de comunicación de nuestro país se hacen eco con frecuencia de informes u opiniones de personas con relevancia social y académica en los que se cuestionan la eficiencia y las bondades de nuestro sistema educativo. Al principio, hace unos 10-15 años, el motivo de alarma fueron algunos episodios de violencia entre iguales. Posteriormente, lo han sido las circunstancias de agresión y actitudes hostiles de algunos padres y madres hacia el profesorado. En los últimos tiempos, a lo anterior se ha unido el fracaso escolar y la falta de motivación de gran parte del alumnado, especialmente, de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como el sentimiento de desamparo que tienen algunos profesores y profesoras para desempeñar su tarea docente con eficacia.

En este contexto de dificultades, numerosos profesionales de la educación y la propia administración pública han vuelto su mirada hacia la educación afectiva, emocional y sentimental con la esperanza de poder utilizarla para alcanzar mayor eficacia en las tareas que tienen encomendada. En todos ellos está presente la creencia de que la educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional (IE), puede ser una valiosa ayuda para aliviar los problemas que están presentes en nuestros centros escolares. Se ha empezado a considerar la educación emocional como un recurso adicional para favorecer la convivencia. Junto a las actividades, más tradicionales en los centros, de gestión de normas, regulación amigable de conflictos y educación en valores, la educación emocional empieza a configurarse como otro elemento sustancial para mantener un clima social amigable y positivo.

Sin duda, la educación emocional puede ayudar a favorecer un buen clima de centro, mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo, colaborar en el afianzamiento personal de un individuo, aliviar dificultades motivacionales o de rendimiento, prevenir desajustes afectivos, etc. De hecho, algunos estudios empíricos muestran que las personas con buenos recursos de inteligencia emocional son menos propensas a los conflictos interpersonales, a mantener actitudes violentas, a establecer dependencias de sustancias tóxicas, a sufrir problemas de ansiedad o depresión, etc. y, al mismo tiempo, alcanzan mayores niveles de satisfacción y bienestar personal (ver revisiones de Mayer,

Roberts y Barsade, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Pero, se trata de un ámbito de estudio de historia muy reciente en que los modelos teóricos y los propios resultados empíricos requieren desarrollos y precisiones adicionales importantes.

En la revisión reciente de Mayer y cols. (2008) se proporcionan tres marcos de reflexión y de clarificación dentro de este ámbito de estudio. Uno está relacionado con los problemas de definición y conceptualización de la IE. El segundo se centra en los problemas metodológicos y psicométricos de las medidas de IE. El tercero tiene que ver con el poder predictivo de la IE sobre el comportamiento y el bienestar psicológico y corporal.

En la investigación que describimos a continuación hemos realizado la recogida de datos en alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y pretendemos hacer aportaciones en estos tres ámbitos. Por un lado, relacionamos medidas autoinformadas de regulación emocional y de IE, con la esperanza de ir avanzando en la definición conceptual de la IE. Creemos que los procesos de reinterpretación emocional (*appraisal*) son uno de los núcleos fundamentales de la IE autoinformada y pretendemos ponerlo a prueba. Por otro, establecemos covariaciones entre las medidas autoinformadas anteriores y el desempeño social (elecciones y rechazos) en un sociograma), así como el rendimiento académico (calificaciones promedio a final de curso), con el fin de comprobar el poder predictivo de la IE y los procesos de regulación emocional sobre ellos.

En la propuesta de Salovey y Mayer (1990; Mayer y Salovey, 1997) la IE se considera un conjunto de habilidades que permiten a una persona percibir, comprender, utilizar y regular los episodios emocionales de un modo adecuado, atendiendo las demandas del momento y del contexto, tanto personales como sociales. Suele considerarse la regulación emocional como la habilidad más exigente que, de alguna manera, integraría las restantes, y posiblemente sea la que está más vinculada al uso inteligente de las emociones (Feldman Barrett y Gross, 2001; Vranik, Feldman Barrett y Salovey, 2007). La regulación voluntaria permite mantener en conciencia los acontecimientos o situaciones emocionales, incluso aunque sean molestas, con el fin de solucionarlos del modo más eficaz posible. Las personas con recursos de regulación manejan y gestionan eficazmente sus propias emociones y las de otras personas para ajustar su uso a las demandas.

De modo independiente, la literatura sobre regulación emocional (Gross, 1998, 2002; Gross y Thomson, 2007) ha descrito dos grandes conjuntos de estrategias de regulación emocional, las que pretenden incidir en los procesos antecedentes de una reacción emocional y las que intentan controlar y suprimir la propia respuesta emocional. Tanto la literatura psicológica (Gross y John, 2003) como la neurocientífica (Ochsner y Gross, 2008) han puesto de manifiesto que las estrategias centradas en los antecedentes, especialmente la reinterpretación cognitiva (*reappraisal*), son más eficaces que la segundas. Sin duda, suponen una mayor flexibilidad cognitiva y una mayor versatilidad para utilizar diferentes fuentes de información.

Un objetivo de nuestra investigación es proporcionar datos que relacionen positivamente la reinterpretación cognitiva (*reapprisal*) autoinformada con la IE autoinformada. Confirmar esta hipótesis supondría completar conceptualmente la relevancia diferencial de los distintos conjuntos de habilidades que suelen incluirse en la IE.

El segundo objetivo de nuestra investigación fue fortalecer la validez predictiva de nuestros datos y proporcionar información respecto a las relaciones que se establecen entre las medidas autoinformnadas de reinterperpretación cognitiva (*reappraisal*) e IE, por un lado, y el rendimiento académico y el desempeño social, por otro. Creemos que estos datos pueden ayudar a clarificar si, efectivamente, su poder predictivo sobre estas medidas comportamentales hacen recomendable la incorporación de actividades de educación emocional como recurso educativo específico en los centros escolares para mejorar el clima de centro. Por otro lado, dado que se ha criticado la utilización de pruebas de IE autoinformada por no tener garantizadas su validez de contenido (Mayer y cols., 2008), proporcionar información sobre las relaciones entre las medidas de cuestionario y las comportamentales o

proporcionadas por compañeros/as es una buena estrategia para incrementar la robustez de dichas relaciones. Téngase en cuenta, además, que en el momento presente no se dispone de pruebas de habilidad de IE, específicas y validadas, que puedan ser administradas a participantes españoles con las edades de los nuestros (12-16 años).

Resumiendo, por tanto, nuestra investigación pretende poner a prueba si la regulación emocional centrada en los antecedentes de un episodio emocional (*reappraisal*) es un aspecto explicativo fundamental de la IE autoinformada y si, tanto las destrezas de reinterpretación emocional como la propia IE, son buenos predictores del rendimiento académico y del desempeño social.

Método

Participantes

Hemos obtenido datos de 418 alumnos/as (208 chicas y 209 chicos) que cursaban la ESO en cuatro I.E.S. de Granada (dos de la capital y dos de pueblos cercanos). La edad promedio de las chicas fue de 14,31 años (*DT* = 1,46). La edad promedio de los chicos fue de 14,29 años (*DT* = 1,41). Todos los alumnos/as contestaron voluntariamente al cuadernillo de cuestionarios y los equipos directivos de los centros autorizaron la realización de la investigación.

Cuestionarios y medidas

Para evaluar la inteligencia emocional autoinfomada administramos el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que proporciona información de los factores de "Atención a los sentimientos" (grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos), "Claridad emocional" (se refiere a la facilidad con que las personas creen dar significado a sus emociones) y "Reparación de las emociones" (creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos). Estos factores están relacionados con la propuesta inicial sobre la IE de Salovey y Mayer (1990). En la validación original, el coeficiente alfa de las subescalas es elevado (0.90, 0.90 y 0.86, respectivamente). Su fiabilidad test-retest también es adecuada (0.60, 0.70 y 0.83, respectivamente). En nuestra muestra de alumnos de la ESO, el coeficiente alfa también ha sido elevado (0.85 para la escala general; y 0.85, 0.80 y 0.81, respectivamente en cada subfactor). Incluimos en el análisis la media de los tres factores de cada participante.

La regulación emocional se evaluó con una adaptación del Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross y John, 2003). Los 10 ítems de los que consta esta prueba se agrupan en los factores de Reevaluación Cognitiva (*reappraisal*) y Supresión Expresiva. En la versión original, con muestras de personas adultas, las dos escalas tienen una fiabilidad alfa (0.79 y 0.73, respectivamente) y una fiabilidad test-retest (0.69) aceptables. Cabello (2007) administró una adaptación de la escala a jóvenes españoles y también encontró unos coeficientes alfa semejantes (0.80 en el primer subfactor y 0.73 en el segundo). En nuestra muestra obtuvimos unos valores de 0.75 y 0.55, respectivamente. Incluimos en análisis la puntuación total de cada participante en el factor de Reevaluación cognitiva (*appraisal*).

El desempeño social fue evaluado mediante un sociograma (Rodríguez Pérez, 2005). En la hoja del sociograma aparecían todos los/as alumnos/as de la clase y se proporcionaban instrucciones para que cada participante señalara con una cruz el nombre de tres con los cuales se sintieran bien realizando las tareas escolares o en el recreo o fuera del centro y a tres con los que no se sintieran bien. El dato incluido en análisis es el resultante de la sustracción entre número de elecciones y número de rechazos.

Por último, obtuvimos información de las incidencias de comportamiento disruptivo o contrario a las normas de convivencia de cada alumno. Para ello, a final de curso, hicimos una tabulación y categorización de los partes de incidencias que el profesorado del centro había entregado en la Jefatura de Estudios. En el análisis que presentamos a continuación sólo se incluye el número total de ellas.

Igualmente, añadimos a la base de datos las calificaciones de final de curso (Junio) de los estudiantes y calculamos la media de las puntuaciones que habían alcanzado en cada asignatura, excluyendo la de Religión o su Alternativa.

Procedimiento

Los cuestionarios se administraron, de manera colectiva en cada clase, en una sesión, dentro del horario escolar habitual. Las instrucciones, y las condiciones de aplicación garantizaban la confidencialidad de las respuestas. Los participantes tardaron entre 35-50 minutos en completarlos. En las instrucciones se garantizaba la confidencialidad de sus respuestas. El orden de administración de las pruebas se aleatorizó para cada 20 cuadernillos.

Resultados

En primer lugar realizamos análisis de las correlaciones entre todas las medidas. Como se observa en la Tabla 1, encontramos estrechas relaciones entre los factores del cuestionario de regulación emocional (ERQ) y los del de inteligencia emocional (TMMS-24). Las puntuaciones del factor de Reevaluación Cognitiva (*reappraisal*) se relacionan positivamente con las de Atención, Claridad y Reparación, especialmente con éste último factor. El factor de Supresión mantiene una correlación negativa con los factores de IE, aunque sólo es significativa con el de Claridad. Además, como suele ser habitual, los factores de cada cuestionario covarían entre sí.

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson entre los factores del TMMS y los del ERQ

	Atención	Claridad	Reparación	Supresión	*Reappraisal*
Atención					
Claridad	.356**				
Reparación	.242**	.425**			
Supresión	-.107	-.145*	-.036		
Reappraisal	.194**	.152*	.491**	.141**	

* p < .05; ** p < .01

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones entre las medidas de los dos cuestionarios anteriores y las de desempeño social y académico. Entre los factores del TMMS, sólo encontramos que la Reparación covaría positivamente con la Nota Media. Entre los del ERQ, puede comprobarse que la Supresión se relaciona positivamente con la frecuencia de Incidencias. Por último, las medidas de desempeño social y académico tienen estrechas relaciones entre sí. La frecuencia de Incidencias covaría de manera negativa con la Nota Media y el número de Elecciones. La Nota Media se relaciona positivamente con el número de Elecciones. Por último, el número de Elecciones y de Rechazos se relaciona de modo negativo.

Seguidamente, dadas las estrechas relaciones entre Reinterpretación cognitiva (*Reappraisal*) e IE, quisimos comprobar si el valor predictivo de la regulación emocional sobre el desempeño social y académico era independiente o estaba mediado por la propia inteligencia emocional. Mediante ecuaciones estructurales con el paquete estadístico AMOS 6, pusimos a prueba un modelo teórico (ver Figura 1) en el que la influencia de la estrategia de *Reappraisal* sobre variables de desempeño social (Sociograma e Incidencias) y académico (Nota Media) estaba mediada por la IE e hicimos las modificaciones oportunas para alcanzar un ajuste adecuado.

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Spearman entre los factores del TMMS y los del ERQ, y las incidencias, la nota media, y las elecciones-rechazos del sociograma

	Incidencias	Nota Media	Elecciones	Rechazos
Atención	.004	.012	.059	-.083
Claridad	-.068	.032	-.012	-.092
Reparación	-.092	.149*	.126	-.053
Supresión	.213**	-.002	-.040	.083
Reappraisal	-.035	.039	-.022	.004
Incidencias				
Nota Media	-.280**			
Elecciones	-.149**	.308**		
Rechazos	.051	-.029	-.108*	

* p < .05; ** p < .01

Realizamos análisis distintos para chicos y para chicas, pues existen importantes diferencia de género en los procesos de socialización durante la infancia y adolescencia. Los chicos suelen mostrar más comportamientos disruptivos, mientras que las chicas manifiestan más problemas en la búsqueda de relaciones amistosas, que son las que conforman su principal fuente de autoestima (Pelligrini, 1994; Thomas y Daubman, 2001). Dadas estas diferencias, esperábamos encontrar mayor relación de la IE (y/o del *Reappraisal*) con las incidencias (que hace referencia a problemas de comportamiento) en el caso de los chicos, y mayor relación con el sociograma (que hace referencia a la calidad de las relaciones sociales) en el caso de las chicas.

El análisis del primer modelo (Figura 1) arrojó unos índices de ajuste poco satisfactorios: Chi-Square=22.07, df=6, P-value=.001, RMSEA=0.080, NFI=0.92, CFI=0.94. Siguiendo la guía de los índices de modificación del modelo, hicimos un reajuste de modo que el *Reappraisal* pasó a ser un predictor directo de las incidencias (M.I. = 10.426). En este caso, el modelo alcanzó unos índices de ajuste adecuados: Chi-Square=3.86, df=4, P-value=.426, RMSEA=0.000, NFI=0.986, CFI=1.000. En las Figuras 2 y 3 se presenta el modelo que mejor ajusta los datos aplicándolo por separado a los chicos y a las chicas, respectivamente.

En el caso de los chicos, la IE, evaluada con el TMMS, predice especialmente bien las incidencias, de manera que los alumnos/as con mejores recursos muestran menos comportamientos disruptivos o contrarios a las normas de convivencia. También se relaciona significativamente con el rendimiento académico. Sin embargo, no se relaciona con las elecciones que reciben en el sociodrama. Por otro lado, el *Reappraisal* también es un buen predictor de las Incidencias. Los alumnos/as que interpretan de manera más versátil las situaciones emocionales también parecen mostrar más comportamientos disruptivos o contrarios a las normas de convivencia.

Figura 1. Modelo propuesto. La IE predice directamente el desempeño social y académico

Figura 2. Resultado del modelo reajustado, contemplando el Reappraisal como predictor directo de las incidencias, para los chicos

* p < .05; *** p < .001

Figura 3. Resultado del modelo reajustado, contemplando el Reappraisal como predictor directo de las incidencias, para las chicas.

p = .06 * p < .05; *** p < .001

En el caso de las chicas, los resultados son semejantes, pero se establece una relación más clara entre la IE y las elecciones recibidas en el sociograma. Por otro lado, desaparece la relación entre IE y rendimiento académico. Por último, las relaciones entre *Reappraisal* e Incidencias son más débiles.

Discusión

Como anticipábamos en nuestras hipótesis y se contempla en numerosas propuestas teóricas, tanto en la literatura sobre inteligencia emocional como en la relacionada con la autorregulación emocional voluntaria, la IE autoinformada (y posiblemente la evaluada con pruebas de habilidad) incorpora importantes elementos de Reevaluación cognitiva (*reappraisal*). No se trata de una relación abierta entre cualquier estrategia de regulación emocional y la IE, sino de la reinterpretación cognitiva. Ya comentamos en la introducción sus bondades en comparación a la Supresión. Sobretodo, supone una importante flexibilidad en los procesos de pensamiento. El patrón de correlaciones entre la Supresión expresiva y los factores del TMMS es más atenuado y tiene una direccionalidad negativa. Este resultado subrayaría la pobreza de esta estrategia de regulación cuando se utiliza abundantemente. No impide que los alumnos que la utilizan con frecuencia se comporten de modo disruptivo o contrario a las normas de convivencia. Desde una perspectiva práctica, pone de manifiesto la conveniencia de que las actividades de educación emocional que se incorporen en el centro escolar potencien los recursos de *Reappraisal* más que los de Supresión expresiva.

Por otro lado, los resultados del modelo reajustado ponen de manifiesto el poder predictivo de la IE auto-informada sobre el rendimiento académico y el desempeño social. Independientemente del poder explicativo del *Reappraisal*, las puntuaciones de IE del TMMS tienen un valor predictivo positivo sobre las Notas Medias de las asignaturas (más en los chicos que en las chicas) y sobre las elecciones por parte de los iguales (más en las chicas que en los chicos), y negativo sobre los comportamientos disruptivos o contrarios a las normas (más en los chicos que en las chicas). Estos resultados hacen aconsejable, por tanto, la incorporación de actividades de IE en el ámbito escolar. Además, como hemos afirmado en el párrafo anterior, parte de sus contenidos deberían fortalecer las estrategias de Reinterpretación cognitiva (reappraisal).

En tercer lugar, los resultados indican que el valor predictivo de la Reinterpretación cognitiva (*reappraisal*) y de la IE sobre las Incidencias, es decir, los comportamientos disruptivos y contrarios a las normas de convivencia es complejo. En los análisis de correlación iniciales, la Supresión expresiva covariaba positivamente con las Incidencias, pero el *Reappraisal* no mostraba relaciones significativas con ningún índice de desempeño social o académico. Sin embargo, cuando hemos logrado ajustar satisfactoriamente el modelo estructural incorporando esta última estrategia de regulación como predictora, encontramos (más en chicos que en chicas) su relación positiva con las Incidencias. El *Reappraisal* predice de modo directo y positivo las Incidencias y media en el poder predictivo negativo de la IE sobre ellas. Su papel en la posible explicación de los comportamientos disruptivos o contrarios a las normas de convivencia es complejo. Los chicos disruptivos parecen utilizar esta estrategia de regulación emocional. Pero, si se incorpora en el marco más amplio de los recursos de la IE, puede entorpecer el desarrollo de esas conductas.

No podemos ofrecer una explicación convincente de la complejidad de estas predicciones. Es posible que la relación directa del *Reappraisal* con las incidencias sugiera que los alumnos disruptivos utilizan esta estrategia de regulación para aliviar el malestar generado por las consecuencias negativas de su comportamiento contrario a las normas de convivencia. Por otro lado, cuando el *Reappraisal* se incluye entre el conjunto de habilidades que configuran la IE y su utilización no tiene el objetivo reactivo de atenuar estados emocionales negativos, la flexibilidad cognitiva asociada a ella puede ayudar a establecer un entramado de recursos adaptativos que garanticen el desempeño social y académico.

Desde una perspectiva aplicada, la complejidad de estos resultados puede llevarnos a reflexionar sobre las condiciones en que deben incorporarse las actividades de educación emocional en un centro escolar. Si nos centramos exclusivamente en que el alumnado practique sus recursos de *Reappraisal,* posiblemente vamos a lograr en ellos una importante flexibilidad en el modo en que interpretan las circunstancias y las situaciones emocionales, pero eso no va a estar vinculado necesariamente con el seguimiento de unos marcos normativos y de valores democráticos. Algunos alumnos/as pueden utilizar los recursos de regulación emocional sin respectar las reglas de convivencia y el marco de referencia de los derechos humanos. En esos casos, aunque se hayan incorporado las actividades de inteligencia emocional, estas no alcanzan su sentido pleno. Como hemos afirmado en otros trabajos (Acosta, 2008), en un centro educativo, la educación emocional tiene que fomentarse al mismo tiempo que se gestionan las normas de convivencia y se profundiza en la educación en valores.

Referencias

Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En VVAA, *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.

Cabello González, R. (2007). Relación empírica entre tres medidas de regulación emocional. Tesis de Licenciatura. Universidad de Málaga.

Checa, P., Rodríguez-Bailón, R. y Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' social and academic outcomes. *Mind, Brain, and Education, 2(4),* 177-187.

Barrett, L. F., y Gross, J. J. (2001). Emotion representation and regulation: A process model of emotional intelligence. Chapter in T. Mayne y G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (págs. 286-310). New York: Guilford.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.

Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.

Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (pp. 3-24*). New York: Guilford Press.

Mayer, J.D.; Roberts, R.D.; y Barsade, S.G. (2008. Human habilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mayer, J.D.; Salovey, P.; y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence. Nee ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63(6),* 503-517.

Ochsner, K.N. y Gross, J.J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 153-158.

Pellegrini, A. D. (1994). A longitudinal study of school peer networks and adjustment to middle school. *Educational Psychology*, *14,* 403–412.

Rodríguez Pérez, A. (2005). *El Sociograma.* Madrid: Pirámide.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 66,* 459-524.

Thomas, J. J., y Daubman, K. A. (2001) The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles 45* (1-2), 53-65.

Wranik, T; Feldmann Barrett, L.; y Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. Is knowledge power? En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. (págs.393–407). New York: Guilford.

El problema social de las maras

Guadalupe Alba Corredor, David Caballero Mariscal y Carmen Rosales Varo
Universidad de Granada (España)

Desde la década de los ochenta, el problema social de las maras, esto es, las bandas organizadas de gran vigencia en Centroamérica, ha supuesto una espiral creciente de violencia que han sustituido los conflictos armados por una forma de perseverancia de la violencia que se ha proyectado en el tiempo. Aunque esta cuestión se relaciona habitualmente con Centroamérica de forma exclusiva, con el trascurrir del tiempo ha saltado a Europa, debido al auge de la inmigración. Sin duda, tanto formas como consecuencias son muy diferentes a ambas orillas. Pero ante la falta de medidas eficaces que permitan erradicar la cuestión, conviene conocer el fenómeno, que de una manera u otra ha trascendido a la región que lo vio nacer.

Palabras clave: Maras, bandas, violencia juvenil, medidas.

Hasta hace poco tiempo, el fenómeno social de las maras parecía una cuestión marginal de dos sentidos. El primero de ellos, por carecer de relevancia debido a que su existencia y vigencia se reducía presuntamente a un espacio geográfico reducido (principalmente, Centro América) y a unas consecuencias sociales limitadas. Por otro lado, las "maras", concebidas como grupos organizados cuya adhesión a la violencia parece intrínseca a su propia naturaleza y con un marco de actuación creciente, se ha relacionado con grupos marginales específicos. No obstante, y dada la espiral de violencia que está viviendo la región central del continente americano y el progresivo contagio de esta situación a otras regiones, el término "mara" parece una realidad con la que cada vez estamos más familiarizados. El auge de la emigración latina a Europa, y principalmente, a España, ha dado como resultado la generación de situaciones específicas que encuentran analogía con las que ocurrieron décadas atrás en América. Y la actuación de grupos pandilleros similares, aunque no puede considerarse aún como un problema prioritario, sí es cierto que está adquiriendo relevancia e importancia. Por otro lado, y aunque nos puede resultar a priori una situación lejana, los modelos de comportamiento grupal violento, de consecuencias nefastas, pueden resultar una referencia a otros grupos que buscan modelos en los que apoyarse y que de una manera u otra tratan de destacar en una sociedad en la que parecen estar condenados al olvido.

Resulta necesario hacer referencia al origen de las maras y a esos antecedentes que sirvieron de precedente para que con el tiempo se gestara este acontecimiento que está adquiriendo cotas insospechadas.

Antecedentes

Aunque es a partir de los años ochenta cuando la cuestión empieza a tomar trascendencia (Reguillo, 2005), hemos de remontarnos a épocas anteriores para entender la génesis de este acontecimiento social.

Después del cénit económico que proporcionó la Segunda Guerra Mundial en EEUU, a finales de los años sesenta y principios de los setenta el país comienza un declive financiero significativo, lo que se traduce en conflictos entre los gobernantes y la clase obrera que trata de hacer valer sus derechos. Comienza así un ciclo de rebeldía que se caracteriza por el intento por parte de la clase gobernante de imponer sus criterios, imponiendo medidas desproporcionadas como la disolución de sindicatos, la reducción de programas sociales o el despido masivo de trabajadores.

En los lugares específicos en los que se concentraba la mayor parte de grupos marginales o minorías sociales, como la ciudad de Los Ángeles se sufrieron las consecuencias directas de la crisis, por medio del cierre de fábricas, la pérdida absoluta de empleo en miles de familias y las repercusiones domésticas y familiares que acarreó esta situación nefasta en sí. El desempleo llevó a muchos de los jóvenes a cambiar de hábitos, llegando a entrar en un mundo de drogas y delincuencia para sobrevivir a lo que de alguna forma y sin darse cuenta, se les había venido encima. Tal y como afirma Umanzor (2000), el panorama social comenzó a transformarse considerablemente:

Las calles comenzaron a llenarse de jóvenes desocupados, que en grupos comenzaron a organizarse en lo que ellos llamaron pandillas, compuestas por muchachos sin trabajo, sin futuro, de hogares disueltos, en definitiva, vulnerables a la perdición (p.1)

Este hecho, unido a la incipiente cultura urbana, sirvió de referencia a muchos grupos de jóvenes. La contraposición de los esquemas de vida y de las presuntas filosofías subyacentes a los grupos se tomó como una amenaza para la sociedad y como un modelo de imitación apetecible para otros.

Origen y actualidad

A finales de los años sesenta se producen migraciones a los EEUU por parte de varios sectores de la población centroamericana, principalmente salvadoreños, como resultado de las dificultades que estaba atravesando el país, tales como problemas internos de disgregación racial, pobreza y demás consecuencias desprendidas de una guerra incipiente. Es lícito señalar que la región centroamericana comienza en esta década a sufrir conflictos internos de gravedad considerable. EEUU se convierte para muchos salvadoreños en el ansiado *maná.* De este modo los jóvenes descubren la existencia de pandillas que en las grandes ciudades se agrupan para intentar sobrevivir protegiendo su territorio, librando batallas con la policía u otras bandas.

Tras las deportaciones de los miembros pertenecientes a estas pandillas o bandas a sus países de origen surgen las denominadas maras. Aunque la mayoría de los autores coinciden en situar el origen en El Salvador la realidad es que las maras se extienden por toda la región centroamericana. Pero es en el *triángulo norte*, formado por Guatemala, El Salvador y Honduras, donde las maras obtienen el mayor número de integrantes (véase tabla1) y grado de violencia.

Tabla 1. Estimación total de pandilleros en la región centroamericana (Fuente: Naciones Unidas, 2007)

País	Pandillas	Membresía Total	Promedio de miembros por pandilla
Panamá	94	1,385	15
Nicaragua	268	4,500	17
Costa Rica	6	2,660	443
Belice	2	100	50
Honduras	112	36,000	321
Guatemala	434	14,000	32
El Salvador	4	10,500	2625
TOTAL	**920**	**69,145**	**75.15**

En El Salvador existen dos maras principalmente, *Barrio 18,* que debe su nombre a la calle de los Ángeles que la vio nacer; y la mara *Salvatrucha,* que se origina más tarde "no como repuesta antagónica ni hostil a la Pandilla de la Calle 18 pero sí como un grupo culturalmente distinto de otras pandillas" (Cruz y Portillo, 1998).

Pero le fenómeno mara no se ciñe exclusivamente a los miembros criminales del grupo organizado, y cuya proceso de adherencia es complejo[1]. Su irradiación social es mayor y hay varios sectores contingentes que intervienen o colaboran desde diversas perspectivas y por razones que van desde la simpatía al miedo por las represalias.

Este sencillo gráfico (basado en Cardenal, 2008) viene a manifestar las relaciones existentes entre los diferentes estratos del fenómeno-mara. En la base se encontrarían los denominados "esquineros", cercanos a los grupos, pero no pertenecientes directamente, por no cumplir requisitos de edad u otros elementos. Las maras, no obstante, se benefician de sus colaboraciones. Algunos de estos individuos, formarán parte de las denominadas "pandillas de barrio" o "clicas" que cometen actos delictivos y violentos. A su vez, algunos de sus miembros pasarán, si no forman parte intrínseca de la mara en sí, a la Mara Salvatrucha (MS) o Mara 182. Además de los actos violentos que los grupos pandilleros efectúan con asiduidad, las maras están implicadas en asuntos de drogas, armas y/o extorsiones. Puede parecer a priori que la distinción entre *mareros* y simpatizantes de las maras o miembros potencialmente adheribles a estos grupos no esté demasiado clara. Sin embargo, y como señala Mauricio Rubio (2003), la escisión entre estos miembros se halla radicada en la comisión de actos delictivos. Conforme un miembro se acerca con mayor precisión a un grupo marero, sus actuaciones y actos van transformándose gradualmente en dirección hacia la violencia y las conductas problemáticas se acentúan o se multiplican considerablemente.

[1] El ritual de la *brincada* resulta brutal, pero decisivo para el ingresante al grupo.

[2] Se trata de las dos maras más importantes de Centro América, con un amplio espectro de actuación transnacional.

Por encima de las maras, la estructura se torna en una compleja red de grupos celulares que centran su actividad en el narcotráfico y el crimen organizado. Paralelamente a estas estructuras (aunque muchas veces, en relación con ellas) debemos mencionar a los sicarios, muchos de ellos, ex-militares, paramilitares o personas que han dedicado su vida a asuntos relacionados con el ejército y que tras la firma de la paz han volcado su actividad en una especia de *continuación* de aquello para lo que fueron entrenados.

Factores de riesgo

La región centroamericana y, en especial el denominado *Triángulo Norte* formado por El Salvador, Guatemala y Honduras, atraviesa desde hace unas décadas una terrible crisis de violencia, como es bien conocido. El desarrollo sociohistórico de la zona ha estado condicionado por la presencia de acontecimientos bélicos más o menos encubiertos que han servido de garante para que la cultura de la violencia se haya instalado en las sociedades particulares de cada una de las naciones. Por ello, agresividad, violencia y delincuencia han sido sembradas en la sociedad de la inseguridad y estos elementos se han convertido en los puntos dominantes de un frágil sistema social, ya complejo por la integración de elementos muy dispares que han generado riqueza y diversidad al mismo tiempo que conflictividad exacerbada (POLJUVE, 2008).

Dentro de las manifestaciones más destacadas y al mismo tiempo, preocupantes de la violencia centroamericana, ocupan un lugar privilegiado las denominadas maras. Su mención en estos países genera tensión y son muchos los jóvenes que por diversos motivos entran a formar parte de estas organizaciones. Los distintos gobiernos han dado la voz de alerta ante el prodigioso crecimiento de la presencia de estos grupos organizados cuya metodología de acción causa el pavor.

Las diversas políticas actuales pasan por la violencia como método para suprimir la propia violencia, cuya eficacia, a pesar de contar con el respaldo popular, es más que cuestionable (Thale, 2006). Pero debemos ir a los orígenes para tratar de entender la naturaleza de estos grupos, sus métodos y fines así como las posibles consecuencias de su creciente influencia en la sociedad.

Existen diversos modelos explicativos que tratan de identificar los factores de riesgo que pueden dar lugar a comportamientos antisociales en los niños y adolescentes (Farrington, 2005; Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Por factor de riesgo se entiende cualquier elemento que incrementa que la probabilidad de que aparezca o se dé cierto comportamiento antisocial. Pero para poder entender los elementos que conducen a niños y jóvenes a formar parte de una mara Krug (2002) recurre a un modelo ecológico que intenta integrar los diferentes aspectos que influyen en esa decisión. Éstos vendrían dados por factores de tipo individual, relacional, comunitario y social. Son muchos los autores que se basan en este modelo. Baste recurrir al modelo que propone Cruz y Carranza (2005).

Otros autores intentan por otra parte identificar esos factores de riesgo de forma más concisa y teniendo en cuenta la prevalencia con la que se dan. Así aparecerán elementos como ser miembro de una familia con problemas de violencia intrafamiliar, pertenecer a una familia monoparental, formar parte de una familia con pocos recursos económicos y educativos; la búsqueda de afecto y sentimiento de pertenencia al grupo; falta de empleo y de orientación, la cultura de la violencia; y haber sido excluido, deportado o haber tenido acceso fácil a drogas, armas, o otros recursos. (Romero Rodríguez, 2006).

Los factores más comunes que ponen en relieve la mayoría de los investigadores se centran en el contexto familiar y social. No obstante hay otros estudiosos del tema como Cabezas (2008) que establece que pese a la creencia general, los *mareros* no se sitúan en los segmentos de mayor pobreza, sino en las áreas urbanas, y tienen, paradójicamente, un margen de representación limitado en las zonas rurales.

Tabla 2. Factores asociados a las maras centroamericanas en el modelo eclógico (Fuente: Cruz y Carranza, 2005)

Nivel relacional	Categoría de causalidad	Factores
Social	Procesos de exclusión social	Precariedad socioeconómica
		Comunidades carecen de servicios básicos o son de mala calidad
		Falta de oportunidades para la formación técnica o profesional
		Expulsión y deserción escolar
		Desempleo o subempleo
	Cultura de violencia	Modelos culturales de relaciones personales
		Patrones de enseñanza-aprendizaje del uso de la violencia
		Permisividad cultural hacia el uso de armas
	Crecimiento urbano rápido	Aglomeración urbanística y estrechez de espacios personales
		Falta de espacios de esparcimiento
		Servicios sociales comunitarios precarios o inexistentes
	Migración	Jóvenes que adoptan la cultura pandilleril en el exterior
		Retorno de jóvenes al país sin grupo de referencia
		Criminales deportados
Comunitario	Desorganización comunitaria	Poca confianza entre los miembros de la comunidad
		Falta de participación ciudadana en los asuntos comunitarios
	Presencia de drogas	Consumo de drogas
		Redes de tráfico de drogas
Relacional	Familias problemáticas	Familias disfuncionales
		Abandono y negligencia por parte de padres y/o encargados
		Movilidad constante del grupo familiar
		Historia familiar de violencia
	Amigos o compañeros miembros de pandillas	Pandilleros en la comunidad
		Pandilleros en la escuela
	Dinámica de la violencia	Ciclo reproductor de la violencia
		Violencia en función de identidades
Individual	Dificultades con la conformación de identidad	Búsqueda de identidad a través de la violencia
		Ausencia de modelos positivos

Por otra parte, aunque la educación escolar parece no ser un factor de riesgo ya que el 96.3% de los mareros están alfabetizados y muchos tienen formación escolar por encima de la media (46.3 % ha ido a la escuela hasta noveno grado y 32.5% ha terminado bachillerato) (Cabezas, 2008) el absentismo que se produce una vez entran en la mara sí es una realidad.

No obstante no hay que olvidar que la presencia combinada de factores puede aumentar el riesgo de forma sinérgica (Webster-Stratton y Taylor, 2001) por lo tanto, la fuerza de un factor determinado puede depender de la presencia y número de otros factores de riesgo.

Como se puede observar no existen estudios concluyentes que establezcan cuáles son los factores de riesgo que inciden de forma determinante en la entrada y pertenencia a una mara. Han sido muchas las actuaciones que se han llevado a cabo por parte de los gobiernos, organizaciones y asociaciones: prevención primaria, secundaria, medidas sancionadoras tipo "mano dura" (muy en boga en el "Triángulo Norte") (Huhn, Oettler y Peetz, 2007), etc. Pero hasta ahora no se ha establecido ningún programa de tipo universal que garantice el alejamiento de los niños de este tipo de "pandillas". Hasta que no exista un modelo común en el cual basarse y desde donde se pueda comenzar a trabajar, todas las actuaciones que se hagan serán en balde. De ahí la importancia de establecer y delimitar aquellos factores de riesgo que inciden de forma determinante en estos niños a la hora de decidir o dejarse llevar a entrar en una mara. Por otro lado, y ante la frialdad de actuaciones y la severidad de las formas mareras, cualquier medida que se tomara tendría que tener en consideración la educación en valores de la que carecen las sociedades que han salido recientemente de enfrentamientos y conflictividades generalizados que, por desgracia, han formado parte de la cotidianidad de estas naciones. Y a su vez, debido al auge nefasto de los grupos, muy prolíferos en algunos sectores, también habrían de tenerse en consideración la creación de programas específicos de integración de esos miembros que han querido disgregarse de los grupos y no encuentran alternativa razonable para la reinserción.

Con respecto a la vinculación entre maras/pandillas y enfrentamiento, hemos de considerar la divergencia de posturas a propósito de su relación. Por un lado, Cruz (1998 y 2000), Cal, (2000); Wielandt, (2005); y Godnick, Muggah, Waszink, (2003) consideran que ambos fenómenos guardan una relación de causa-efecto, puesto que la instalación de una cultura de la violencia encuentra la impunidad como respuesta a graves acciones contrarias a los Derechos Humanos. La guerra ha generado una serie de factores propiciadores de la violencia organizada y colectiva que representan los grupos pandilleros y mareros. Por otra parte, Cruz (1998 y 2000), Rodríguez y León y Wantland (2001), referidos concretamente a la situación salvadoreña, establecen la violencia como rasgo cultural de Centroamérica, manifestándose éste en los años ochenta desde la perspectiva política, y a partir de la década de los noventa, en el ámbito social. No obstante, esta perspectiva parece profundamente osada, y dados los años de enfrenamiento vividos por Guatemala y otras regiones centroamericanas (con especial énfasis de El Salvador), cabe plantearse el gran drama postraumático que una sociedad sufre tras hechos tan atroces cometidos por los aparatos de poder y otros grupos.

Políticas de intervención

Han sido muchas las intervenciones que el gobierno ha implementado de manera infructuosa, todas ellas de carácter sancionador y restrictivo como puede verse en la siguiente tabla.

Después una serie de años llevando a cabo políticas de intervención tipo *mano dura* parece ser que los gobiernos se han dado cuenta de que quizás no sea ésta la forma de atajar el problema, nunca la violencia se resolvió a través de la propia violencia. Todas las actuaciones tienen carácter de prevención terciaria, esto es, intervienen con la población-blanco una vez que el problema está consolidado, pero ésta quizás no sea la forma más efectiva a largo plazo de acabar con las maras, ya que resulta realmente difícil abordar un problema cuando se halla tan arraigado. Las nuevas políticas deberían ir encaminadas hacia una prevención de tipo universal o al menos primaria donde se hiciese hincapié en una verdadera mitigación del problema. Por otra parte tampoco deberíamos olvidar las intervenciones de carácter secundario, referidas a una inhibición de las incipientes pandillas.

Tabla 3: Leyes y planes de intervención (Fuente: Informe Estado de la Región, 2008)

Años	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua
2001			-Ley de Prevención, Rehabilitación y Reinserción de Personas Vinculadas a Pandillas	Ley de Promoción del desarrollo Integral de la Juventud
2002			-Ley de Policía y Convivencia Ciudadana - Comisión Permanente Para la Protección de la Integridad Física y Moral de la Niñez - Unidad Especial de Investigación de Muertes de Menores.	Secretaría de la Juventud
2003	-Plan Mano dura -Ley Antimaras -Ley para el Combate de las Actividades Delincuenciales de Grupos o Asociaciones Ilícitas Especiales (Segunda Ley antimaras)	- Propuesta de reforma del artículo 264 y adición de artículo 396 al Código Procesal Penal. - Plan Tornado -Plan Escoba	-Reforma al art. 332 del Código Penal (Ley Antimaras) -Plan Libertad Azul -Cero Tolerancia	-Proyecto Piloto de Prevención Social de Delito. -Creación de la Dirección de asuntos juveniles de la Policía Nacional
2004	-Ley Penal Juvenil. -Ley de Vigilancia y Control de Ejecución de Medidas al Menor Infractor -Plan Súper Mano Dura -Creación de la Secretaría de la juventud y del Plan Nacional de Juventud -Continuas reformas a las leyes penales	-Plan Escoba	- Reformas a los artículos 182, 183 y 185 de la Constitución de la República. - Programa Nacional de Prevención, Rehabilitación y Reinserción Social de Jóvenes en Pandillas y Maras.	-Plan de Atención a la violencia juvenil
2005	- Plan Mano Amiga -Plan Mano Extendida	- Propuesta de iniciativa de ley: Ley para Prevenir, Controlar y Erradicar las pandillas juveniles, agrupaciones ilícitas y delincuencia organizada. - Propuesta de iniciativa de ley: Ley antimaras. -Plan de Prevención de la violencia juvenil.		-Plan de atención a la violencia juvenil

Por último, hemos de destacar la cuestión de la "movilidad geográfica" de las maras. Tradicionalmente, se ha tildado el fenómeno "mara" de ser un hecho exclusivamente de la región centroamericana. Sin embargo, y siguiendo las consideraciones de Soriano (2007) hemos de ver que la

integración social de los miles de jóvenes inmigrantes procedentes de Latinoamérica ha generado una problemática de integración considerable. Es cierto que, como indica Martínez (2007), "maras y pandillas juveniles son dos mundos diferentes" (p. 12). La sociedades postbélicas, propias de los países centroamericanos supone una raíz muy divergente de la situación de exclusión de los grupos inmigrantes que sufren falta de expectativas en una sociedad con perspectivas de futuro muy distintas. Sin embargo, el impacto de esta exclusión y las escasas posibilidades de los grupos en sí generan marginación y dificultad de inclusión. Éste supone un factor de riesgo que puede precipitar la organización grupal del crimen. Y los modelos preexistentes pueden generar modelos específicos a imitar. Sin duda alguna, el desencadenamiento de los grupos pandilleros y sus repercusiones a nivel social parecen tener orientaciones muy distintas en las ciudades en las que éstos están adquiriendo una relevancia firme. Pero es necesario el conocimiento de la cuestión, sus causas y su naturaleza en sí para la posible prevención de elementos de difícil resolución como los que están vigentes en la actualidad en una región controvertida del mundo, y cuya proyección en el espacio y en el tiempo aún está por ver.

Referencias

Cabezas, R., Gilsanz, J. y Sampayo, L. (2008). Cohesión social y educación para la paz: Alternativas de prevención de la violencia infanto-juvenil en El Salvador.

Cardenal, A.S (2008). *Maras y Pandillas Juveniles: dos mundos diferentes*. Son las guerras civiles responsables del crimen en Centroamérica?. *CIDOB d´afers internacionals, 81,* 67-90.

Cruz, J.M. y Carranza, M. (2005). Pandillas y políticas públicas: el caso de El Salvador, en *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: Magnaterra Editores.

Cruz, J. M. y Portillo, N. (1998) *Solidaridad y violencia en las pandillas del gran San Salvador. Más allá de la vida loca*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.

Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190.

Huhn, Oettler y Peetz. *Discursos de violencia y políticas anti-delincuenciales en Centroamérica. Hamburgo (Alemania)*: GIGA German Institute of Global and Area Studies/Institute of Latin American Studies,

Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible (2008). *Las maras y pandillas como actores ilegales de la región.* San Salvador.

Krug, E. G. & Dahlberg, L. L. (2002). Violence: A Global Public Health Problem. In *World Report on Violence and Health,* ed. E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, and R. Lozano, 1-21. Geneva: World Health Organization.

Martínez Martínez, R. (2007).Maras en América Latina y pandillas en Europa: ni tan parecidas, ni tan distintas. *Revista CIDOB D´afers internacionals, 81,* 7-15.

Patterson, G.R., Capaldi, D.M. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Ed.), The Development and Treatment of Chikdhood Agresión. Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum.

POLJUVE (Políticas para prevenir la violencia juvenil)/ INTERPEACE. (2008). Violencia juvenil, maras y pandillas en Guatemala. Guatemala: Autor.

Reguillo, R. (2005). La mara: contingencia y afiliación en exceso. *Nuso, 200,* 71-85.

Romero Rodríguez, M. (2006). La realidad de las pandillas juveniles o "maras". *Estudios Centroamericanos,* 696(61), 1029-1032.

Rubio, Mauricio (2003). Maras y delincuencia juvenil en Centroamérica. Recuperado el 27 de noviembre de 2006 de http://www.cicad.oas.org

Soriano, J. P. (2007). Maras y pandillas juveniles: dos mundos diferentes. *Revista CIDOB D´afers internacionals, 81*, 109-137.

Thale. G. (2006). Las pandillas juveniles centroamericanas y las respuestas de mano dura. *Quórum, 16*, 51-62

Umanzor, S. (2000). Las maras, su origen y llegada a Honduras. Rescatado el día 30 de octubre de 2000, desde www.laprensahn.com.

Wester Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). Prevention Science, 2, 165-192.

La tutoría universitaria después de Bolonia como factor de convivencia

Mª. Almudena Álvarez Irarreta[1] y Ángeles Rubio Gil[2]
[1]*Universidad Autónoma de Madrid;* [2]*Universidad Rey Juan Carlos I de Madrid (España)*

En la actualidad la convivencia constituye un objetivo educativo de primer orden y aunque la atención se centra fundamentamente en los centros de Primaria, y más aún, en los de Secundaria, no debería olvidarse el ámbito universitario. Y es que es en este nivel donde, dentro del marco establecido por el EEES (Espacio Europeo de la Educación Superior), se formarán **personas** que deben ser capaces de desempeñar un importante papel en la sociedad de la información y del conocimiento. La convivencia en el seno de la vida universitaria constituye un eje central de dicha formación. Las líneas de intervención para la mejora de la convivencia son múltiples y una de las más destacadas es, sin duda la labor tutorial. En este artículo se resalta el destacado papel que desempeña la tutoría universitaria. Tras una breve introducción sobre la creación del EEES, se destacan las competencias universitarias en el nuevo marco establecido donde el aprendizaje del alumnado se convierte en un eje central. A continuación se pasa a describir las características de la tutoría universitaria, ahora conceptualizada como integrada frente a la denominada tutoría tradicional; los modelos de tutoría existentes y las funciones principales que ha de desarrollar el profesorado en la tutoría y que se pueden inscribir en tres ámbitos: académico, profesional y personal/social.

Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior, competencias docentes, personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría integrada, función tutorial.

Es en la Declaración de Soborna, en mayo de 1998, cuando se plantea por primera vez la creación de espacio común en la educación superior, siempre con respeto hacia la diversidad de los países implicados. El objetivo, consecuencia de la globalización, es conseguir una mayor compatibilidad entre los diferentes sistemas de educación superior existentes, mejorando a la vez la competitividad de los mismos. Es precisamente la calidad el eje central de la construcción del espacio común.

La Estrategia de Lisboa se plantea como meta la creación de un Espacio Europeo de Innovación capaz de dar respuesta a la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo y de cubrir las necesidades de la sociedad de la información, investigación, desarrollo e innovación; es decir, capaz de responder a los nuevos desafíos que se plantean.

La Declaración de Bolonia en 1999 supone el inicio del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que responde a la iniciativa de la Unión Europea de crear un sistema homogéneo de educación en este nivel.

La docencia universitaria

Tradicionalmente en la enseñanza no universitaria la investigación era considerada una tarea que el profesor apenas podía llevar a cabo ya que su formación no se lo permitía, hoy en día los planteamientos son bien distintos.

Sin embargo en el ámbito universitario, la investigación ha constituido el eje central frente a la docencia, infravalorada por muchos docentes. En esta disyuntiva el EEES proporciona una nueva visión acerca de la importancia concedida a ambas, la docencia y a la investigación, en la educación superior:

Gráfico 1

De la Herrán (2001), indica que hasta ahora, la docencia del profesorado universitario se había caracterizado por una mínima formación didáctica, mejorable comunicación y por una pobres relaciones profesionales docente-alumnado. Sin embargo, en el nuevo marco se hace indispensable una adecuación del docente universitario a las nuevas exigencias, que deberá redundar en aspectos concretos de su formación y perfeccionamiento. De hecho puede decirse que, el modelo tradicional de primacía de la investigación sobre la docencia, explica las dificultades existentes para valorar la formación en aspectos didácticos.

Competencias docentes en el nuevo marco de la Educación Superior

Existe una amplia variedad de definiciones en torno al concepto de **competencia.** Siguiendo a Zabalza (2003, 70), pueden ser definidas como "un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad." Además cada competencia se puede subdividir en otras de carácter más específico. Otra definición es la de Rial (2000), para el que la competencia "es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos". Pues bien teniendo en cuenta ambas, no es sencillo determinar cuáles son las competencias propias de un docente universitario, tanto por su número, como por su complejidad.

Siguiendo de nuevo a Zabalza (2006), puede decirse que:

- Las competencias posibilitan profesores preparados en contenidos y en didáctica.
- Las competencias mínimas exigibles son: nivel óptimo de organización, presentación, relación con los estudiantes, acción tutorial y evaluación.
- Las competencias para la excelencia son: reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular, organización de actividades y liderazgo de grupo.

Este nuevo marco de la educación universitaria tiene claras repercusiones en el desarrollo de la labor profesional del docente, en sus competencias, y particularmente en su metodología.

En primer lugar la docencia (muy vinculada a la función tutorial y orientadora), cobra un protagonismo relevante en el nuevo panorama de EEES, como se ha indicado anteriormente.

Por otra parte la práctica docente se fundamentará en una serie de aspectos en mayor o menor medida innovadores, lo que supondrá:

- **Cambios en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje**, en la metodología a seguir, en el concepto de evaluación…; es decir, en todos y cada uno de los componentes que conforman el acto didáctico y que son interdependientes.

- **La personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad,** Se trata de una respuesta a la accesibilidad de todos a la educación; la compatibilización entre atender a muchos estudiantes distintos y a cada uno de ellos. Esto conduce a prestar atención a los aspectos diferenciadores de cada estudiante y a sus particularidades, con objeto de adaptar, en la mayor medida posible, el proceso de formación.

La personalización educativa se caracteriza por tres principios fundamentales:

- Singularidad de cada estudiante
- Autonomía
- Apertura

No se trata de un método, sino más bien de actitud ante la educación que se manifiesta, sobre todo mediante la relación profesor-estudiante, como búsqueda de la formación de la persona y habilitación social a través de la participación activa. Es decir, como indican Blázquez y otros (1983), se basa en los principios de individualidad, creatividad, actividad, superación, libertad, responsabilidad, compromiso, comunicación, y socialización…

- **Valoración de la importancia de la labor tutorial**, **integrada, presencial y virtual.** Tradicionalmente limitada a aspectos esencialmente académicos y a horarios y espacios prefijados, en el nuevo marco se concibe de un modo diferente. Cada profesor como transmisor de conocimientos, debe atender además a su faceta de "profesor tutor y orientador" cuyas funciones van más allá de los asuntos académicos para adentrarse en aspectos personales, sociales y profesionales. "La tutoría se amplia y se humaniza".
- **Valoración de la comunicación**. Recordando de nuevo las palabras de De La Herrán (2001), la comunicación didáctica de la tradicional "lección magistral" podría ser muy mejorable, superando el monólogo en su mayor pureza teórica, mediante el diálogo con los estudiantes y de estos entre si.
- **Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.**
- En los últimos años se ha producido un crecimiento masivo de la sociedad de la información y la comunicación. Es imperiosa la exigencia de la competencia digital; esto es, de la utilización segura y con capacidad crítica de las tecnologías, integrada y potenciada desde las universidades.
- Además el empleo de las TIC facilita la oferta educativa y la compatibilidad de la formación presencial y virtual.
- **Cambios en la formación**. Nadie cuestionaría la necesidad de formación permanente del profesorado; pero, como se ha visto, a consecuencia de la definición del EEES, se hace preciso centrar la formación, en gran medida, en torno a dos cuestiones fundamentales ante los nuevos retos (además de conocer y reflexionar sobre los nuevos planteamientos educativos):
  - La formación didáctica
  - La formación tecnológica
- **Reflexión sobre la práctica.** Es la idea del profesor/a universitarios como práctico reflexivo, con apertura intelectual, capaz de analizar su docencia, de autoevaluarse y de mejorar, capaz de "construirse". Nos situamos en un enfoque dinámico y multidimensional. Se trataría de "aprender de la propia práctica" día a día, a lo largo de toda la vida profesional, de modo que, cuando el profesorado enseña, a su vez aprende.
- **El trabajo colaborativo**. Se trata de un factor enriquecedor de la docencia, basado en la comunicación y el intercambio. A través del trabajo colaborativo se facilitará la formación, la información, la reflexión en la práctica, la investigación en la acción, el intercambio de experiencias, la coordinación, la resolución de problemas, la creación de nuevo conocimiento…

Existen numerosas formas de llevar a cabo esta actividad y se abren nuevas posibilidades gracias a las tecnologías de la información y la comunicación que permiten, por ejemplo, la creación de redes

virtuales que facilitan nuevas expectativas en el desarrollo profesional mediante la colaboración; es el caso del CSCL (Computer Support for Coopertaive Learning).

En este punto son especialmente significativas las palabras de Imbernón (2001: 51):"el trabajo colaborativo aporta pluralidad de puntos de vista, permite una mejor comprensión de la realidad, hacen posible la puesta en común de recursos, logran la complementariedad de competencias, aumentan la frecuencia de intercambios entre los diferentes profesionales y proporcionan una mejora en el clima de la institución."

El cambio en la tutoría. Hacia una tutoría integrada

Los cambios que se están producción en la educación superior obligan a revisar numerosas cuestiones sobre el papel del profesor. Una de las cuestiones tal vez más precisas de revisión e innovación sea la tutoría.

La tutoría ofrece un abanico de posibilidades muy amplio y, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que han sido muy poco aprovechadas hasta el momento.

Tabla 1

	Tutoría tradicional	**Tutoría integrada**
Concepción	Desvinculada de la acción docente. Apoyo puntual.	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante(educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Aclarar dudas.	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar.
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades, prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico.	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje en la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional.
Rol del profesor	Atender a peticiones de los estudiantes	Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera.
Metodología	Individualizada (o en menor medida, grupal), para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada).
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional.	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudio específicas.
Temporalización	Esporádica.	Continuada.
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento).	Entre profesor/es de al asignatura y entre estudiante/s. Entre iguales (grupo de estudiantes y estudiantes seniors). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), Orientadores profesionales o coordinadores de tutorías.
Adscripción	Voluntaria.	Obligada.
Evaluación	Al margen.	Contabiliza.

Generalmente se limita a un horario prefijado en el que los alumnos voluntariamente acuden al despacho del profesor a preguntar dudas sobre la asignatura o a la revisión de exámenes. La mayoría de los alumnos no acuden ni una vez a la tutoría en todo el curso (salvo que los convoquemos expresamente). Este hecho contribuye además del desaprovechamiento de las potencialidades de la función tutorial, al **desconocimiento profundo** de los alumnos, muchos de los cuales pasan inadvertidos. Dificultades de aprendizaje, dificultades de interacción, problemas personales o laborales, alumnos que dejan de asistir a clase, abandono de los estudios… Un sin fin de cuestiones importantes que se escapan al separar la función docente de la función tutorial y orientadora.

El profesor universitario además de docente, es **tutor y orientador de los alumnos.** Este enunciado que en niveles educativos anteriores (Primaria, Secundaria), es común, en educación superior supondrá un cambio cultural importante y, probablemente difícil. Pero es más. La función de tutor integra totalmente con su función docente. El papel del profesor es transmitir conocimientos pero también contribuir a su formación integral.

En el siguiente cuadro de Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) se muestra la comparación entre los diferentes aspectos de la tutoría tradicional y los de la tutoría integrada:

Modelos de tutoría

Dentro de las variadas opciones de intervención tutorial destacamos:

Tabla 2

La tutoría docente –alumno/s **INDIVIDUAL O PERSONALIZADA** **GRUPAL**	La tutoría la lleva a cabo el docente con un alumno o con un grupo de alumnos. Es la forma más habitual de tutoría.
La tutoría entre iguales	Los orígenes se sitúan en la enseñanza mutua de Láncaster y aplicada actualmente en diversas experiencias. Muy empleado en universidades de otros países. En España es más frecuente en niveles no universitarios. Su mayor ventaja radica en la relación simétrica.
La tutoría colegiada o compartida	Cuando un grupo de profesores tutoriza a un colectivo de alumnos. Ejemplo de ello es la experiencia desarrollada en la universidad de Segovia de Torrego y Monjas (2004).
La tutoría de prácticas TUTOR UNIVERSITARIO ALUMNO EN PRÁCTICAS TUTOR DE LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICAS	Es la que se realiza fuera de la Universidad. Por ej. a un alumno de Magisterio cuando está realizando sus prácticas en un colegio. Es una situación compleja en cuanto hay dos tutores de prácticas: el universitario y el perteneciente a la institución donde el alumno realiza sus prácticas. Se hace necesaria una elevada coordinación entre ambos que mochas veces es insuficiente.

Siguiendo otro criterio de clasificación podemos distinguir entre otros dos modelos de tutoría:

La *tutoría presencial* tiene la ventaja de todos los aspectos positivos de la comunicación de la relación personal y que se produce en tiempo real (como también sucede en la tutoría telefónica).

La *tutoría virtual* tiene la ventaja de facilitar la atención personalizada a más alumnos en menor tiempo. Con el tiempo se irá personalizando en mayor medida (véase la videoconferencia por ejemplo). Respecto al tiempo, formas como la tutoría asistida, permiten una economía del mismo (utilizando fórmulas como las respuestas estandarizadas). Tiempo que se puede dedicar a la atención tutorial en otros aspectos. El chat, el foro, las listas de discusión…, son igualmente recursos enriquecedores para la tutoría virtual. De cualquier forma, la tutoría virtual no debería sustituir a la presencial, sino actuar complementariamente.

Funciones del profesor-tutor

En numerosas universidades españolas se están llevando a cabo interesantes experiencias diferenciando entre una tutoría de asignatura y una tutoría de carrera.

El tutor de asignatura es el encargado de orientar al grupo de estudiantes a quienes imparte docencia sobre cuestiones fundamentalmente relacionadas con ésta y con sus problemas de aprendizaje. Sería un consultor.

La tutoría de carrera está llevada por un profesor con un pequeño grupo de estudiantes. Cobra su mayor significado en los primeros cursos y en el momento de inserción laboral. El profesor puede impartirles docencia o no. En el primer caso se valora que el tutor debe conocer a sus alumnos y en el otro se opina que el hecho de no impartir docencia supone una mayor objetividad y posibilidad de ayuda.

En este caso, la función tutorial se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante en tres ámbitos: académico, profesional y personal, cobrando así toda su dimensión orientadora, de guía y ayuda al alumno. La acción tutorial integrada debe servir para:

Ámbito Profesional

- Asesoramiento en la clarificación de sus intereses profesionales y en la elección de materias optativas de oferta específica y libre configuración conforme a esos intereses.
- Orientación en la elección de actividades complementarias, estancias en organizaciones...

Ámbito Personal/Social

- Favorecimiento de la responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, interés, compromiso ético…
- Atención a las relaciones interpersonales, normas de convivencia, trabajo en equipo…
- Ayuda en la gestión de aciertos y errores, autoestima, superación de dificultades, motivación, confianza en si mismo…
- Minimizar inseguridades (especialmente en estudiantes de primer curso, alumnos de prácticas, repetidores…)

Son numerosos los estudios dedicados a establecer las funciones que debe desempeñar un tutor en la educación universitaria. Tras el análisis de varios documentos, y con especial atención al de Zabalza (2004), podemos determinar las siguientes funciones:

1. Función de **información** y guía sobre la institución, los estudios, convocatorias, actividades de extensión universitaria…
2. Funciones de **orientación** académica sobre aspectos curriculares: optativas,
3. Estrategias, técnicas de **estudio**, capacidad de planificación, autoevaluación…
4. Guía y **apoyo** en momentos especiales: primer curso, último curso, prácticas, programas… con atención particular a los alumnos repetidores.
5. **Mediación** entre alumnos y entre alumnado y profesores.
6. Atención (si procede) en **problemas personales**: momentos de desánimo, confusión sobre la carrera, problemas, etc.
7. Contribuir al **desarrollo personal**: autoconcepto, autoestima, responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, superación de dificultades, desarrollo del espíritu crítico…

8. Funciones de **seguimiento y control.**

En una orientación un poco diferente, De La Cruz, García y Abreu (2006), describen el siguiente modelo integrador de la Tutoría:

Funciones dirigidas al dominio del corpus del conocimiento

Gráfico 2

El tutor está llamado a desempeñar un papel clave en el nuevo modelo europeo de educación superior tanto a nivel de aprendizaje en grupo como en la educación personalizada.

Otros factores que influyen en la tutoría

Al profesorado universitario se le está exigiendo un cambio sustancial y dentro de este cambio la función tutorial es particularmente importante. Pero para poder desarrollar esta acción se precisan una serie de condiciones personales y profesionales. Cualidades de naturaleza personal, que configurarán su perfil como tutor. En primer lugar, debe tener el convencimiento de la utilidad de la tutoría y tener conocimientos suficientes para desempeñarla: ser accesible, ser abierto, tener paciencia, gozar de madurez emocional, saber escuchar, mostrar empatía, mostrar interés, inspirar credibilidad, poseer autenticidad, tener liderazgo, respetar el compromiso deontológico, mostrar expectativas **adecuadas**, mostrar una equilibrada actitud (no es su "colega" ni su psicólogo, por ejemplo), expresarse con claridad y precisión…

Como profesional, al menos son cuatro las cuestiones que deben tenerse en cuenta para potenciar la función tutorial del profesor en la educación superior:

1. **Concienciación** de la importancia de la acción tutorial en el ámbito universitario: institucionalmente, a nivel del profesorado y a nivel del alumnado.

2. **Dinamización** de la tutoría y apoyo y dotación de recursos adecuados (tiempo, espacios…), al profesorado en su función tutorial, desde la Universidad, las Facultades y los Departamentos.
3. **Facilitar la formación** necesaria al profesorado.
4. **Fomentar la colaboración** entre el profesorado. Potenciar la difusión y el intercambio de experiencias que hayan obtenido resultados positivos.

Porque existen cuestiones todavía sin resolver, como el hecho de que toda y todo profesor se encuentre capacitado para ejercer una función tutorial plena por el hecho de ser docente, o sobre las implicaciones éticas de la intervención tutorial en cuestiones como temas personales, de mediación…El hecho es si la tutoría puede y debe ser obligatoria con personas que son mayores de edad, y por último, cómo se puede llevar a cabo la evaluación sistemática de la función tutorial.

Bibliografía

Blázquez, F. y Otros (1983). Didáctica General. Madrid: Anaya

De La Cruz, G.; García, T. y Abreu, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de Tesis a la sociedad del conocimiento. Rev. Mexicana de Innovación Educativa. Oct – Dic, año/vol 11, nº 031. COMIE. Distrito Federal, México. P. 1368

De La Herrán, A. (2001): Mejora de la Universidad y de la carrera docente. Rev. Escuela Española, nº 3499

Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), pp. 61-77

Guía de la Estrategia de Lisboa. DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS EUROPEOS DE LA CAM. Reimad

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. REv. Investigación en la Escuela, nº 43, 2001, pp. 57-66

Rubio, Á. y Álvarez, A. (2010). Formación de Formadores después de Bolonia. Madrid: Díaz Santos

Torrego, L. y Monjas, R. (2004). El programa de tutorías personalizadas. Cursos de Buendía. Valladolid. Paper presentado en los Talleres sobre técnica docente de la Universidad de Valladolid

Zabalza, M.A. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A.(2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Aula Magna

Zabalza, M. A. (2004). Aprovechamiento didáctico de la tutoría: estrategias y técnicas de acción tutorial. Jornadas sobre la Tutoría en la Enseñanza Universitaria. Salamanca (13-16 de diciembre)

Bullying: detección de los agresores, las víctimas y los observadores

Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo Redondo
Universidad de León (España)

Las investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años en los distintos países señalan que la violencia escolar es un fenómeno muy extendido entre los escolares, que se está haciendo cada vez más visible en los centros educativos. El bullying ha sido conceptualizado como la conducta de persecución física o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. La continuidad de estas acciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos; no obstante, no sólo la víctima sufre importantes consecuencias sino también el agresor y los espectadores, con una influencia negativa en todos los niveles. Asimismo este tipo de conductas son actividades que se realizan de forma encubierta, y sólo trascienden cuando la situación alcanza consecuencias muy elevadas para algunos de los implicados. Generalmente todos los iguales guardan silencio porque existe por una parte la creencia de que quien hable de ellos será un delator y, por otra el miedo a ser el próximo agredido, además de que la víctima se siente tan avergonzada y degradada que renuncia a admitir la situación. El objetivo del trabajo que se presenta ha sido estudiar un amplio número de estudios descriptivos internacionales llevados a cabo sobre este tema para analizar los diferentes instrumentos y modos utilizados para determinar los tres roles implicados en este fenómeno, asimismo también se han valorado otros aspectos referidos a la muestra y a las variables estudiadas.

Palabras Clave: Bullying, instrumentos de evaluación, víctima, agresor, observador.

La violencia escolar entre iguales y sus dinámicas interactivas de abuso de poder enmarcadas bajo la conceptualización del fenómeno del bullying, afecta al desarrollo cotidiano de la vida escolar a nivel mundial, tanto en nuestro país (del Barrio et al., 2008; Merino, 2008; Moreno et al., 2009; Postigo et al., 2009), como en otras muchas localizaciones geográficas y culturales, como ejemplifica Estados Unidos (Beightol et al., 2009), Italia (Bacchini et al., 2009), Inglaterra (Houlston & Smith, 2009), Irlanda (James et al., 2008), Países Bajos (van Hoof et al., 2008), Australia (Hunt, 2007), Sudáfrica (Ward et al., 2007), México (Castillo & Pachecho, 2008), Colombia (Paredes et al., 2008), Guatemala (Espinoza, 2006), etc.; constituyendo un tema de relevancia social indiscutible.

Asimismo las investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años en los distintos países señalan que la violencia escolar es un fenómeno muy extendido entre los escolares, que se está haciendo cada vez más visible en los centros educativos (Cangas et al., 2007; Due et al., 2009).

En nuestro país, desde la publicación del primer Informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre este tema titulado *la violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, se ha iniciado un creciente interés social por este fenómeno, suscitando la toma de importantes decisiones, así como la puesta en marcha de numerosas actuaciones tanto a nivel nacional, como regional y local. De igual modo se han adoptado medidas de importante calado a nivel legislativo. Por una parte, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación (2006) la disposición adicional vigésimo primera estableciendo que las administraciones educativas deben asegurar la escolarización inmediata de los estudiantes que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar, al tiempo que los centros educativos deben prestar especial atención a dichos alumnos. Por otra parte, la Fiscalía General del Estado elaboró la Instrucción 10/2005 de 6 de Octubre sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema jurídico juvenil.

Los primeros estudios sobre el bullying se llevaron a cabo a finales de los años 70, y a lo largo de estos años, el bullying ha sido conceptualizado como la conducta de persecución física o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos como disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal e integral tanto de sus aprendizajes como de su persona. De esta definición, admitida ampliamente en el ámbito científico (Ortega & Mora-Merchán, 2000), se deducen las graves consecuencias que sobre la víctima tiene este tipo de conductas (Avilés, 2009); no obstante, no sólo la víctima sufre importantes consecuencias sino también el agresor y los espectadores (Menesini et al., 2009), con una influencia negativa en todos los niveles: agresor, víctima, iguales, grupo-clase, y centro escolar.

Por consiguiente, las situaciones de violencia entre iguales que se consideran como bullying van más allá de situaciones violentas esporádicas, ya que cuando un estudiante recibe las agresiones de otro, de manera sistemática, generaliza la percepción de hostil al conjunto del ambiente escolar, lo cual se traduce en graves estados de ansiedad, aislamiento y pérdida de interés por aprender (Avilés, 2009; Cerezo, 2006). Por otro lado, el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias pueden provocar la exclusión social y la pre-delincuencia (Cerezo, 2006; Menesini et al., 2009). Además el clima afectivo del grupo de iguales sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, favoreciendo la falta de consideraciones hacia los demás (Cerezo, 2006). Así pues, es necesario realizar siempre el análisis y tratamiento de los tres tipos de agentes implicados en conductas de bullying, es decir, el alumnado (agresor, víctima y espectador) y el profesor, lo cual todavía no es muy habitual. La explicación a esta falta de atención global a todos los agentes inmersos en alguna situación de bullying es, sin duda, que este tipo de conductas son actividades que se realizan de forma encubierta, y sólo trascienden cuando la situación alcanza consecuencias muy elevadas para algunos de los implicados. Generalmente todos los iguales guardan silencio porque existe por una parte la creencia de que el que hable de ellos será un delator y, por otra el miedo a ser el próximo agredido, además de que la víctima se siente tan avergonzada y degradada que renuncia a admitir la situación.

Por otro lado, se establece que la edad de mayor riesgo en la aparición de la violencia escolar se sitúa entre los once y los quince años, dado que es la etapa en la que más cambios se producen (Serrate, 2007), lo cual justifica el gran número de estudios que se han realizado sobre algunos de los aspectos relacionados con el bullying en escolares de educación secundaria (ver Due et al., 2009; James et al., 2008; Menesini et al., 2009). No obstante si se tiene en consideración, por una parte que el rango de edad en el que se produce la violencia escolar está situado entre los seis y los diecisiete años, y por otra parte que la violencia física tiene un mayor incidencia en educación primaria que en secundaria, mientras que el resto de las manifestaciones del bullying tienen una significativa mayor prevalencia en los escolares de secundaria (Serrate, 2007), cobran mayor importancia los estudios llevados a cabo con estudiantes de ambos niveles educativos (ver Avilés, 2009; Garaigordobil & Oñoderra, 2009; Meyer-Adams & Conner, 2008; Minton & O'Moore, 2008).

A lo largo de este trabajo se realiza un análisis de los estudios descriptivos más relevantes de los últimos cinco años (2005-2009) en torno al fenómeno del bullying; más concretamente se ha centrado la atención en los instrumentos utilizados para su evaluación.

Metodología de la revisión empírica

Los trabajos empíricos analizados y presentados a continuación, proceden de revistas científicas internacionales de prestigio, realizando su búsqueda a través de bases de datos internacionales, tales como *Academic Search Premier, Education Abstracts FTX, PsycARTICLES, ISOC y Dialnet*; y

utilizando palabras claves como: *bullying, victimization, school bullying, bullying behavior, bullies, victims…* El rango temporal utilizado en la búsqueda fue desde el año 2005 hasta el año 2009; en definitiva se han estudiado un total de 43 artículos quedando su distribución como aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución temporal de los artículos analizados

Año	*2009*	*2008*	*2007*	*2006*	*2005*
Nº artículos	11	12	7	8	5

Estudios sobre bullying

Antes de examinar los instrumentos de evaluación de la conducta de bullying utilizados en estos estudios, analizaremos otro aspecto como son la muestra que han utilizado, y lo haremos en base a dos parámetros, nivel educativo y tamaño.

Respecto al nivel educativo, como se puede observar en la figura 1, la mitad de los estudios se centran única y exclusivamente en alumnos de educación secundaria, que unidos a la cuarta parte de aquellos que han evaluado a estudiantes tanto de educación primaria como de educación secundaria, nos lleva a constatar que más de 30 de los trabajos examinados focalizan su atención en este tipo de estudiantes. Además, en tres de los artículos (Dijkstra et al., 2007; Veenstra et al., 2007; 2005) no se explicita el nivel educativo, y como la edad de los participantes están entre los 11 y 12 años, no se ha podido determinar. Asimismo también es significativo el escaso número de trabajos encontrados cuya muestra sea de adultos, en este caso, estudiantes universitarios (Bauman & del Río, 2006; Mora-Marchán, 2006), así como que únicamente se ha encontrado un artículo que se centra en estudiar a los futuros profesores (Alonso et al., 2007).

Figura 1. Distribución de los estudios analizados en función del nivel educativo de la muestra utilizada

En relación al tamaño de la muestra, ésta es muy variable, desde estudios que no llegan a la decena de sujetos (Alonso et al., 2007) hasta aquellos otros que superan el centenar de miles (Due et al., 2009). En la figura 2 se muestran la distribución de los estudios en función del tamaño de la muestra que se ha utilizado en ellos. Cabe destacar que la muestra de casi la mitad de los trabajos examinados no llega al millar de sujetos, mientras que una cuarta parte de ellos evaluaron entre mil y dos mil estudiantes.

Figura 2. Distribución de los estudios analizados en función del tamaño de la muestra utilizada

Centrando nuestra atención de forma específica en los instrumentos de evaluación utilizados, cabe destacar lo variado de su tipología; encontrado tanto cuestionarios de respuesta múltiple como es el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI)* (Avilés, 2002), como cuestionarios tipo likert variando la escala de respuesta desde los cuatro puntos de la *Escala de Conducta Agresiva* (Little et al., 2003) hasta los seis del autoinforme de Righy y Slee (1993), pasando por los cinco de la *Children Social Behavioral Scale* utilizada por Terranova, Scheffield y Boxer (2008), así como instrumentos de carácter mixto que combinan diferentes tipo de cuestiones como el *Students Victimization Survey (SVS)* (Welsh et al., 1996), que combina cinco ítems tipo likert con una escala de respuesta de tres grados, otros cinco ítems de respuesta dicotómica (sí/no) y seis ítems de respuesta abierta, además de instrumentos de corte sociométrico como el *Cuestionario Bull-S* (Cerezo, 2000) que está basado en la nominación entre iguales, siendo esta última técnica muy utilizada de forma explícita para la identificación de los agresores y las víctimas (Dijkstra et al., 2007; Veenstra et al., 2005; 2007).

También caben destacar los numerosos estudios que diseñan instrumentos *ad hoc* a partir de otros ya existentes, como es el realizado por Alonso et al. (2007) a partir del *Cuestionario de Intimidación entre Iguales* (Ortega & Mora-Marchán, 2000) y del *Cuestionario para Profesores del Estudio del Defensor del Pueblo* (Defensor del Pueblo, 2000); o a partir del concepto de Olweus como realizaron Paredes, Álvarez, Lega y Vermon (2008).

Asimismo, suele ser muy habitual, que al instrumento de evaluación le preceda una definición o conceptualización del bullying dada su complejidad, tal y como sucede en los estudios realizados por Bachini et al. (2009), Due et al. (2009), Houlston y Smith (2009), Nation et al. (2009), Terranova et al. (2008), etc…

Otro aspecto que se ha observado en el análisis de estos estudios es la forma que se tiene de identificar a los agresores, las víctimas y los observadores. En algunos casos se realiza de forma explícita a través de la nominación por pares con preguntas como *¿por quién estás intimidado?, ¿a quién intimidas?, ¿a quién no le guastas en absoluto?* (Veenstra et al., 2005). En otros casos a través de la respuesta de algunos ítems del cuestionario como sucede en el *CIMEI* (Avilés, 2002), que identifica como víctimas a aquellos estudiantes que en el ítem 11 respondían *bastantes veces* y *casi todos los días*, *casi siempre* a la pregunta sobre recurrencia de la victimización; como agresores a quienes en el ítem 22 cuantificaban las agresiones que realizaron en el último trimestre *entre 5 y 10 veces*, *entre 10 y 20 veces* y *más de 20 veces*; como agresores-agredidos a quien en las dos categorías anteriores (víctimas y agresores) participaban en intensidad y duración; y como espectador a quien en el penúltimo ítem del CIMEI se percibía como *preferentemente espectador*. En otras ocasiones es a través de la propia

percepción de los estudiantes, dado que éstos deben identificarse como víctimas o agresores, al tener que indicarlo cuando responden cada una de las preguntas del cuestionario (Perren & Hornung, 2005).

También resulta de interés destacar la importancia que tienen en la evaluación del bullying algunos autores como, es el caso de Olweus, o de algunos instrumentos que han sido traducidos y adaptados a varios idiomas. En esta última situación, y a modo de ejemplo, cabe destacar el *Retrospective Bullying Questionnaire (RBQ)* de Schäfer et al. (2004), que por una parte ha sido traducido y adaptado al italiano por Menesini (2004), y por otra ha sido modificado por Mora-Merchán (2006), entre otros.

Mención especial requieren los trabajos y aportaciones de D. Olweus, dada la gran influencia que han tenido a lo largo de su carrera en el estudio del bullying, desde que comenzara en la década de los 60 en Noruega. A modo de ejemplo se presenta la gran repercusión que ha tenido el *Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1983), que fue utilizado para medir la incidencia del fenómeno bullying en Noruega, y que posteriormente ha sido adaptado y utilizado en diversos países europeos como Inglaterra (Smith & Sharp, 1994), Irlanda (James et al., 2008; Minton & O'Moor, 2008; O'Moor et al., 1997), Italia (Bacchini et al., 2009; Genta et al., 1996; Menesiniet al., 1997; Menesini et al., 2009), Holanda (Mooij, 1992), Portugal (Pereira & Almeida, 1994) y España (Ortega, Mora-Merchán, & Mora, 1995).

Discusión y conclusiones

Los diferentes tipos de violencia escolar entre iguales, así como las variables que determinan tanto estas conductas (Garaigordobil & Oñederra, 2009), como las actitudes ante la problemática del bullying (Cerezo, 2002, 2006; de la Villa, 2005), han de ser objeto de riguroso análisis e interpretación teniendo en cuenta la multitud de variables que las conforman, y la interrelación de las agencias socializadoras, principalmente la escuela, la familia y la comunidad (Nation et al., 2008; van Hoof et al., 2008). Así, desde el enfoque de un modelo multi-dimensional, las actitudes, los conocimientos que sobre el fenómeno tengan tanto los profesores como los alumnos, las variables que favorecen la aparición y la persistencia de las conductas de bullying han de ser objeto de un estudio global vinculado al entorno socioeducativo (disciplina, clima organizacional, relaciones horizontales y verticales…), sin descuidar el estudio del ámbito familiar (nivel cultural, económico, estilo educativo…), ni la influencia psicosocial ejercida por la acción socializadora de los iguales (actitudes permisivas hacia la violencia, procesos de liderazgo, la percepción de apoyo o rechazo que observa en sus grupos de referencia, cohesión grupal…).

Dada la necesidad planteada en torno a la evaluación de los diferentes aspectos implicados en la conducta bullying, este trabajo ha intentado arrojar un poco luz sobre los diversos instrumentos de evaluación utilizados en los estudios más recientes. Lejos de poder concluir sobre qué herramienta es la más adecuada, o la más utilizada, para esta evaluación, nos hemos encontrado con un largo listado de cuestionarios utilizados en los diferentes estudios, tanto nacionales como internacionales. No obstante, sí podemos afirmar que el autoinforme más utilizado es el tipo likert, aunque varían de forma amplia las escalas de respuesta desde los tres puntos (Meyer-Adams & Conner, 2008) hasta los once puntos de algunos aspectos indagados en a través del cuestionario del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000).

De este modo, y una vez realizado el análisis de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en los diversos estudios examinados, podemos concluir que dada la complejidad del fenómeno objeto de estudio, no existe un único instrumentos que sea adecuado para todas las situaciones, sino que debe elegirse la herramienta de evaluación una vez se hayan tenido en consideración variables tan importantes como el rango de edad de la muestra, el rol objeto de estudio (victima, agresor u observador), el conocimiento que sobre este fenómeno tiene la muestra, etc…

Nota: Debido a la limitación del espacio de esta publicación, no ha sido posible incluir la tabla resumen con los datos obtenidos de todos los estudios analizados.

Referencias

Alonso, P., Lobato, H., Hernando, A., (2007). La percepción ante el fenómeno bullying de los profesores en formación. *Revista Wanceulen E. F. Digital*, 3, 1-8.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología, 95*, 7-28.

Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*(1), 17-32.

Bauman, S., & del Río, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psycholoy*, 98 (1), 219-231.

Beightol, J., Jevertson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based "anti-bullying initiative" on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education, 31* (3), 420-424.

Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema, 19* (1), 114-119.

Castillo, C., & Pacheco, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de mérica, yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13* (38), 825-842.

Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación conlas actitudes de socialización en una muestra de adolescente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5* (1).

Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctimas-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y Salud,* 2, 27-34.

de la Villa, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario De Psicología, 36*(1), 61-81.d

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000).* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & de Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8* (3), 657-677.

Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Development Psychology*, 43 (6), 1377-1389.

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B., Hetland, J., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99* (5), 907-912.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de*

Investigación Psicoeducativa, 4 (2), 221-238.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del país vasco. *Psicothema, 21* (1), 83-89.

Genta, M. L., Menessini, E., Fonzi, A., Constabil, A., & Smith, P.K. (1996). Bullying and Victims in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.

Houlston, C., & Smith, P. K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 79* (1), 69-86.

Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health, 12* (1), 21-26.

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, M. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review, 17*, 160-173.

Little, T., Jones, S., Henrich, C., & Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

Menesini, E. (2004). *II Questionario Retrospettivo Sulle Prepotenza* [Retrospective Bullying Questionnaire]. Florencia: University of Florence, Departament of Psychology.

Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *Journal of Genetic Psychology, 170* (2), 115-134.

Merino, J. (2008). El acoso escolar- bullying- una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). *Revista de Estudios de la Violencia, 4*, 3-17.

Mesenini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A., & Constable, A. (1997). Cross National Comparions of children's attitudes towards Bully/Victim problems. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.

Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30 (4), 211-221.

Minton, S. J., & O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal oh Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 1-12.

Mooij, T. (1992). *Pesten in her Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale, Wettenschappen.

Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, A., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21* (4), 537-542.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*, 211-232.

O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141 –169.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En M. D. Magnuson & V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablumv.

Ortega, R., Mora-Merchan, J. A., & Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno de bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias,*

Sociedad, Niñez y Juventud, 6 (1), 295-317.

Pereira, B., & Almeida, A. (1994). *Questionario Agressividade entre crincas/jovens no espaca escolar*. Minho: Universidade do Minho.

Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology,* 64 (1), 51-64.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema, 21* (3), 453-458.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., van der Muelen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Serrate, R. (2007). *Bullying acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madird: Laberinto.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Terranova, A. M., Sheffield, A., & Boxer, P. (2008). Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: A six month longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 34, 104-115.

van Hoof, A., Raaijmakers, Q. A. W., van Beek, Y., Hale, W. W., & Aleva, L. (2008). A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth Adolescence, 37*, 772-782.

Veenstra, R., Lindenberg, S., de Winter, A. F., Oldehinkel, A. J., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682.

Veenstra, R., Lindenberg, S., de Winter, A. F., Zijlstra, B. J. H., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78 (6), 1843-1854.

Ward, C. L., Martin, E., Theron, C., & Distiller, G. B. (2007). Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African of Psychology, 37* (1), 165-187.

Welsh, W. N., Jenkins, L. H., & Greene, J. R. (1996). *Building a culture and climate of safety in public schools in Philadelphia: School-based management and violence reduction. Final report*. Washington D. C.: National Institute of Justice.

El juego cooperativo para una educación intercultural

Laura Asensio Galindo

El juego es inherente a nuestra naturaleza y un lenguaje universal conocido por todos, favorece el entendimiento entre las distintas comunidades del mundo. Si queremos educar a nuestro alumnado en valores solidarios, se debe trabajar la interculturalidad a través del juego. El juego permite transmitir valores de cooperación, solidaridad, empatía... permitiendo la igualdad y el diálogo. De esta forma educaremos al alumnado en una ambiente de tolerancia y respeto. Lo cual, favorece el desarrollo de la Inteligencia Emocional (capacidad de sentir, controlar y modificar estados de ánimo propios y ajenos).

El juego, tiene un fin en sí mismo, cubrir la necesidad de placer y diversión. Es un elemento imprescindible para las relaciones humanas, favorece la interacción, regulación de conflictos, comunicación, ayuda a descubrir el entorno, potencia el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños.

Cuando jugamos en la escuela, es importante no distinguir entre niños españoles y los otros, sino hablar de grupo, para que se produzca una verdadera educación intercultural. Debemos motivar al alumnado para que jueguen todos juntos.

Hay que tener en cuenta que juego y juguetes no son neutrales, sino que transmiten unos valores. Por ello, se ha de reflexionar acerca de qué tipos de juegos vamos a realizar y de ahí surge la propuesta de los juegos cooperativos.

El juego cooperativo para una educación intercultural

Si en nuestro trabajo de aula pretendemos alcanzar valores como la participación, cooperación, comunicación, igualdad... frente a la competitividad, discriminación..., debemos tener en cuenta los valores que transmitimos en los juegos y actividades. Por tanto se trata de potenciar juegos que favorezcan la igualdad, participación, empatía...

Los juegos cooperativos, son de gran importancia para la Educación Intercultural y el trabajo de la Inteligencia Emocional. Educar en actitudes interculturales significa predisposición afectiva hacia personas de diferentes culturas, manifestando tolerancia y respeto. Según Enrique Santamaría, una de las palabras mágicas es “comprensión”.

Características de los juegos cooperativos (Jares 1.992):

- Liberan de la competencia; el objetivo es que todos participen.
- Liberan de la eliminación; buscan la incorporación de todos no excluir.
- Liberan para crear; reglas flexibles, lo importante es disfrutar.
- Liberan de la agresión física de los participantes.

Los elementos esenciales del juego cooperativo (Orlick 1.986), son: cooperación, aceptación, participación y diversión. Elementos que desarrollan valores:

- Construcción de una relación social positiva; favorece un ambiente de aprecio, relaciones solidarias, afectivas y positivas.
- Empatía; capacidad para comprender el punto de vista de otra persona.
- Cooperación; enseña a compartir, a socializarse y resolver tareas en grupo
- Comunicación; desarrolla la capacidad para expresar conocimientos, emociones...
- Participación colectiva; crea un clima de confianza e implicación.
- Autoconcepto positivo; genera autoestima, confianza y seguridad en sí mismo.
- Alegría; desaparece el miedo al rechazo y al fracaso, transmiten alegría y optimismo.

Propuesta de trabajo

A continuación expongo un Proyecto de Trabajo, para Educación Infantil y Primaria. Realizaré talleres y actividades en 10 sesiones, en el horario posterior al recreo.

Trabajaré el juego y los juguetes, aprovechando que recientemente se han celebrado las fiestas navideñas. Haré hincapié en el cuidado y recogida de los juguetes, en casa y en el aula. Potenciaré actitudes de colaboración, solidaridad, acción de compartir. Se motivará a los niños para que elijan juegos que favorezcan la amistad, colaboración, creatividad, rechazando los que fomenten la violencia. Pediré la colaboración de las familias para; los materiales necesarios en el desarrollo de talleres y actividades. Participación de los padres en el taller de "Juegos tradicionales".

Objetivos

- Mejorar la autoestima
- Concienciar al alumnado de la importancia de una actitud no discriminatoria y no violenta, favoreciendo la tolerancia y solidaridad.
- Fomentar juegos no xenófobas y violentos, promoviendo la integración social.
- Conocer y aceptar las normas básicas de relación y convivencia.
- Construir, manipular y explorar juguetes hechos por nosotros mismos.
- Desarrollar actitud de ayuda y colaboración en actividades lúdicas.
- Utilizar juguetes de forma creativa, cuidarlos, conservarlos y ordenarlos.
- Fomentar la actitud de compartir sus juegos y juguetes, desarrollando hábitos de convivencia y amistad.
- Utilizar técnicas y recursos de expresión plástica para desarrollar las posibilidades comunicativas y la creatividad.

"Hacemos nuestros propios juguetes"

Voy a proponer talleres para construir juguetes. Todos sabemos la importancia del juego y los juguetes en E. Infantil. Muchos juguetes del mercado, son sofisticados y sexistas, proponen un sistema social competitivo, violento y discriminatorio y a veces, son pedagógicamente inútiles. Por eso propongo la creación de juguetes; sencillos y fáciles en el manejo, de fabricación propia, activos: para que el niño pueda moverlos y manipularlos de manera que el protagonista sea él y no el juguete; educativos: que fomente el compañerismo y su capacidad intelectual; creativos: que inciten a utilizar su imaginación y su fantasía; libereradores: que orienten hacia una creatividad constructora; cooperativos: que propicien el juego con otros niños y divertidos. Vamos a realizar: casa para el rincón del juego simbólico, oca gigante, tragabolas.

LA CASITA DE CHOCOLATE.-

Materiales; envases de brick de 1 lt, cola de pegar, brochas, papel continuo blanco, temperas, rodillo, pinceles, telas, tijeras y velcro adhesivo. Los niños traerán al aula envases, que vendrán limpios de casa y con un celo en la solapa para evitar olores. Dividiré a los niños en 5 grupos, se hará en tres días:

1º.-Realización de la casa; medidas aprox. 2 mt de largo, 1 mt de ancho y 1,5 mt de alto. Una vez todos los envases preparados, comenzamos a unirlos con cola unos a otros y al suelo con celo, que tendré preparado para que la actividad no se dilate.

Se irán levantando las paredes colocando los envases a modo de ladrillos y dejando los huecos necesarios para que las paredes encajen. La pared principal tendrá una puerta y las laterales, una ventana. El tejado se hará con cartones grandes.

2º.-Decorado y pintado; una vez terminada la estructura de la casa, en papel continuo, dibujaremos un zócalo y macetas que los niños decorarán. Pintaremos con rodillos y pintura roja los cartones para el tejado.

3º.-Empapelado y puesta de cortinas; empapelaremos el interior de la casa con cola. Después se pondrán las cortinas que se fijarán con velcro adhesivo.

LA OCA.-

Materiales; tela blanca (2x2 mt), pinturas, rodillos y brochas, cartulina negra, papel continuo blanco, caja de cartón (50x50), cola, goma espuma (2 cm), cinta de embalar. Se presentará la propuesta de trabajo incidiendo en la importancia de los juegos en grupo y la necesidad de respetar las reglas, los turnos, etc...

- Pintado del tablero y construcción del dado: sujetamos la tela, bien estirada. El dibujo de la oca ya estará hecho, los niños solo tendrán que pintarlo, asignaré a cada grupo unas casillas.
- Otro grupo elaborará el dado: La caja estará sellada con cinta de embalar. Los niños la forrarán con papel continuo y cola y recortarán los círculos de cartulina negra para hacer los puntos del dado.

LA RANITA SUSANITA.-

Materiales; caja de cartón, cartulina, papel de seda, telas, lana, plastilina, cola, tijeras, pinturas, pinceles y cinta de embalar. Previamente explicaré en que consiste el juguete que vamos a elaborar y como decorarlo (rana). Sesiones:

1º.-Decoramos el cuerpo y la cara; La cara será verde, pintarán el agujero de la boca (grupo 1). Con cartulina roja haremos la lengua y le pondremos una mosca pegada. El grupo 2 decorará la cara poniéndole pelo de lana y lazos de colores. El grupo 3, hará el cuerpo con pintura de color verde. Las manchas de la piel se harán con plastilina extendida y cola, con la misma técnica haremos los ojos, (grupo 4). El último grupo forrará la caja con papel continuo y la decorará con pintura.

2º.-Montamos el tragabolas y hacemos las bolas; Montaremos todas las partes del cuerpo y cara de la rana , la pegaremos a la caja de cartón, dejando la entrada de la boca. Cada niño hará una bola con papel de seda y la liaremos con cinta de embalar.

JUEGOS TRADICIONALES.-

Esta actividad constará de cuatro momentos;

1º.- asamblea; preguntaré a los niños qué juegos populares conocen. Pedir colaboración a las familias.

2º .- los padres, madres, abuelos... pueden venir a clase a contarnos cómo y a qué jugaban de pequeños y algunos juegos, adivinanzas, poesías... de la zona. Pueden escribirlo o contárselo al niño para que lo expliquen. Haremos una selección y pediremos a los padres que vengan a jugar con nosotros. Los niños cuyo origen sea un país extranjero pueden enseñarnos juegos típicos de su país. Los juegos elegidos no serán competitivos, o se adaptarán, p j pilla- pilla atados de pies o manos.

3º.- organizar 5 grupos, a cada padre se le asignará un juego que deberá enseñar a los niños. Los grupos rotarán para que los niños pasen por todos. La actividad la realizaremos en 1h después del recreo, cada juego durará 20 m. En asamblea, reflexionaremos sobre lo vivenciado.

OTROS JUEGOS Y ACTIVIDADES.-

- Actividades de psicomotricidad, circuitos, desfile de modelos, bailes, canciones de los distintos lugares de donde son los niños...
- “Las chapas”, en el patio, haremos varios caminos con tiza, en un extremo la salida y en otro la meta. Se jugará en equipos, cada uno tendrá la chapa de un color que conduciremos mediante golpecitos con los dedos.
- “El policía”, se ha perdido un niño. Entre todos tienen que averiguar quién es, para ello le harán preguntas al policía que contestará si o no; es rubio, tiene gafas, pelo corto... Quién lo descubra será policía.

- “La cola del dragón”, formar filas de 4 ó 5 niños, el primero será la cabeza y el último la cola. El primero, tendrá que quitarle la cola al otro dragón y salvar la suya sin soltarse. Quien pierda su cola podrá recuperarla haciendo pruebas que elegiremos entre todos, así todos ganarán.

- “Cuenta cuentos”, se narrará un cuento o historia, después podrán dibujarla entre todos, escenificar la historia, inventar otros finales. Les propondré los personajes y que ellos inventen la historia o contarles solo el comienzo.

-“Dibujos y murales”; libres o dirigidos referente a la unidad o actividades realizadas. Utilizaremos diversas técnicas y materiales.

- Rincones relacionados con los juguetes. “Los juguetes viajeros”; aprovechando los juguetes de Navidad, les pediremos que los traigan a clase por grupos, durante dos o tres días, después otro grupo traerá el suyo. “Puntería”; utilizaremos el tragabolas, además de una diana de velcro, un juego de bolos... “El guiñol”; colocaremos un baúl con marionetas, disfraces, guiñol... para representar los cuentos.

Intervención emocional en casos de maltrato físicos y psicológicos en la población infantil. Caso práctico

Jordi Baus Rosset
Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía (España)

Presentamos el caso práctico de una niña de 9 años con problemas de conducta y aprendizaje. La niña, que había sufrido maltrato físico y abandono en la primera infancia, fue tratada en la Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia siguiendo el Modelo Humanista Estratégico (Perez, Timoneda, 2000). El ejemplo que presentamos nos permite poner de relieve la importancia que tienen las vivencias sufridas en la primera infancia, así como representa uno de los múltiples casos de adopción internacional que hemos tratado en nuestra institución. Previamente al desarrollo y contextualización del caso, analizaremos las líneas generales del modelo de diagnóstico-intervención utilizado. Transcribiremos parte de una entrevista para analizar los diferentes recursos de comunicación indirecta utilizados en la intervención. Finalmente presentaremos los resultados cuantitativos y cualitativos que nos permiten sacar las conclusiones que aportamos.

Palabras Clave: Modelo Humanista Estratégico, Adopción, Maltrato Infantil, Abandono, Neuropsicopedagogia.

Actualmente hay un consenso en afirmar que en los últimos años el alumnado ha experimentado una gran transformación. La diversidad cultural y social en nuestras aulas es una realidad indiscutible que ha planteado la necesidad urgente de realizar un esfuerzo conjunto y coordinado para fomentar la convivencia escolar. Los centros educativos reciben cada año más alumnos con unas características socio personales tan diferenciadas que precisan de una atención individualizada y personalizada.

Paralelamente a este proceso de globalización y vinculado a él, hemos observador un aumento progresivo de niños adoptados en nuestras aulas. Son múltiples las razones que explican este fenómeno. A partir de los años 90 se han dado una serie de factores jurídicos, demográficos y socioculturales que han potenciado la adopción internacional. España es el primer país en Europa y el segundo a nivel mundial que en menos de diez años ha adoptado más de 30.000 menores procedentes del extranjero.

Estudios como los de Juffer e Ijzendoorn (2000), demuestran que estos niños presentan más problemas de conducta que los no adoptados, y requieren en mayor medida asistencia en unidades de Salud Mental. Algunos de ellos presentan un perfil caracterizado por problemas de aprendizaje, TDAH, dificultades en el control de la conducta, etc. Algunas situaciones de maltrato infantil generan disfunciones en la matriz relacional de la familia donde se produce el normal desarrollo evolutivo del niño, amenazando y afectando el desarrollo de la competencia del niño. (socio-cognitiva, emocional,comportamental) (Cerezo, 1995). El maltrato infantil no solo puede producir lesiones macroscópicas en el sistema nervioso central. Existen trabajos que proponen que el trauma emocional del maltrato en la primera infancia, también altera la bioquímica cerebral. (Giménez-Pando, Pérez-Arjona, Dujovny y Díaz, 2007).

El artículo que presentamos a continuación tiene el objetivo de mostrar la aplicación del modelo Humanista Estratégico (Pérez-Alvaez, Timoneda, 2000) en un caso de adopción que había sufrido problemas de maltrato físico y abandono en la primera infancia. Este ejemplo práctico se ha tratado en la Fundación Carme Vidal por el autor del presente artículo, que es psicopedagogo de dicha institución y miembro del Grupo de investigación de la Universidad de Girona: “Procesos cognitivos y emocionales. Neurología y aprendizaje”.

La Fundación Carme Vidal realiza una tarea educativa asistencial y de investigación en el campo de la evaluación, el diagnóstico y la intervención psicológica y pedagógica desde el Modelo Humanista Estratégico. A lo largo de más de diez años en dicha institución se ha tratado más de mil casos de niños, adolescentes y adultos con diferentes sintomatologías. No me centraré en fundamentar y desarrollar dicho modelo, ya que no es el objetivo de nuestra presentación. No obstante para entender las conductas del caso que posteriormente desarrollaremos, es importante hacer una aproximación a sus líneas generales.

Según este modelo de diagnóstico-intervención, cualquier comportamiento o conducta problemática en niños, jóvenes o adultos es el síntoma, una conducta observable. El origen se encuentra en los procesos cognitivos y en los procesos emocionales de esta persona. Este modelo se sustenta a nivel cognitivo en la Teoría PASS de la inteligencia (DAS, Naglieri, Kyrby, 1994) y a nivel emocional en la Teoría de los Comportamientos Enmascaradores (Pérez, Timoneda, 2000).

La Teoría PASS se basa en una concepción dinámica y procesual de la inteligencia, poniendo entredicho la concepción estática del coeficiente de inteligencia del modelo tradicional. Esta teoría fundamentada en la trabajos de Luria (1975), entiende que la inteligencia trabaja con cuatro procesos cognitivos: Planificación, Atención, Simultaneo y Secuencial. La batería que utiliza para cuantificar estos procesos es el DN-CAS que nos ayuda a diagnosticar el origen de la problemática que presenta el niño/a. Con la batería DN:CAS (DAS; NAGLIERI 1997) obtenemos el perfil cognitivo de los cuatro procesos de la persona.

Respecto al diagnóstico-intervención de los procesos emocionales, entendemos que nuestros comportamientos están determinados por unas creencias que son fruto de los aprendizajes emocionales que hemos realizado desde nuestra primera infancia. Como demostró Ledoux (1999) estos procesos utilizan las mismas vías neurológicas que usamos para detectar el peligro físico. Frente una situación detectada a nivel neurológico como peligrosa damos una respuesta automática y inconsciente que denominamos "enmascaradora" (Pérez, Timoneda, 2000).

En nuestra metodología, el diagnostico está muy vinculado a la intervención, puesto que se configura a partir de la hipótesis diagnóstica la cual se va reformulando a lo largo del proceso de intervención. Es un procedimiento dinámico y circular que permite ir actuando según las circunstancias de cada momento. El principal objetivo es cambiar las creencias que sustentan los comportamientos enmascaradores. Este procedimiento sigue un esquema fijo que empieza descartando cualquier problema físico o/y neurológico, y realizando una exploración diagnóstica mediante batería DN-CAS. Se formula una primera hipótesis diagnostica que determina el origen emocional y/o cognitivo de la problemática. Posteriormente se van analizando las creencias y las relaciones entre los diferentes agentes que intervienen en el sujeto (familia, escuela,..), al mismo tiempo que intervenimos con el objetivo de producir un cambio de creencias y relaciones. Aunque el origen de cualquier comportamiento enmascarador está en la persona, para cambiarlo también es importante intervenir en el sistema de relaciones que es dónde se mantiene.

Los recursos de intervención que utilizamos para el cambio de creencias se basan en las técnicas de comunicación indirecta las cuales nos permiten poder cuestionar las creencias sin generar conductas de defensa o enmascaradoras fruto del malestar emocional. En la entrevista que presentaremos a continuación, ejemplificaremos y analizaremos diferentes instrumentos de comunicación indirecta.

Caso práctico

En este apartado vamos a centrarnos en el caso práctico que presentamos. En primer lugar vamos a contextualizar brevemente el caso describiendo las circunstancias familiares, el motivo de la demanda y la estructura familiar. Posteriormente resumiremos el diagnóstico-intervención realizado y reproduciremos el fragmento de una entrevista para ejemplificar la metodología y el procedimiento de

intervención mediante el uso de recursos de comunicación indirecta los cuales serán comentados a pie de página. Finalmente presentaremos los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.

Contextualización

Nombre: XXXX

Edad: 8 años

Estructura familiar: padre y madre adoptiva y hermana adoptiva (país de adopción Nepal)

Escuela: Privada-concertada

Motivo de la demanda: Dificultades en el control de la conducta a nivel escolar y familiar. Bajo rendimiento escolar y carencia de atención. Conductas agresivas y disruptivas.

Antecedentes: XXXX fue adoptada a la edad de cinco años procedente de Rusia. Durante los dos primeros años de vida había tenido un vínculo con la madre biológica y la familia materna. Entre las razones de su abandono consta el hecho que la madre fue ingresada en un centro penitenciario debido a un pequeño robo. Desde su llegada XXXX había generado poco vínculo emocional con su entorno familiar

Proceso diagnóstico-intervención

DN-CAS: Planificación 73 (5,6,-) ; Simultaneo 98 (10,9,10); Atención 89 (8,8,8); Secuencial 74 (7,5,6). (La media los procesos es 100 y la desviación típica es 15, resultando pues que la normalidad estadística se sitúa en la franja comprendida entre 115 i 85. En los subtests la media es 10 y la desviación típica es 3; la normalidad estadística se sitúa en la franja comprendida entre 13 y 7.

Hipótesis diagnóstica: Según los resultados observados en el DN-CAS, XXXX tenía dos procesos cognitivos que se situaban en la franja correspondiente a la normalidad estadística. La planificación, relacionada íntimamente con los procesos emocionales, y el secuencial se situaban por debajo de una desviación estándar. El secuencial es el proceso cognitivo clave para los aprendizajes arbitrarios como el de la lectoescritura. Esto nos permite afirmar que el origen de sus dificultades de aprendizaje y problemas conductuales es emocional y cognitivo. A partir de la hipótesis diagnóstica empezamos la intervención a nivel cognitivo y emocional con el objetivo de resolver la problemática que presenta XXXX.

Relaciones familiares

Madre

Comportamiento: El perfil de la madre se caracteriza por un comportamiento enmascarador de sobreprotección, de dureza y de demasiada exigencia consigo misma y con su entorno, creando poco vínculo emocional con la niña. Se muestra muy autoritaria con la hija. Asume todas las responsabilidades de la familia y le cuesta delegar.

Creencias: "Soy buena madre si mi hija saca buenas notas" "Soy buena si mi hija se comporta bien" "Soy buena madre si mi hija va limpia" "Soy mala madre" "Naira necesita límites porque no los ha tenido en su infancia"(...)

Padre

Comportamiento: El perfil del padre se caracteriza por su poca implicación y la dificultad de imponer su criterio en el ámbito familiar. Tiene una buena relación con la hija pero no es capaz de mostrar su autoridad cuando es necesario.

Creencias: "Soy buen padre si no creó problemas a casa", "Soy buen padre si traigo dinero a casa", "Soy buen padre sí...." (…)

XXXX

Comportamiento: Tiene conductas disruptivas dentro el ámbito familiar y escolar. A menudo llama la atención y tiene dificultades en aceptar los límites y la frustración. Protagoniza muchas peleas con la hermana y llama mucho la actuación del adulto para controlar su conducta.

Creencias: "Soy tonta", "Soy mala hija", "Soy digna de ser abandonada", "Soy nerviosa" (…)

Fragmento y análisis de una entrevista

Situación

Durante 12 sesiones, con entrevistas con los padres y con la niña, se ha observado que a nivel general las relaciones familiares han mejorado, pero el comportamiento de XXXX no ha progresado lo esperado. La madre ha cambiado su comportamiento de exigencia y el padre se ha implicado en la dinámica familiar. En este momento cambiamos el rumbo de la intervención y nos planteamos la hipótesis que el hecho de que a XXXX le sea difícil crear vínculos emocionales con la madre está relacionado con las experiencias de abandono que sufrió durante sus primeros años de vida.. En la última entrevista, le planteamos la posibilidad de tener información sobre su familia biológica. Constatamos que una de las preocupaciones de XXXX es saber las causas de su abandono. La siguiente trascripción es del día que se le hace saber las razones por las cuales tuvo lugar la adopción. Previamente el psicopedagogo (P) explica al padre sobre la información que quiere darle a XXXX (N).

Entrevista

XXXX entra al despacho y se muestra nerviosa[3]. Se mueve constantemente y le cuesta mantener l'atención.

P – Charlamos... ¡tengo noticias!

N – Vale, vale

P – He hablado antes con tu padre…

N – Se ha acabado el cole. ¡No tengo deberes!

P – ¿No tienes nada? ¿Para el verano no te han puesto nada?

N – Sólo el cuaderno de verano, sólo...

---

[3] **Lenguaje corporal**. Podemos observar una conducta enmascaradora de defensa de huída. Ante este comportamiento enmascarador nosotros lo respetamos y lo aceptamos, ya que tiene un origen emocional. Si lo intentásemos controlar aumentaría su resistencia.

P – XXXX siéntate donde quieras, si quieres en esta silla o si quieres en aquella.[4]

XXXX se sienta en una silla.

N – Que no viene hoy Manuela...

P – ¿Manuela? no, no ha podido cambiar una entrevista y ahora está con otro niño. ¿Tienes las notas de final de curso?

N – Todavía no... tengo planes para ir a casa de un amigo que tiene una piscina y nos tiraremos del trampolín.

P – ¡Que guay! ¿Has comprado los patos...? ¿Te explico lo que he sabido?

N – Sí

Silencio[5]

P – A ver, sé bastantes cosas. Algunas te gustarán y otras no… pero bien… en fin... Tengo muchas noticias...[6]

P – ¿Qué?

P – Recuerdas que te había dicho que tenía una amiga en el consolado de Rusia... y que me podía dar información. Yo por lo que he sabido.... porqué ... ¿Ahora cuántos años tienes? ¿10?

N – 11

P – Hace 10 años Rusia salía de un sistema... ¿Sabes que aquí quien manda es la Generalitat? Los ciudadanos cada 4 años votan a una gente, políticos, que forman la Generalitat. Las personas trabajan y una pequeña parte de su dinero lo dan a los políticos porque construyan carreteras, hagan escuelas, hospitales, etc. En Rusia en cambio era diferente, la gente trabajaba y todo el dinero que cobraban al mes se lo quedaba la "generalitat" rusa y entonces lo iba repartiendo. A todo el mundo se le daba el mismo dinero, era igual de qué trabajaras y el tiempo que dedicabas, todo el mundo tenía lo mismo. ¿Has oído hablar del comunismo?

N- No, ¿hace unos años?

P – El estado repartía el dinero y lo controlaba todo, pero esta forma de funcionar no fue bien... al principio Rusia era muy rica pero cada vez fue más pobre y hace un años se pasaron momentos muy difíciles. ¿Qué pasó?[7] Pues, que había mucha gente que tenía problemas...

N – Si

P – Las familias tuvieron que espabilarse y muchas pasaron hambre. Imagínate que tienes mucha hambre y no encuentras trabajo, ¿Qué es lo que puedes hacer?

N – Robar

P – Si, al parecer, la familia de Naira[8] , se encontró en una situación de estas que te explico. No tenían trabajo y para poder comer algunas... No se sabe muy bien porque, pero tu familia tuvo problemas, no tenían dinero y tu madre .... Por lo que he sabido tu madre y otras madres de familia estuvieron en prisión. Estuvo poco tiempo. Yo pienso que no hizo nada grave, alguna cosa pequeña, por ejemplo, si vas a una tienda y robas alguna cosa, aquí no pasa nada, pero en aquel momento en Rusia eran muy duros y la encarcelaron.

---

[4] **Falsa opción d'alternativa**. Se le plantea dos opciones para que ella tenga la sensación de toma de decisiones, pero somos conscientes que las dos alternativas nos interesan.

[5] **Silencio.** Los silencios son muy utilizados en nuestro modelo y tienen diferentes objetivos dependiendo del momento que se utilizan. En este momento es un silencio que intenta crear expectativa.

[6] **Efecto confusión**. Utilizamos frases inconexas con la finalidad de focalizar l'atención.

[7] **Pregunta abierta.** Recurso que se utiliza con el objetivo de mantener la atención del oyente, no se espera una respuesta.

[8] **Disociación.** Utilizamos la tercera persona por tal que pueda ver la propia realidad en menos implicación emocional.

La familia de XXXX no se podía cuidar de ella porque no tenía dinero. En casos así el estado interviene, y más en Rusia. Por esto quitaron a XXXX de su familia, puesto que el estado pensaba que nadie la podía cuidar. Entonces se piensa que en realidad a ti no te abandonaron, ni te dejaron a ningún lugar, sino que fue el estado quien te trajo a un orfanato. A veces hay niñas que su familia las abandonan ya que sus padres no se pueden hacer cargo y las traen a un orfanato. En tu caso no fue así, el estado intervino porque consideraba que no estabas bien con tus padres... bueno... más que padres... se habla mucho de una madre... del padre no.

P – Lo que se sabe es que durante un tiempo estuviste con tu madre, ¿lo recuerdas?

N– ¿De la madre? Sí. Me acuerdo que estaba con una madre más...

P – Se sabe que deberías estar bien, pero pasaron estos problemas que te comentaba. Es como, por ejemplo, aquí hace 50 años, mis padres me lo han contado[9], ellos lo padecieron, hubo una guerra civil, y tras la guerra vinieron tiempos muy duros porque la sociedad no estaba organizada, no había comida y algunos padres tenían que robar para dar comer a su familia. Algunos fueron acusados de robo y fueron a la prisión. Por suerte a mis padres no les cogieron , pero los padres de XXXX sí. Bueno la madre, porque del padre no se sabe nada. Parece ser que en aquel momento quizás tuvieras un hermano.

Esto es la información que he podido conseguir. Así que, sobre tu pregunta de porqué te dejaron. En realidad no te dejaron sino que fue el estado quien te cogió. Cuando salió la madre de la prisión parece que tuvo muchos problemas económicos, esto también pasa aquí, pero cuando en una familia, por lo que sea, no puede cuidarse de los hijos los sacan de su casa... Pensarás que es algo injusto.[10] ¿Tienes preguntas? ¿Tu nombre ruso?¿los padres?... he encontrado que traías los apellidos de tu madre, esto significa que algo debería pasar con este padre, puesto que no salía el suyo... por eso...

N – ¿Y como me decía en ruso?

XXXX no se mueve i escucha atentamente.[11]

P – XXXX, pero tenías un nombre antes, era como dos nombres, Rebeca o algo así, esto te lo puedo decir.

N – A mi cuando me explicaron mi apellido era… pero no me lo han dicho, no lo sabían. P- Te lo puedo decir esto (se puede saber) y si en un futuro, cuando seas más grande y quisieras saber más, con estos nombres lo podrías buscar…

N – Si

P – Por internet… Aún así yo diría XXXX que... Mira… Conozco el caso de una niña que venia por aquí que la adoptaron de la India[12], se hizo grande y a los 18 años decidió ir a la India a buscar su padre, con quien vivió durante su primer año de vida.

N – Si, si…

P – Toda su niñez la pasó con sus padres adoptivos.

P – Allí buscó las raíces. Esta niña sentía como si fuera como un árbol que no tenía raíces...[13] Ella estaba triste... A menudo pensaba que la habían abandonado porque había echo algo... pensaba que ella no era lo suficiente buena, o lo suficiente guapa... A menudo se hacía muchas preguntas..., no sabía de donde era... A los dieciocho años fue a buscar su padre a la India, buscó y buscó, pensando que si

---

[9] **Metáfora de segundo grado**. Se habla de una relato donde el protagonista es el terapeuta para crear más empatía y generar sensación de identificación

[10] **Verbalización de sentimientos.** Uso del recurso para acompasar

[11] **Lenguaje corporal.** El lenguaje corporal de Naiara nos dice que se siente bien y que no esta viviendo la entrevista como algo doloroso.

[12] **Metáfora de primer grado**. Recurso que se usa para dar un mensaje a través de una historia externa al sujeto

[13] **Metáfora de primer grado.**

encontraba las raíces se sentiría mejor... hasta que encontró su padre, pero cuando lo vio... Le preguntó que cómo es que le había abandonado... Él le explicó que tuvo muchos problemas económicos … Pero que siempre había pensado en ella… Pero después de hablar un rato con él... ¿sabes de qué se dio cuenta? Que él era su padre biológico y ella formaba parte de él, pero vio que no podía hablar de nada, no tenían experiencias en común…y que en realidad sus padres reales eran los de aquí y no el de allá, puesto que con ellos si que tenía muchas cosas en común. ¿Dónde crees que este árbol tenía las raíces en la India o aquí?

N – Aquí (mira al suelo)...[14]

P- Esta niña le preguntó a su padre indio porque le había abandonado. Él le dijo que no la habían abandonado, sino que había tenido tantos problemas que no podía cuidarse de ella. Le dijo que si quería le rebelaría un secreto. Ella hizo que sí. Entonces el padre le explicó que todo padre ama a sus hijos, pase lo que pase... Y que él siempre la había amado. Yo, si quieres que te diga la verdad, también estoy convencido de esto.... Aquí he visto muchos padres jóvenes, grandes, y viejos... y todos aman a sus hijos… todos, todos… [15]

N.-.....

P. ¿XXXX te puedo explicar una cosa? Es una cosa algo personal… Cuando era pequeño [16] , más o menos tu edad, mis padres tenían muchos problemas, cuidaban de mi hermana que estaba muy enferma. Yo los veía muy nerviosos, y no te lo creerás, pero durante un tiempo llegué a pensar que no me amaban, no me los podía creer. Me parecía que hacían teatro, como si hicieran un papel... No me creía que ellos me amaran... Me lo pasé muy mal y entonces no me comportaba bien porque estaba muy nervioso. Ahora con el tiempo he visto que no era que mis padres no me amaban sino que estaban nerviosos y que no me podían cuidar como yo necesitaba.

P – Sabes que tienes unos ojos azules muy chulos... [17]

P – Jugamos??

Resultados

Resultados cuantitativos

Los resultados nos permiten observar que el proceso de planificación muestra una mejora significativa, mejorando casi en dos desviaciones estándares. Tal y como hemos dicho con anterioridad es el proceso cognitivo más relacionado con los procesos emocionales. El resto de los procesos han sufrido una mejoría discreta.

---

[14] **Lenguaje corporal**. La mirada hacia abajo nos indica que está conectando con su mundo emocional y se esta identificando con el símbolo de la metáfora.

[15] **Afirmación categórica.** Se transmite una creencia como convicción.

[16] **Metáfora de segundo grado**. **Encadenamiento de metáforas**. Uso de correlación de metáforas aumenta el estado de trance hipnótico.

[17] **Amnesia post-trance**. Recurso para cambiar el foco de atención de la conversación con la finalidad que no pueda racionalizar el mensaje de las metáforas.

Pretest

Postest

(20 MAYO 2008)

Planificación 73 (5,6,-) ; Simultaneo 98 (10,9,10); Atención 89 (8,8,8); Secuencial 74 (7,5,6).

(16 DE OCTUBRE 2009)

Planificación 98 (9,9,11); Simultaneo 98 (13,7,9); Atención 98 (8,8,8); Secuencial 84 (6,8,8)

Resultados cualitativos

XXXX continúa asistiendo periódicamente a nuestra institución donde le ayudamos actualmente en la adquisición de sus aprendizajes curriculares. No obstante, podemos constatar una mejora en las relaciones familiares y de manera especial un progreso importante en la calidad del vínculo con la madre. Han desaparecido los comportamientos disruptivos tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Uno de los aspectos más visibles de su progreso es la mejora de los resultados académicos y la retirada de la adaptación curricular que se le había programado en el centro educativo.

Conclusiones

- Es importante intervenir en el origen de las conductas no en sus síntomas.

-Un buen diagnostico de las creencias aprendidas en un niño o adulto ayuda a planificar una buena intervención.

- Los aprendizajes inconscientes realizados en los primeros años de vida son el fundamento de la identidad personal.

- Es importante la intervención con la familia, ya que muchas veces el entorno familiar refuerza el síntoma que el niño o el adulto padece.

Referencias

Cerezo, M. A., Y Frias, M. D. (1994). Emotional and cognitive adjustment in abused children. Child Abuse and Neglect, 18 (1), 923-932.

Das JP, Kar R, Parrila RK. (1996). Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior. London: Sage Publications Ltd.

G. Ochando Perales, S. Peris Cancio, MC. Millán Olmo, J. Loño Capote. Unidad Salud Mental Infanto-Juvenil. Hospital Universitario La Fe. Valencia. TRASTORNO DE CONDUCTA EN NIÑOS ADOTADOS. Ponencia de la XLIII. Reunión Anual de la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y del Adolescente. Rev. de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Vol 8, n especial 2008

J. Giménez-Pando; E. Pérez-Arjona; M. Dujovny y F.G. Díaz. Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. Neurocirugía v.18 n.2. Murcia abr. 2007.

Juffer F, van Ijzendoorn MH. Adoptees do not lack self-esteem: a metaanalysis of studies on self-esteem of transracial, international, and domestic adoptees. Psicol. Bull. 2007 Nov; 133 (6): 1067-83.

Milton H. Erickson on hypnosis: Innovative hypnotherapy, Irvington,Nueva York, 1980 (Obra publicada por primera vez en 1958).

Luria, S.E. (1975) Cerebro y memoria. Alteraciones de la memorización e involuntaria en lesiones locales del cerebro. Alianza. Madrid.

Pérez Á., F. Timoneda G., C. (1998): Neuropsicopedagogia: ¿Es lo queparece?. Diagnóstico en educación. Girona. Edita: Unidiversitat.

Timoneda, C. y F. Pérez, (2000) Cognición, emoción y conducta, Girona. Unidiversitat.

Timoneda, C. (2006): La senzillesa d'aprendre. Una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge. CCG Edicions.

Repensar a relação família - escola na actualidade

Maria João Beja
Universidade da Madeira (Portugal)

Com esta investigação procurou-se aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre a escola e a família ao nível do 1º ciclo do ensino básico, e mais especificamente apreender e compreender o significado que os professores conferem a essas práticas.

Promoveu-se a discussão em dois *focus groups* distintos de modo a compreender o significado que os agentes no terreno e os peritos em educação conferiam às práticas comunicacionais.

Os resultados indicaram que os professores preferem os contactos individuais e informais com os pais, de quem têm em geral uma representação negativa, e cuja principal finalidade é o conhecimento da criança. O factor essencialmente diferenciador das práticas dos professores foi o tempo de serviço nas suas dimensões pessoais, profissionais e sociais. Neste contexto, a formação de professores, inicial ou contínua, é sublinhada como uma forma de promover a comunicação entre pais e professores.

Palavras-chave: Relação escola-família**,** professores 1º ciclo, comunicação, sistémica.

A partir dos anos 80 os estudos sobre a relação escola-família, situados na confluência da educação, da psicologia e da sociologia, multiplicaram-se, incidindo sobre factores e variáveis, benefícios e obstáculos, modelos e formas específicas de intervenção. Não obstante, actualmente continuam a ser intensos os trabalhos nesta área dada a importância que estes têm sistematicamente revelado, e consequentemente a necessidade de os aplicar a diferentes realidades e contextos.

Esta mesma actualidade pode-se, a título exemplificativo, constatar-se no trabalho de Lawrence-Lightfoot, que tendo em 1978 publicado um trabalho sobre a relação família-escola, vinte e cinco anos depois, em 2003, publica um outro sobre a mesma temática, justificando-o com as alterações sociais e culturais que abrangeram a escola, a educação e as famílias (Lawrence-Lightfoot, 1978, 2004).

As dinâmicas sociais recentes têm conduzido a transformações quer a nível da família quer a nível da escola. Algumas delas têm tido particular incidência na relação escola-família, levando ao aparecimento de novos traços e contornos nas relações entre os dois sistemas (Knopf & Swick, 2008; Lawrence-Lightfoot, 2004; Nogueira, 2005; Silva, 2003; Silva et al*.,* 2005).

A nível da família destacam-se as alterações relacionadas com a progressiva integração da mulher no mercado de trabalho, com as modificações do seu papel social, com a introdução da escola a tempo inteiro, com as novas formas de conjugalidade, com a existência de outras realidades familiares relacionadas com as separações e o divórcio, a monoparentalidade e a imigração, entre outras (Parke, 2004; Relvas, 2002a; Relvas & Alarcão, 2002; Wagner & Levandowski, 2008; Wall, 2005).

Estas alterações têm acontecido não só ao nível das configurações familiares, mas também ao nível da sua compreensão. Com o construtivismo e o construcionismo social, a família deixa de ser vista como um sistema social natural e passa a ser vista como um sistema construído socialmente, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos, implicando que não possamos falar de família, mas sim de famílias.

Por outro lado, nos últimos anos a escola têm sido, e continua a ser, palco de grandes transformações, que se têm feito sentir na forma como se repensa a missão da escola e a sua estruturação, o papel dos professores e a sua carreira, o papel das famílias e da comunidade e a participação dos pais na vida escolar (Alarcão, 2008; Faria, 2007; Montandon, 2001b; Nogueira, 2005;

Perrenoud, 2001b). Estas têm conduzido à existência da escola a tempo inteiro, a uma maior abertura à presença dos pais e a uma maior individualização da relação.

Ao mesmo tempo, verificam-se alterações na legislação sobre o ensino, a carreira dos professores, o estatuto dos alunos e a participação das famílias, sublinhando ou introduzindo a presença dos pais na escola. Da simples referência aos pais na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, hoje a sua participação está operacionalizada em níveis, áreas e domínios de intervenção cada vez mais específicos. De forma recursiva, estas alterações reflectem-se na legislação, mas, por outro lado, são igualmente promovidas por ela.

No decorrer de todas estas mudanças – legislativas e sociais –, as relações entre a escola e a família têm sido palco de uma maior aproximação dos pais à escola, de uma individualização da relação e de uma redefinição dos papéis dos diferentes intervenientes.

Passou-se a considerar-se que é importante promover a participação dos pais, ainda que considerando as suas diferenças. Pois, não existem formas de todos os pais participarem, mas formas de se perceber e compreender que dentro do seu funcionamento, história e contexto, cada família poderá participar de diferentes formas, para as quais a escola e a comunidade educativa devem estar sensibilizadas e disponíveis.

Trata-se, ao fim e ao cabo, de no interesse das crianças, filhos e alunos, poder-se potenciar a participação dos pais num processo que nunca deixa de ser co-evolutivo. Para tal, as famílias têm que ser reconhecidas na sua autonomia e nas suas competências, e tem de lhes ser concedido tempo: tempo de auto-organização, tempo de vida e experiência, tempo de mudança. As mudanças não se fazem, vão-se fazendo, e nesse sentido as famílias não podem ser consideradas resistentes à mudança, mas sim como sistemas que vão evoluindo ao longo do tempo (Ausloos, 1996, 2007).

Conforme afirma Alarcão (2002), a família deve ser concebida ”como um sistema competente (Ausloos), auto-organizado (Maturana e Varela), complexo (Morin) e, como tal, activamente co-responsável pelo seu processo de transformação” (p. 95). Da mesma forma, a escola, enquanto sistema social complexo, não pode deixar de ser percebida como um sistema competente, que se encontra inevitavelmente interligado a outros sistemas sociais como a família, num processo co-evolutivo. Assim, escolas e famílias tem competências diferentes, que são e têm de ser reconhecidas, consideradas e articuladas.

Neste contexto, inevitavelmente relacional, vão-se definindo e redefinindo significados sobre as escolas, as famílias e a sua relação, num processo de construção social que enquadra a existência e a história dos sistemas envolvidos.

Mas se “os sistemas humanos redefinem-se como geradores de significados através de acções comunicativas” (Relvas & Alarcão, 2001, p. 269), os processos comunicacionais continuam a ser a matéria-prima de que se constituem as relações e através dos quais se modificam essas mesmas relações. Nesse processo as estratégias e modalidades não valem por si só, mas como forma de metacomunicar e confrontar imagens de si, das crianças e das relações entre os diferentes participantes.

Esta rede comunicacional assume, pois, uma grande importância na mudança, assim como no desenvolvimento e dissolução dos problemas, sendo que a mudança a acontecer “não pode ser imposta exteriormente mas tem de ser dialogicamente construída” (Alarcão, 2007, p. 86).

Neste enquadramento destacam-se alguns aspectos fundamentais para a compreensão sistémica da relação escola-família e das mudanças actuais e futuras. Nomeadamente:

- os sistemas de crenças dos professores, que fazem com que retratem e vivam não a realidade, mas sim uma das realidades possíveis das relações com as famílias dos seus alunos;

- a co-evolução, enquanto processo em que as mudanças nos indivíduos e nos subsistemas conduzem às mudanças nos outros com quem se relacionam;

- a comunicação, pois é na comunicação e pela comunicação que se pode edificar uma outra história em que os pais, os professores e os alunos sejam perspectivados como figuras fundamentais da mudança e do crescimento, e não como obstáculos à evolução;

- as crises inerentes às mudanças, sendo toda a crise uma proposição de mudança. A propósito, Ausloos (2007) acrescenta que não sendo possível evitar a crise, torna-se útil, se não mesmo necessário, atitudes como procurar a ocasião, ter tempo, aceitar o caos, sair da crítica, desconfiar dos sabedores providenciais e, até mesmo, aceitar perder.

Neste contexto, e no âmbito da relação escola-família, procurou-se com este trabalho aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre os professores do 1º ciclo do ensino básico e os pais dos seus alunos, e mais especificamente descrever as práticas e apreender e compreender o significado que os professores conferem a essas práticas, na convicção de que "da clarificação dos modos e condições de comunicação depende a inteligibilidade do funcionamento e da mudança dos sistemas escolares" (Perrenoud, 2001a, p. 30).

Metodologia

Tendo em conta o objectivo geral já explicitado, pretendeu-se mais especificamente com este trabalho apreender e compreender o significado particular e específico que os agentes no terreno, professores e especialistas em educação, conferiam às práticas comunicacionais existentes entre professores e pais. A descrição e análise das estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo para contactar os pais dos alunos, quer individualmente quer em grupo, a quantidade de pais abrangidos e a frequência desses contactos foi objecto de um trabalho anteriormente conduzido (Beja, 2009).

Assim para a prossecução deste objectivo realizaram-se dois *focus groups,* um constituído por 8 professores do 1º ciclo do ensino básico (FG1) e o outro por 6 peritos em educação, com funções na área da formação e/ou da administração (FG2), seleccionados através de uma amostragem não probabilística e intencional.

No FG1 todos os sujeitos eram do sexo feminino e a leccionar no 1º ciclo do ensino básico em escolas do Funchal, as idades situaram-se entre os 28 anos e os 52 anos e o tempo de serviço entre os 5 e os 30 anos. Algumas das participantes (3) encontravam-se nesse momento exclusivamente a desempenhar funções enquanto directoras de escolas. À excepção de uma, todas as participantes tinham 1 ou mais filhos, cujas idades, na sua globalidade, se situavam entre os 3 meses e os 25 anos de idade.

O FG2 ficou composto por 6 participantes, 4 mulheres e 2 homens. As idades situavam-se entre os 37 anos e os 62 anos, e 4 dos sujeitos tinham filhos cujas idades se situavam na sua globalidade entre os 10 e os 26 anos. Quanto à formação todos os sujeitos eram licenciados, dois eram doutorados e um era mestre, estando todos eles a desempenhar ou tendo desempenhado funções de docência, em diferentes níveis/ciclo de estudos. De realçar que três dos participantes tiveram formação de base como professores do 1º ciclo do ensino básico e exerceram a profissão durante alguns anos. Quanto às áreas de intervenção e funções desempenhadas, quatro elementos tinham funções de docência e/ou investigação na Universidade na área da psicologia da educação, da sociologia da educação e/ou da formação de professores do ensino básico. Um dos participantes era inspector escolar, outro exercia funções governativas, outro era dirigente sindical e outro era docente no ensino secundário.

Foi construído um roteiro ou guião da entrevista a partir do qual foram orientadas as discussões em ambos os grupos composto 5 grandes temas: a influência do tempo de serviço dos professores, a utilização da criança como mensageiro, as reuniões de pais, a preferência pelos contactos individuais, a atribuição da responsabilidade pelas relações entre pais e professores e suas mudanças. Estas questões emergiram a partir da análise dos dados de um inquérito aplicado a professores do 1º ciclo sobre as práticas de comunicação com os pais dos seus alunos (Beja, 2009).

As entrevistas efectuadas foram estruturadas no sentido em que se procurou manter a discussão centrada nos tópicos predefinidos, embora as perguntas fossem fundamentalmente abertas (Flick, 2005; Morgan, 1996).

Resultados

Preferência pelos contactos individuais

Ao longo da investigação, os contactos individuais foram-se salientando como os contactos utilizados por mais professores, salientando-se os contactos individuais face-a-face e informais, nomeadamente à saída da escola e por ocasião de uma reunião de pais, e o contacto individual indirecto através do envio de mensagens pela criança.

A preferência pelos contactos individuais surge reforçadas quer por professores quer por peritos. Por um lado, é relacionada com o facto de estes contactos produzirem um maior conhecimento da criança e, por conseguinte, se revestirem de uma maior utilidade para os professores, e também promoverem uma maior proximidade com os pais. Por outro lado, constituem momentos mais facilmente geridos e vivenciados com menor ansiedade e insegurança, quer pelas condições e características dos próprios encontros, quer pela postura e atitude dos participantes.

As características do 1º ciclo do ensino básico facilitam a ocorrência deste tipo de contactos, em particular dos ocasionais, nomeadamente a menor dimensão das escolas, a mono docência e o facto de os pais levarem pessoalmente os filhos até à entrada ou ao edifício da escola, mais difíceis de acontecer noutros níveis de ensino. Contudo, com este estudo formou-se a ideia de que o fundamental para os professores é conhecer a criança e que esta dimensão se sobrepõe à dimensão do relacionamento com os pais, e da integração dos pais num todo relacional relativo à vida daquela turma.

Envio de mensagens pelas crianças

O envio de mensagens pela criança assumiu de forma consensual uma expressão significativa na prática dos professores. As crianças, para além de constituírem elas próprias já uma forma de mensagem entre pais e professores, também transportam consigo recados quer verbais, quer escritos, com diferentes tipos de conteúdos e pelos mais diversos motivos, inclusive a sua própria punição ou castigo em determinadas situações. Embora a utilização desta modalidade de contacto tenha aparecido associada a diferentes finalidades, entre estas não se salientaram o estabelecimento de relação ou a aproximação entre pais e professores.

Mas se a utilização da criança enquanto veículo preferencial dos contactos é habitual e consensual, apenas no FG1 é referido o facto das crianças muitas vezes não entregarem a mensagem, recorrendo a diferentes estratégias, e são reconhecidas algumas desvantagens desta estratégia comunicacional, com consequências sobretudo para a criança. O que vem de encontro à ideia de que, embora exista sempre relação entre pais, professores e criança, esta é muitas vezes a grande esquecida nessa constelação relacional e o papel que desempenha na sua construção é igualmente muito pouco considerado (Perrenoud, 2001a; Relvas, 2006; Silva, 1994, 2003).

Reuniões de pais

De entre os diferentes tipos de contactos colectivos que podem acontecer no espaço escolar, destacaram-se as reuniões de pais, por turma ou escola. Não sendo obrigatórias as reuniões são, contudo, sentidas como quase inevitáveis dado a utilidade de que se revestem para os professores na transmissão de informações e na definição de regras comuns. Contudo não são a modalidade de contacto com os pais preferida pelos professores.

Em ambos os *focus groups* surgiu a necessidade quase incontornável de realizar reuniões e a ambivalência entre esta necessidade e a preferência pelos contactos individuais. Na origem desta não

preferência ou mesmo insatisfação podem estar diferentes motivos, entre os quais a impossibilidade de se tratar de cada caso individualmente, as dificuldades na gestão do comportamento dos pais, a insegurança e vulnerabilidade dos professores perante a presença dos pais enquanto um todo, o que de algum modo vem desestabilizar o poder dos professores.

Não obstante as dificuldades sentidas, os professores parecem particularmente conscientes dos requisitos para uma reunião bem sucedida, dos recursos necessários e dos factores que contribuem para presença e participação dos pais, quando comparados com o grupo dos peritos, que apresentam uma visão mais global e menos pormenorizada das realidades vividas pelos professores no que diz respeito a esta modalidade de contactos com os pais. De qualquer modo, em ambos os grupos salienta-se a formação, a experiência pessoal e as competências pessoais como recursos importantes e necessários.

Influência do tempo de serviço

Em ambos os *focus group, s* para além desta influência ter sido amplamente reconhecida, ela foi essencialmente explicada por factores de carácter profissional, decorrentes da crescente experiência e maturidade profissionais e da permanência na mesma escola e consequente envolvimento pessoal, e também por factores de carácter pessoal como a idade dos professores, a sua disponibilidade e o facto de terem filhos ou não.

Por um lado, os professores no início da carreira sentem-se muitas vezes inexperientes e inseguros, o que os deixa particularmente vulneráveis perante os pais. A pouca idade, a pouca experiência e o não ter filhos, são na percepção dos professores motivos de desqualificação por parte dos pais no contexto interaccional. Por outro lado, um conhecimento crescente sobre as relações com os pais e a noção da sua importância, uma prática vivida e observada de contacto com os pais, uma maior disponibilidade na vida e um maior à-vontade no contexto escolar propiciam uma procura de contacto com os pais e um maior contacto por parte dos pais.

A influência do tempo de serviço também se fez sentir através de questões relacionadas com a formação de professores e a preparação para este tipo de práticas, no sentido em que uma insuficiente sensibilização e formação teórica e prática propicia dificuldades acrescidas sobretudo no início da carreira, que tendem a ser compensadas ao longo da carreira pela experiência e maturidade pessoal quer profissional. Neste sentido, nas discussões em grupo sublinhou-se a importância em especial da formação inicial como forma de complementar a falta de experiência.

Responsabilidades na relação e na mudança

Nas discussões em grupo, as responsabilidades pelo estado e qualidade das relações foram atribuídas aos professores e aos pais, mas revelou-se uma particular responsabilização, e até mesmo culpabilização, dos pais pelas dificuldades e rupturas na relação. No FG1 ficou subjacente ainda, uma imagem negativa dos pais, para a qual contribuía o seu estatuto socioeconómico. A responsabilização directa do professor foi atribuída a factores mais circunstanciais e menos negativos, sendo inclusive uma responsabilidade pela positiva. Da mesma forma, as mudanças a acontecer também são atribuídas aos pais, inclusive através de uma desresponsabilização dos professores ao lhes ser atribuída uma pretensa atitude neutra e de igualdade perante todos os pais. O FG2 tem uma postura mais ambígua em relação a pais e professores, da qual não sobressai uma imagem particularmente abonatória ou favorecedora nem de uns nem de outros.

Discussão/Conclusões

Da investigação realizada salienta-se a necessidade de promover uma comunicação clara e directa entre professores e pais, que liberte a criança da posição de *go-between.*

Salienta-se ainda a necessidade de reforçar a dimensão colectiva da relação pais – professores, e desta forma promover a emergência dum clima de colaboração entre os adultos, onde as diferentes perspectivas e posições possam originar formas mais adequadas de compreender e agir (diferenças que fazem diferença) perante os desafios educativos quotidianos, em cujo epicentro se situam todas e cada uma das crianças, filhos e alunos.

A formação de professores surge como uma área e simultaneamente um recurso fundamental de promoção das relações funcionais entre pais e professores. Nesta deverão ser incluídos não apenas teorias e modelos, estratégias e planos de intervenção, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais assim como o suporte pessoal necessário para enfrentar e lidar com situações difíceis.

Paralelamente deverão ser desenvolvidos planos locais de intervenção adaptados às especificidades dos contextos e parceiros envolvidos.

Referências

Alarcão, I. (Ed.). (2008). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf.

Alarcão, M. (2002). História de uma escola triste e de um menino perdido... *Psychologica*(31), 93-109.

Alarcão, M. (2007). Narrativas e instituições. In L. Fernandes & M. R. d. Santos (Eds.), *Terapia familiar, redes e poética social* (pp. 75-92). Lisboa: Climepsi Editores.

Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias: Tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ausloos, G. (2007). *La crise: Accident ou occasion, une vision systémique*. Disponível em http://www.sptf.pt/index.php?lg=1&idmenu=26.

Beja, M.J. (2009). A relação família-escola: Da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional. Trabalho não publicado realizado no âmbito de provas de doutoramento, Universidade da Madeira.

Faria, J. M. (2007). A vez e a voz dos pais: O associativismo parental em tempos de governança. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4*, 87-94. Consultado em [mês, ano] em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*, 419-427.

Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Ballantine Books.

Montandon, C. (2001b). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspectivas. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology, 22*, 129-152.

Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: Fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social, XL*(176), 563-578.

Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology, 55*, 365-399.

Perrenoud, P. (2001a). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. O go-between. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.

Perrenoud, P. (2001b). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.

Relvas, A. P. (2002a). A mulher na família: "Em torno dela". In A. P. Relvas & M. Alarcão (Eds.), *Novas formas de família* (pp. 298-340). Coimbra: Quarteto Editora.

Relvas, A. P. (2006). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2001). Era uma vez... quatro terapeutas e uma família. Narrativa de uma terapia familiar. In M. M. Gonçalves & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 265-299). Coimbra: Quarteto.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (Eds.). (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço. *Inovação, 7*(3), 307-355.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P., & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. R. Stoer & P. Silva (Eds.), *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Wagner, A., & Levandowski, D. C. (2008). Sentir-se bem em família: Um desafio frente à diversidade. *Textos & Contextos, 7*(1), 88-97. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/3940/2984.

Wall, K. (Ed.). (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.

La prevención de la violencia escolar: presentación de un cuestionario escala

Mª. Carmen Bellver Moreno
Universidad de Valencia (España)

La comunicación hace un análisis de la relevancia que está tomando el tema del maltrato escolar en nuestros centros educativos. Dentro del ámbito de la prevención, se presenta un cuestionario para realizar un análisis de la convivencia escolar en un Instituto de Educación Secundaria. A partir de este análisis deberemos planificar la intervención educativa.

El cuestionario, actualmente está en fase de validación como paso previo a determinar, en un proyecto de investigación posterior, el análisis de la convivencia escolar en un número representativo de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana.

Palabras clave: convivencia escolar, maltrato escolar, prevención conductas de maltrato escolar, cuestionario análisis convivencia

Nos encontramos inmersos en una sociedad violenta, donde la violencia en el sistema educativo es reflejo de la violencia que puede verse fuera. La educación es entendida hoy como preparación para la vida más que enseñanzas o adquisición mecánica de conocimientos contextualizados, supone una implicación mayor de todos los estamentos implicados en el ámbito educativo. Una de las dimensiones de la concepción pedagógica que nos lleva a formar a los jóvenes de manera integral, desarrollando fundamentalmente su aspecto humano, es la convivencia.

Delors (1996), señala que *demasiado a menudo la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad*, ¿puede ser posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos y solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, sus culturas y especialidades?

Suárez (1999), en su libro *Mediación de disputas, comunicación y técnicas*, nos describe que la visión tradicional del conflicto era presencia del caos, que se solucionaba negociando un acuerdo entre las partes, y el rol del mediador era neutral. Sara Cobb (1996), dice que la visión del conflicto implica re-interpretación del caos, que la meta es fomentar la reflexión de las partes y que el papel del mediador es desneutralidad y deconstrucción de la disputa, y neutralidad en la negociación. Como puede apreciarse, aunque el conflicto ha estado presente en las aulas o en sus inmediaciones, no es menos cierto que el modo de afrontarlo ha sido distinto según lo enfoquemos de un modo u otro, de ahí la importancia de crear una conciencia entre todos los implicados en el centro, y sus contextos, para prevenir, informar y canalizar los efectos de la violencia, hasta que ésta deje de producirse.

Brofenbremner (1987), indica que el desarrollo humano consiste en la apropiación permanente de las capacidades de comprensión y acción de su organismo en desarrollo y entorno psico-socio-ambiental de la cual forma parte. Se trata de una perspectiva ecológica e interactiva que implica la presencia de microsistemas (sala de clase, relaciones familiares) relacionadas a su vez con otras más complejas tales como centro educativo, organizaciones de la comunidad.

Es interesante abordar el concepto de ecología humana en el centro y en el aula, como marco ambiental de espacio tiempo de comunicación. El centro escolar aparece como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel y forman una estructura social en sí misma y el grupo de iguales se comporta como microsistema que actúa como grupo de referencia generador de claves simbólicas con las que compara el propio comportamiento.

Un estudiante sufre acoso escolar cuando está expuesto a ataques continuos, de los que no puede defenderse fácilmente, por parte de uno o más compañeros de clase. Los asaltos pueden ser físicos (empujones, golpes), verbales (insultos, burlas), no verbales (gesticulaciones hostiles y vejatorias) o grupales (marginación, bromas crueles o difusión de rumores humillantes).

Definición de bullying y características fundamentales

Bullying es el término anglosajón – hoy en día muy divulgado – que en los años setenta el sueco Dan Olweus, profesor de psicología de la universidad de Bergen, Noruega, aplicó a este tipo de agresiones

Aunque las ofensas más visibles suelen ocurrir a espaldas del profesorado, bastantes maestros son reacios a admitir que hay acoso en sus clases. A unos les cuesta reconocer que ciertos niños pueden ser asombrosamente crueles. Otros temen ser tachados de inexpertos. Las víctimas habituales de ensañamiento son muchachos y muchachas pacíficos, tímidos, introvertidos y, sobre todo, vulnerables. A menudo muestran aspectos físicos, actitudes o hábitos diferentes a los de la mayoría de la clase.

Los maltratadores suelen ser personajes inseguros y provocadores, que no han madurado la capacidad de sentir compasión ante el sufrimiento ajeno.

Mientras que los varones tienden a utilizar la agresión física y verbal, las chicas recurren a la marginación, los bulos y la manipulación de las relaciones. Ellos y ellas ansían la sensación excitante del poder que experimentan cuando subyugan física y emocionalmente a sus víctimas.

Numerosas investigaciones demuestran que el acosamiento persistente, aparte de causar daños corporales, socava profundamente el equilibrio emocional de los acosados, a corto y a largo plazo. Los efectos más comunes incluyen ansiedad, fobia al colegio, aislamiento social, baja autoestima y depresión.

El ***Acoso* o *Bullying***, distinguiendo el concepto de otros afines como violencia, conflictos y agresividad, se refiere a un grupo de personas que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. Es un fenómeno cuya importancia radica en que es el resultado de la agresión entre estudiantes. Este maltrato entre iguales ocurre con frecuencia en los centros de secundaria, que están involucrados muchos alumnos y alumnas y que son distintos los escenarios donde se produce. Las formas y tipologías más frecuentes de bullying son: la ofensa verbal y la intimidación psicológica. La agresión física también se encuentra presente, aunque en menor medida.

Una definición de consenso, realizada por Olweus 1998, podría ser: "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 ".

Los elementos fundamentales en una situación de acoso escolar son : el agresor, la víctima y los espectadores. Los agresores que se caracterizan por presentar un temperamento agresivo e impulsivo, carencias en habilidades sociales para dialogar y negociar, carencia en empatía con sus víctimas, no presentar sentimientos de culpabilidad, y suelen ser violentos y autosuficientes. Pueden presentar dificultades de aprendizaje, y en general están poco interesados por el ámito educativo.

En cuanto a la víctima son normalmente personas débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas . Suelen carecer de un buen nivel de autoestima y suelen tener una opinión muy negativa de sí mismos. Pueden presentar rasgos de vulnerabilidad como gafas, color de la piel o el pelo, dificultades en el habla, particularidades morfológicas en su constitución…

Por último hay que considerar los espectadores/as: el fenómeno intimidador suele pasar desapercibido para los adultos pero no para muchos iguales que contemplan de formas muy diferentes lo que está ocurriendo. La ley del silencio impuesta por los agresores y el miedo a las represalias impide

que estas situaciones afloren y se conozcan. Tampoco se valora, a veces, en su justa medida, el calvario y sufrimiento que padecen los intimidados. Por ello el silencio es generalizado.

La prevención de la violencia escolar

Por prevención de la violencia escolar entendemos el conjunto de actividades, medidas o propuestas para evitar los riesgos o daños en la población escolar que pueden afectar a la convivencia escolar. Siguiendo a Gossop y Grant (1990) hay tres niveles de prevención: prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria.

En el ámbito que nos ocupa, la prevención primaria tendría como objetivo fundamental impedir la aparición de situaciones de maltrato escolar. Este nivel engloba actuaciones como: a) eliminación de los factores de riesgo que puede estar subyaciendo en una situación de maltrato, b) fortalecimiento de la competencia social (habilidades sociales) de los alumnos.

La prevención secundaria tiene como objetivo reducir la prevalencia de la situación de maltrato escolar. Se orienta fundamentalmente a sujetos que presentan problemas en el respeto de normas y de convivencia escolar y requiere, una detección y un diagnóstico precoz de casos de violencia escolar para abordar el problema de forma adecuada.

A nivel terciario la prevención tiene como objetivo conseguir y mantener un mejor nivel de rendimiento y rehabilitación personal. La prevención terciaria supone que existe un maltrato escolar que afecta gravemente a los implicados (agresor y víctima) y supone aplicar metodologías de restitución, como por ejemplo el método Pikas.

Fases en la intervención educativa en el acoso escolar

Análisis de la realidad: diagnóstico

Cualquier intervención que se desarrolle en torno al acoso escolar debe partir del conocimiento de la realidad global del centro y de los elementos definitorios del mismo como el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan de Convivencia…De este modo se sabrá si el bullying tiene que ver en alguna medida en el pulso del centro y por tanto se procederá al diseño de protocolos operativos de intervención.

Sin duda que en este particular, la cohesión del profesorado, la vinculación general a un proyecto común sin fisuras, el trabajo cooperativo y una responsable organización tiene mucho que ver en términos de convivencia sobre el éxito o fracaso del proyecto de centro.

Presentamos un cuestionario-escala que nos puede ayudar a realizar este diagnóstico previo a la intervención. (ANEXO I)

Este cuestionario escala es un instrumento que nos puede ayudar a realizar un análisis de la realidad del centro educativa previo a la intervención educativa. La información que nos da el cuestionario puede ser complementada con otros instrumentos de información cualitativos como son: información del equipo directivo y del departamento de orientación en cuanto a problemas en la convivencia escolar, análisis de los partes disciplinarios, si los ha habido, plan de convivencia escolar del centro y medidas que ha llevado el centro a cabo para prevenir problemas de conducta.

Esta información puede esta complementada con un análisis contextual sobre la zona, las familias, el alumnado (factores económicos, culturales, estilos educativos familiares, preocupación de las familias sobre el tema que nos ocupa …)

El cuestionario es anónimo y aporta información sobre el tipo de maltrato que puede existir entre los alumnos, además de aportar información acerca del/ de los agresor/es, del / de la víctima, y de los espectadores ante situaciones de maltrato. Además podemos obtener información del lugar donde ocurre el maltrato, además de características sociales y familiares del alumnado.

El cuestionario, actualmente está en fase de validación como paso previo a determinar, en un proyecto de investigación posterior, el análisis de la convivencia escolar en un número representativo de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana.

Intervención educativa

A partir de la información que nos proporcione el análisis de la realidad, se debe diseñar la intervención educativa en el centro. Algunas de las líneas de actuación que se pueden llevar a cabo en cada uno de los niveles de prevención podrían ser las siguientes:

NIVEL DE INTERVENCIÓN	**NIVEL PRIMARIO**	**NIVEL SECUNDARIO**	**NIVEL TERCIARIO**
CARACTERISTICADE L MALTRATO	Puede resultar muy interesante de cara al diagnóstico de la situación del centro y puesta en marcha de soluciones correctoras.	Se centra en la detección de grupos de riesgo así como los factores implicados para frenar o limitar su impacto.	Se han detectaddo situaciones de maltrato y acoso entre alumnos
ALGUNAS PROPUESTAD DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	.HABILIDADES SOCIALES: ENTRENAMIENTO ASERTIVO .APRENDIZAJE COOPERATIVO .ASAMBLEAS .MEDIACIÓN ENTRE IGUALES .TECNICAS DE MEJORA COMUNICACIÓN: ROLE-PLAYING . INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS	ALUMNO MEDIADOR CONTRATO PERSONAL . INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS	CÍRCULO DE AMIGOS TÉCNICAS DE CONTROL DE LA IRA MEDIACIÓN ESCOLAR: EL MÉTODO PIKAS . INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Bibliografía

Avilés, J.M. (1999) CIMEI *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid. Grafolid.

Avilés, J.M. (2000) *El bullying en la ESO*.

Bono E. De (1986) *Conflictos: Cómo resolverlos de la mejor manera*. Plaza y Janés.

Cerezo, F (1997) *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.

Díaz Aguado. M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Farré, S (2004) *Gestión de conflictos. Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Ariel.
Fernández Isabel. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
Fernandez Isabel. (2001) *Guía para la convivencia en el aula*. Praxis.
Goleman, D (1996) Inteligencia emocional. Kairós.
Munné, M (1992) *Mediación y conciliación escolar*. Barcelona IL3. Universidad de Barcelona.
Munné, M y Mac-Cragh Pilar. (2006) *Los diez principios de la cultura de la mediación*. Graó.
Ovejero, A (1990) *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona PPU.
Torrego J.C. (2000) *Medición de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea. Madrid.
Vaello Orts, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula.* Santillana.
Vallés Arándiga,A y Vallés Tortosa,C (1996) *Las habilidades sociales en la escuela*. EOS.
Vaello Orts. J. (2005) *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.

ANEXO CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD DE VALENCIA FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE TEORIA EDUCACIÓN	ESTUDIO PARA ANALIZAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	Fecha: _____

El presente cuestionario es anónimo y nos va a servir para conocer la convivencia escolar en tu Instituto.
CONTESTA CON LA MAYOR SINCERIDAD . GRACIAS.

Marca con una cruz la respuesta seleccionada

Como veréis, vuestra opinión es muy importante y debéis rellenar el cuestionario con mucho cuidado siguiendo las instrucciones que os indique vuestro profesor /a y preguntarle si algo no lo entendéis.

EDAD ¿cuántos años tienes?

☐☐

SEXO

- Chico
- Chica

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Público
- Concertado
- Privado

ESTUDIOS

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO

NOMBRE DEL IES: _____ POBLACIÓN: _____

CÓDIGO POSTAL: _____ PROVINCIA _____

PROFESIÓN DE TUS PADRES:

PROFESIÓN	PADRE	MADRE
- Profesional liberal (médico, abogado, etc.)		
- Empleado /a de comercio administrativo /a, funcionario /a sin carrera		
- Propietario agrícola, con asalariados /as		
- Obrero /a de Industria, Agricultura o servicios (camarero, etc)		
- Funcionario /a con carrera (profesor, militar, etc.)		
- Empleada de hogar, asistenta		
- Pequeño empresario/a, comerciante, autónomo/a (taxis, peluquería..)		
- Director /a ejecutivo /a		
- Parado/a		
- Ama de casa		
- Otros		

1

P.1.- DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES QUE TE PRESENTAMOS ¿ CON QUÉ FRECUENCIA TE HA PASADO A TI?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
ME INSULTAN				
HABLAN MAL DE MI				
ME PONEN MOTES				
ME ESCONDEN COSAS				
ME IGNORAN				
NO ME DEJAN PARTICIPAR				
ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO				
ME ROBAN COSAS				
ME PEGAN				
ME ACOSAN SEXUALMENTE				
ME OBLIGAN A HACER COSAS				
ME AMENAZAN CON ARMAS				

P. 2. ¿QUÉ HACES AL SALIR DEL INSTITUTO Y LLEGAR A TU CASA?

Estudiar, hacer los deberes	
Ver la TV	
Jugar con tus hermanos o amigos	
Jugar con un videojuego	
Leer por entretenimiento	
Conectarme a Internet	
OTRA:	

P 3. CUANDO LLEGO A CASA ..

Estoy solo normalmente	
Está mi madre en casa	
Está mi madre y mi padre en casa	
Estoy con mis hermanos	

2

P.4.- DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES QUE TE PRESENTAMOS ¿ CUÁL REFLEJA TU COMPORTAMIENTO CON RESPECTO A TUS COMPAÑEROS?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
INSULTO				
HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS				
PONGO MOTES				
IGNORO				
ESCONDO COSAS				
NO DEJO PARTICIPAR				
AMENAZO PARA METER MIEDO				
ROBO COSAS				
PEGO SI NO ME DAN LO QUE QUIERO				
HE ACOSADO SEXUALMENTE				
OBLIGO A HACER COSAS				
HE AMENAZADO CON ARMAS				

P. 5. CONTESTA COMO REACCIONARÍAS ANTE LAS SIGUIENTES SITUACIONES:

	SI	NO
Si tuviera un problema de acoso en el instituto se lo diría a mis padres		
Si tuviera un problema de acoso en el instituto se lo diría a mis amigos		
Si tuviera un problema de acoso en el instituto se lo diría a mis tutor/a		
Si tuviera un problema de acoso en el instituto no se lo contaría a nadie		
Contar a alguien lo que me pasa en el instituto sólo me traería más problemas		

3

P. 6. INDICA SI HAS OBSERVADO UNA SITUACIÓN DE ACOSO EN TU INSTITUO ENTE COMPAÑEROS

SI	
NO	

P.7.- SI ALGUNA VEZ HAS OBSERVADO QUE ALGUNO DE TUS COMPAÑEROS HA ACOSADO/MALTRATADO A OTRO COMPAÑERO, CONTESTA EN QUÉ HA CONSISTIDO DICHO MALTRATO:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
LE INSULTAN				
HABLAN MAL DEL COMPAÑERO				
LE PONEN MOTES				
LE ESCONDEN COSAS				
LE IGNORAN				
NO LE DEJAN PARTICIPAR				
LE AMENAZAN PARA METERME MIEDO				
LE ROBAN COSAS				
LE PEGAN				
LE ACOSAN SEXUALMENTE				
LE OBLIGAN A HACER COSAS				
LE AMENAZAN CON ARMAS				

P. 8. AHORA DINOS COMO TE SIENTES DESPUÉS DE OBSERVAR UNA SITUACIÓN DE ACOSO ENTRE COMPAÑEROS:

TRISTE	
INDIFERENTE	
CONTENTO	

4

P. 9. EN EL CASO DE HABER PRESENCIADO UNA SITUACIÓN DE ACOSO ENTRE COMPAÑEROS, ¿DÓNDE SE HA REALIZADO?

EN CLASE	
EN EL PATIO	
EN LOS BAÑOS DEL INSTITUTO	
POR LOS PASILLOS DEL INSTITUTO	
EN LAS PROXIMIDADES PERO FUERA DEL RECINTO ESCOLAR	

P. 10. EN EL CASO DE HABER PRESENCIADO UNA SITUACIÓN DE ACOSO ENTRE COMPAÑEROS, ¿CÓMO HAS REACCIONADO?

ME HE CALLADO POR MIEDO	
SE LO HE DICHO A MIS COMPAÑEROS	
SE LO HE DICHO A ALGUN ADULTO: PADRES, PROFESOR	
ME HE ENFRENTADO AL AGRESOR	
OTRA:	

P. 11. ¿CÓMO CREES QUE SE PODRÍAN RESOLVER LAS SITUACIONES DE ACOSO EN TU CENTRO?

EN MI CENTRO NO HE VISTO NINGUNA SITUACIÓN DE ACOSO	
PONIENDO MÁS VIGILANCIA EN PATIOS Y PASILLOS	
FORMANDO A LOS ALUMNOS EN HABILIDADES SOCIALES	
CON UN PROGRAMA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA	
OTRA:	

5

Inteligencia Emocional de Rasgo y rendimiento académico en alumnos de ESO

Víctor M. Belmonte Lillo[1], Rosario Bermejo García[2] y Daniel Hernández Torrano[3]
[1]Director Pedagógico Centro Educativo; [2]Universidad de Alicante; [3]Universidad de Murcia (España)

El objetivo de nuestro estudio es analizar si existe una relación entre la inteligencia emocional rasgo (IE rasgo) y sus dimensiones (bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionabilidad y sociabilidad), y el rendimiento académico en alumnado que cursa ESO. La muestra está compuesta por un total de 106 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Como instrumento de medición de la IE rasgo se utilizó el TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006) en su versión en castellano (Ferrando y Serna, 2006); además, se obtuvo la calificación académica global de cada sujeto de la muestra. En relación a los resultados podemos decir que la IE rasgo y sus dimensiones no muestran una relación positiva con el rendimiento académico. La IE rasgo global y la dimensión autocontrol emocional arrojan relaciones significativas y negativas; el resto de dimensiones no ofrecen relaciones estadísticamente significativas. Finalmente queremos resaltar que los resultados obtenidos coinciden con otros estudios que no ofrecen relación entre ambos constructos (Newsome, Day y Catano, 2000; Barchard 2001, 2003; Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005) o bien establecen una relación indirecta (Mestre, Gil y Gil-Olarte, 2004; Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2005; Pérez y Castejón, 2006, 2007). Los resultados contradictorios de los estudios revelan la necesidad de clarificar la relación entre ambos constructos y explorar también su capacidad predictiva.

Palabras Clave: Inteligencia emocional rasgo, rendimiento académico, adolescentes.

Desde el primer planteamiento de la Inteligencia emocional (IE) por Mayer y Salovey en 1990 se han ido desarrollando diferentes conceptualizaciones de este constructo originando dos perspectivas diferentes: el modelo de habilidad y los modelos mixtos o de rasgo. El primero, entiende la IE como una habilidad o inteligencia pura; por su parte, los modelos mixtos relacionan dicha habilidad con otros factores, principalmente relacionados con la personalidad.

En el trabajo seguimos el planteamiento teórico del modelo de autoeficacia emocional, enmarcado dentro de los modelos mixtos. Sus autores, Petrides y Furnham, proponen una diferencia entre IE capacidad e IE rasgo. La primera entiende el constructo de IE como habilidades cognoscitivas, es decir, como una habilidad para procesar la información afectiva. Por su parte, la IE rasgo hace referencia a "un conjunto de percepciones y disposiciones emocionales que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad" (Petrides y Furnham, 2001).

Desde la aparición del concepto de IE y la delimitación del constructo, diversas investigaciones han querido comprobar la relación y validez predictiva del mismo respecto a otros constructos.

Dentro del ámbito educativo, una de las líneas de investigación ha sido el estudio de la IE en relación con el rendimiento académico. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) informan que la relación entre el constructo de IE y el rendimiento académico ofrecen resultados contradictorios, ya que algunos de los estudios han demostrado que existe relación (Drago, 2005; Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Parker, Summerffeld, Hogan y Majeski, 2004; Schutte et al., 1998), mientras que otros no pudieron avalar relaciones directas entre estos dos constructos (Barchard, 2003; Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Newsome, Day y Catano, 2000). Aún lo citado, si bien todavía no es clara la relación existente, ciertos estudios revelan que la IE al ajustar emocionalmente al sujeto, repercute indirectamente en los resultados académicos del mismo

(Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Centrándonos en el modelo de autoeficacia emocional de Petrides y Furnham (2001) y en el instrumento TEIQue-ASF diseñado por los mismos para la medición de la IE rasgo en adolescentes, encontramos investigaciones que revelan relación entre ésta y rendimiento académico en ese grupo de edad. Así, Petrides, Frederickson y Furnham (2004) informan de la validez predictora de la IE rasgo (medida con el TEIQue-ASF) con algunos contenidos curriculares en alumnado adolescente (inglés y General Certificate of Secundary Education; GCSE), actuando la misma como un factor moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. Este efecto moderador se daría, en especial, en adolescentes vulnerables o con menores recursos cognitivos.

En el ámbito español, la investigación de Serna (2007) evidencia la capacidad predictiva de la IE rasgo (medida con el TEIQue-ASF en su traducción al castellano) sobre el rendimiento académico general y por áreas, una vez controladas las variables inteligencia y personalidad en niños y adolescentes. En el estudio se alude a la importancia de la dimensión bienestar emocional, ya que ésta se manifiesta como el mejor predictor de entre todas las dimensiones o factores implicados en el constructo de IE rasgo e incluso sobre la puntuación total del mismo.

El objetivo de este trabajo consiste en estudiar la relación entre la IE rasgo y el rendimiento académico, además de analizar la misma desde las diferentes dimensiones que componen el constructo (bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionabilidad y sociabilidad) teniendo en cuenta la variable género y el nivel educativo del alumnado.

Método

Sujetos

El estudio se llevó a cabo en un Centro Educativo privado-concertado de la localidad de San Juan (Alicante). La muestra de participantes estuvo compuesta por 106 alumnos (43,7% chicos; 56,3% chicas) de Educación Secundaria Obligatoria. La edad de los alumnos osciló entre los 12 y los 16 años. Los alumnos se encontraban cursando 1º (28,1%), 2º (28,1%), 3º (25,2%), y 4º (18,1%) de ESO.

Instrumentos

Para la medición de la IE rasgo se utilizó el *Cuestionario de Inteligencia de Emocional Rasgo Reducido para Adolescentes* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form, TEIQue-ASF; Petrides, Sangareau, Furnham, Frederickson, 2006) en su versión al castellano (Ferrando y Serna, 2006). Se trata de una versión simplificada en términos de complejidad sintáctica y de vocabulario, de la versión reducida para adultos (TEIQue-SF). Está destinada a alumnos de 12 a 17 años. Este cuestionario está compuesto por 30 ítems en una escala Likert del 1 a 7 puntos (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo) agrupados en 15 subescalas que dan cuentan de cuatro dimensiones: a) *bienestar emocional* contiene los subfactores optimismo, felicidad y autoestima. Recogida en los ítems 5, 20, 9, 24, 12, 27 (Eemplo: Mi vida no es agradable); b) *autocontrol emocional* contiene los subfactores impulsividad baja, manejo estrés y regulación emocional. Recogida en los ítems 4, 19, 7, 22, 15, 30 (Ejemplo: Me cuesta controlar mis sentimientos); c) *emocionabilidad* contiene los subfactores expresión de las emociones, empatía, percepción emocional de uno mismo y en los demás, y habilidades de relación. Recogida en los ítems 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13, 28 (Ejemplo: Me resulta fácil hablar de mis sentimientos con otras personas); d) *sociabilidad* contiene los subfactores asertividad, manejo de las emociones de otros y competencia social. Recogida en los ítems 6, 21, 10, 25, 11, 26 (Ejemplo: Me llevo bien con mis compañeros de clase). Cabe señalar también que los ítems 3, 18, 14 y 29 contribuyen solamente al global de IE rasgo por lo que no se encuentran recogidos en ninguna dimensión (Petrides, 2006). El cuestionario nos ofrece datos para cada dimensión y una medida global de la IE rasgo. El cuestionario mostró una consistencia interna de .84 (Petrides et al. 2006).

Por su parte, el rendimiento académico fue facilitado por el director del centro y recopilado de acuerdo a la nota final de las materias correspondientes a cada nivel educativo. Se halló la nota media final de las áreas citadas para cada sujeto.

Procedimiento

En un primer momento se solicitó a la dirección del Centro la participación en el estudio, clarificando los objetivos del mismo. Dando su conformidad, el Centro informó a las familias sobre el estudio que se iba a realizar. Todas se mostraron colaboradoras.

En el día acordado y durante una sesión en horario lectivo, se procedió a la aplicación del cuestionario TEIQue-ASF. Esta se llevó a cabo de forma grupal y dentro del aula de referencia. El cuestionario fue cumplimentado de manera individual y anónima. En todo momento se siguieron las instrucciones marcadas por los autores del instrumento.

Por otra parte, los datos referidos al rendimiento académico del alumnado fueron facilitados por la dirección del Centro.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su corrección, codificación y análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS (versión 15.0. para Win).

Resultados

Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas, ver tabla 1) de los resultados obtenidos por el total de los participantes para el instrumento TEIQue-ASF, ofrecen una puntuación media para el total de la escala de 126,56 con una desviación típica de 12,83. Con respecto a las medias de los ítems, la mayoría oscilan entre 3,06 y 6,17. La mayoría de los ítems presentan una desviación típica de 1,57.

Las medias de IE rasgo global y sus dimensiones ofrecen la puntuación más alta en la dimensión emocionabilidad y la más baja en la dimensión autocontrol emocional.

Los resultados obtenidos reflejan un perfil de IE rasgo en el que destacan las puntuaciones referidas a sociabilidad y bienestar emocional (estas dimensiones se sitúan por encima de la puntuación promedio de IE rasgo), encontrándose la puntuación más baja en la dimensión emocionabilidad.

Análisis de fiabilidad

Para estudiar la consistencia interna del instrumento TEIQue-ASF se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna alpha de Cronbach, que arrojó un valor de ,56. Dado que los resultados muestran que la fiabilidad del instrumento es baja, se procede a analizar en qué medida cada ítem mide el rasgo valorado con el instrumento, utilizando los coeficientes de correlación de Pearson para cada uno de los ítems con el total de la escala. Los resultados se resumen en la tabla 2.

Se muestra que la mayoría de los coeficientes se sitúan entre los valores de -,06 y ,49, encontrándose la correlación más elevada en el ítem 8 (r=,49), seguida de la de los ítems 7 (r=,40), ítem 16 (r=,33), y ítem 26 (r=,30). Las correlaciones más bajas se encuentran para los ítems 17 (r=-,10), ítem 29 S (r=-,09) y ítem 1 (r=-,06). De todos los ítems un total de 13 arrojan correlaciones con el total de la escala por debajo de ,15. Podemos decir que aproximadamente un 40% de los ítems de la escala TEIQue-ASF no son fiables. Por otro lado, todos los ítems arrojan un valor de α de Cronbach si se elimina el elemento inferior a ,80.

Análisis de correlación

Para estudiar la relación existente entre la IE rasgo y sus dimensiones, y el rendimiento académico medio, se empleó un análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los datos resultantes se muestran en la tabla 3.

Los resultados informan que entre la IE Rasgo y el rendimiento académico medio existe una correlación negativa, de magnitud media-baja y estadísticamente significativa (r=-,30, p<,05). En cuanto a las dimensiones del constructo, se hallan relaciones negativas entre el rendimiento académico y las

dimensiones de bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionabilidad y sociabilidad. De manera más específica, los resultados muestran que la dimensión autocontrol emocional mantiene una relación con el rendimiento académico de signo negativo, magnitud baja y estadísticamente significativa (r=-,22, p<,05).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las IE rasgo y sus dimensiones

	N	MEDIA	MEDIA PROMEDIO	DESVIACIÓN TÍPICA
IE RASGO	69	126,56	4,21	12,83
Bienestar emocional	91	27,35	4.55	3,77
Autocontrol	91	25,04	4,17	4,05
Emocionabilidad	92	29,78	3,72	5,07
Sociabilidad	82	27,89	4,64	4,01

Tabla 2. Correlación de cada uno de los ítems con el total del TEIQue-ASF

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1	122,59	165,07	-,08	,56	,58
Ítem 2	123,01	154,46	,22	,47	,54
Ítem 3	121,77	159,83	,07	,73	,56
Ítem 4	123,04	158,57	,11	,53	,56
Ítem 5	124,49	158,16	,11	,50	,56
Ítem 6	120,35	163,11	,01	,61	,56
Ítem 7	122,98	145,78	,40	,58	,52
Ítem 8	123,29	143,59	,49	,63	,51
Ítem 9	121,38	151,24	,29	,70	,54
Ítem 10	123,39	152,18	,19	,63	,55
Ítem 11	120,69	159,92	,14	,61	,55
Ítem 12	123,68	152,43	,13	,64	,56
Ítem 13	124,35	162,26	,00	,53	,57
Ítem 14	123,03	160,26	,05	,60	,56
Ítem 15	122,33	160,22	,05	,52	,56
Ítem 16	123,62	145,38	,33	,63	,52
Ítem 16	121,75	166,48	-,10	,55	,58
Ítem 18	123,17	161,62	,00	,65	,57
Ítem 19	121,45	156,46	,17	,68	,55
Ítem 20	120,45	162,52	,03	,77	,56
Ítem 21	121,74	152,96	,27	,53	,54
Ítem 22	122,06	156,05	,17	,60	,55
Ítem 23	121,81	155,10	,22	,56	,54
Ítem 24	120,93	156,16	,20	,78	,55
Ítem 25	122,71	156,21	,10	,61	,56
Ítem 26	122,56	147,87	,31	,44	,53
Ítem 27	121,11	154,52	,23	,78	,54
Ítem 28	122,58	149,39	,20	,557	,54
Ítem 29	121,33	166,22	-,10	,517	,58
Ítem 30	122,71	152,71	,22	,467	,54

En cuanto a la correlación entre dimensiones, sí se han hallado correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones del instrumento. La dimensión bienestar emocional correlaciona con la dimensión autocontrol (r=,30, p<,05) y la dimensión sociabilidad (r=,41, p<,05). La dimensión autocontrol correlaciona con la dimensión bienestar emocional (r=.30, p<,05), la dimensión emocionalidad (r=,43, p<,05) y la dimensión sociabilidad (r=,36, p<,05). La dimensión emocionalidad correlaciona con la dimensión autocontrol (r=,43, p<,05) y la dimensión sociabilidad (r=,23, p<,05). Por último, la dimensión sociabilidad correlaciona con la dimensión bienestar emocional (r=,41, p<,05) y la dimensión autocontrol (r=,36, p<,05).

Los resultados de la correlación entre las cuatro dimensiones y el índice de IE Rasgo arrojan valores de signo positivo, magnitud alta y estadísticamente significativos: bienestar emocional (r=,67, p<,05), autocontrol (r=,71, p<,05), emocionalidad (r=,74, p<,05) y sociabilidad (r=,70, p<,05).

Tabla 3. Coeficientes de correlación de Pearson para la IE rasgo, sus dimensiones y el rendimiento académico

	MEDIA RENDIMIENTO ACADÉMICO	BIENESTAR EMOCIONAL	AUTOCONTROL EMOCIONAL	EMOCIONALIDAD	SOCIABILIDAD
Bienestar emocional	-,12				
Autocontrol emocional	-,22(*)	,30(**)			
Emocionabilidad	-,21	,19	,43(**)		
Sociabilidad	-,18	,41(**)	,36(**)		
IE RASGO	-,30(*)	,67(**)	,71(**)	,74(**)	,70(**)

* p < ,05, ** p < 0,01

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la IE Rasgo y sus dimensiones según sexo

	SEXO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	RANGO PROMEDIO
Bienestar emocional	Hombre	38	28,37	3,627	51,99
	Mujer	53	26,62	3,727	41,71
Autocontrol emocional	Hombre	41	25,73	3,514	49,85
	Mujer	50	24,48	4,340	42,84
Emocionabilidad	Hombre	38	31,08	4,721	53,25
	Mujer	54	28,87	5,154	41,75
Sociabilidad	hombre	36	29,08	4,305	47,89
	mujer	46	26,96	3,540	36,50
IE RASGO	hombre	27	132,48	12,644	42,52
	mujer	42	122,76	11,571	30,17

Análisis inferenciales

Ha sido objeto también de estudio el hallar diferencias estadísticamente significativas en la IE Rasgo en función del sexo y nivel educativo. En cuanto a la primera variable, se realizaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba paramétrica "t" de Student para muestras independientes y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Las tabla 4 y 5 resumen los estadísticos descriptivos según sexo y los resultados de ambas pruebas.

Los resultados manifestarion diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos para los dimensiones de bienestar emocional, emocionabilidad y sociabilidad (p<,05) y para la IE Rasgo (p<,01). La prueba no paramétrica resultó también estadísticamente significativa en las dimensiones Emocionabilidad, Sociabilidad y en la IE rasgo (p<,05) a favor de los chicos.

Tabla 5. Resumen de la prueba paramétrica "t" de Student y la prueba no paramétrica "U" de Mann-Whitney según el sexo en la I Rasgo y sus dimensiones

	Prueba T para la igualdad de medias			Prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney)		
	t	Gl	Sig. (bilateral)	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Bienestar emocional	2,23	89	,028	779,50	-1,84	,06
Autocontrol emocional	1,48	89	,144	867,00	-1,27	,21
Emocionabilidad	2,09	90	,039	769,50	-2,04	,041
Sociabilidad	2,45	80	,016	598,00	-2,16	,031
IE RASGO	3,28	67	,002	364,00	-2,50	,012

Tabla 6. Medias de IE Rasgo y sus dimensiones según el nivel educativo

	Curso	N	Media	Desviación típica
Bienestar emocional	1º ESO	25	28,88	3,419
	2º ESO	28	27,21	3,929
	3º ESO	19	26,79	3,376
	4º ESO	19	26,10	3,942
	Total	91	27,35	3,766
Autocontrol emocional	1º ESO	23	26,35	3,675
	2º ESO	28	25,00	3,641
	3º ESO	23	25,48	4,220
	4º ESO	17	22,76	4,323
	Total	91	25,04	4,052
Emocionabilidad	1º ESO	23	30,26	5,319
	2º ESO	27	30,37	5,464
	3º ESO	25	29,64	5,171
	4º ESO	17	28,41	3,985
	Total	92	29,78	5,073
Sociabilidad	1º ESO	24	29,50	4,107
	2º ESO	22	28,00	3,450
	3º ESO	21	25,90	4,288
	4º ESO	15	27,93	3,305
	Total	82	27,89	4,012
IE RASGO	1º ESO	18	132,50	12,43
	2º ESO	21	126,24	9,984
	3º ESO	16	125,25	14,95
	4º ESO	14	120,93	12,75
	Total	69	126,56	12,83

Para conocer si existen diferencias en función del nivel educativa, se consideraron los estadísticos descriptivos y se llevó a cabo un ANOVA de un factor y, se aplicó además, la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para muestras independientes. La tabla 6 muestra los resultados de los estadísticos descriptivos y la tabla 7 refleja el resumen de la prueba ANOVA realizada y no paramétrica H de Kruskal Wallis.

Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autocontrol emocional (p<,05), obteniendo las puntuaciones más altas el alumnado de niveles inferiores

(1º ESO) y las más bajas el alumnado de 4º ESO; y la dimensión sociabilidad (p<,05), que muestra una tendencia decreciente según se sube de nivel educativo. El resto de dimensiones y la IE rasgo no mostraron diferencias estadísticamente significativas según el nivel educativo.

Tabla 7. Resumen de la prueba paramétrica ANOVA de un factor y la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, según el nivel educativo en la IE Rasgo y sus dimensiones

	ANOVA de un factor			Prueba no paramétrica (Prueba de Kruskal Wallis)		
	gl	F	Sig.	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintót.
Bienestar emocional	3	2,31	,08	4,75	3	,19
Autocontrol emocional	3	2,84	,04	7,66	3	,05
Emocionabilidad	3	,60	,61	1,75	3	,63
Sociabilidad	3	3,26	,02	9,56	3	,02
IE RASGO	3	2,38	,08	4,65	3	,20

Discusión

Nuestro estudio muestra un perfil de IE rasgo considerando las diferentes dimensiones del constructo. Así, el sujeto medio de nuestra muestra destacaría en las dimensiones de sociabilidad y bienestar emocional, siendo la dimensión de emocionabilidad la más baja en el perfil extraído.

Respecto a las características psicométricas del cuestionario utilizado, la fiabilidad que muestra no es adecuada (α=,56) lo que indicaría que el instrumento no mide con precisión el constructo ni las dimensiones que lo integran. A la luz de este dato, se realizó un análisis de cada uno de los 30 ítems que componen el TEIQue-ASF. Las correlaciones reflejan que el 40% de los mismos presentan baja fiabilidad. Partiendo de esta base, el resto de datos que arroja nuestra investigación deben ser acogidos con cautela.

Nuestro análisis de las características psicométricas no coincide con el de otras investigaciones: Petrides, Sangareau, Furnham, Frederickson (2006) ofrecen un consistencia interna de la escala del ,84; y Serna (2007) muestra una fiabilidad de .816. Por ello, recomendamos una revisión de los ítems del instrumento.

En cuanto a la relación existente entre la IE rasgo y el rendimiento académico global nuestros resultados sugieren que existe una relación significativa pero inversa a la esperable. Al analizar la relación entre las dimensiones del constructo y el rendimiento académico global, se halla una relación significativa y negativa con la dimensión autocontrol emocional. Así, en nuestra muestra, el alumnado que consigue un buen nivel en esta dimensión obtiene un rendimiento académico bajo y a la inversa. Por otro lado, las diferentes dimensiones del constructo correlacionan positiva y significativamente entre sí y con el IE rasgo global.

Los resultados expuestos anteriormente no siguen la línea de lo hallado en otras investigaciones al estudiar la relación de la IE rasgo y el rendimiento académico. Cabe citar, que tanto la relación del IE global como la relación de la dimensión de autocontrol emocional con el rendimiento académico global tienen una magnitud baja.

En cuanto a las diferencias en función del sexo, se encuentra que los chicos obtienen mejores resultados en las dimensiones de bienestar emocional, emocionabilidad y sociabilidad, así como en la IE rasgo global. Resultados similares se han hallado para la dimensión de bienestar emocional y el IE rasgo global en Serna (2007), sin embargo en el estudio de Serna las chicas obtuvieron puntuaciones superiores a los chicos en sociabilidad.

Por otro lado, los resultados nos muestran diferencias en función del nivel educativo para las dimensiones de autocontrol emocional y sociabilidad. La tendencia en estos casos es decreciente, es decir, conforme se asciende de nivel educativo menor puntuación en esas dimensiones. Tendencias

similares se constatan en la investigación de Serna (2007) para la dimensión autocontrol y, en menor medida, para la dimensión sociabilidad. Basándonos en los resultados obtenidos, parece ser que la IE de rasgo y sus dimensiones no muestran una relación positiva con el rendimiento académico. Este dato podría enmarcarse dentro de los estudios que no arrojan relaciones entre ambos constructos.

Como conclusión al presente estudio, consideraremos que su pretensión ha sido realizar una primera aproximación al estudio de la relación de la IE de rasgo con el rendimiento académico, siendo conscientes de que el trabajo expuesto posee ciertas limitaciones. Sería necesario en posteriores estudios controlar los posibles efectos de la personalidad y la inteligencia. Recomendamos también, ampliar el número de participantes en la investigación. Por último, otra mejora a realizar sería la utilización de diversos instrumentos de medición para la IE que ofrezcan, por un lado, una adecuada fiabilidad y, por otro, nos permitan disponer de diferentes medidas del constructo. En este sentido, se debe de considerar el uso del TEIQue-AF (versión extendida del cuestionario para adolescentes utilizado), más aconsejable para una medición de IE rasgo y sus dimensiones.

Finalmente, quisiéramos resaltar el valor que este tipo de investigaciones tienen para mejorar la labor educativa: en un primer lugar, la reflexión sobre el valor del constructo de IE en los contextos escolares obligaría a replantear en las escuelas la denominación de "alumno inteligente", ampliando la perspectiva desde el tradicional concepto "inteligencia académica" (centrada en las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas) a uno mucho más abierto en el que las emociones juegan un papel importante. En segundo lugar, la clarificación de cómo la IE influye en el rendimiento de los estudiantes puede llevarnos a hallar una relación positiva e incluso predictiva entre ambas; o bien indirecta, como un factor moderador de las habilidades cognitivas. Atendiendo al tipo de relación, se abriría la posibilidad de desarrollar acciones específicas (programas de educación emocional para el alumnado, formación en IE para padres y profesores, etc.) destinadas a mejorar este tipo de inteligencia y en consecuencia potenciar una mejora en el rendimiento escolar del alumnado, contribuyendo a sí de una manera más eficaz a su formación integral.

Referencias

Barchard, K.A. (2001). Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network. *Disseration Abstract International, 63(8-B)*, 3950.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63*, 840-858.

Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39* (6), 1135-1145.

Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and acdemic achievement in nontraditional college students. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol 65 (9-B), 4811.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia Emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes*? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una Brújula para el siglo XXI, 146-157.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa, 6*(2), Consultado en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html.

Fernández-Berrocal, P. y Mestre, J. M. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Ed. Pirámides.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J. M., Nuñez I. (2005). *La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico*. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, 351-357).

Mestre, J. M., Guil, M. R., y Gil-Olarte, P. (2004). *Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria.* R.E.M.E. [On line], 7 (16). Disponible en http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html

Newsome S., Day A. L., y Catano V. (2000) Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005-1016

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36* (1), 163-172.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006) Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 22* (9).

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007) La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés, 13* (1), 110-129.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15,* 425-448.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552-569.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue).* London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*, 574-577.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537-547.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25* (2), 167-177.

Serna, B. (2007). *Inteligencia Emocional y Factores relacionados con el Rendimiento Académico: Un Estudio con Niños y Adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Propuesta de plan de atención a la diversidad

Rosario Beresaluce Díez
Universidad de Alicante (España)

El motivo de nuestra propuesta responde a la necesidad de optimizar los documentos que regulan la vida de la comunidad educativa. Una vez reunida la Comisión de Coordinación Pedagógica, se creyó conveniente revisar el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Teniendo en cuenta las características del alumnado, con relación a sus capacidades, intereses y motivaciones, revisamos y actualizamos este último. Creemos que es importante el planteamiento de un nuevo diseño del PAD, que sea coherente con las demandas de nuestra sociedad, y particularmente con las necesidades del educando. Prioritariamente, debe estar orientado a prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que todos los alumnos puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, para así poder alcanzar los objetivos que se establecen para cada etapa. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) precisan una respuesta educativa adaptada. Por otra parte, la presencia de alumnos inmigrantes se ha generalizado en todos los niveles, y según la edad de incorporación al sistema educativo, tienen diversos problemas, que acrecientan la diversidad. En esta comunicación, presentamos el diseño de un documento marco novedoso, que nos permite coordinar la tarea docente y afrontar un trabajo pedagógico coherente y continuado, a nivel de centro educativo.

Palabras clave: Plan de atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, inmigración, necesidades de compensación educativa.

Junto a la pluralidad de capacidades y ritmos de aprendizaje en nuestra población escolar, se encuentran los/as alumnos/as con necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de: déficit intelectual y trastornos generalizados del desarrollo y de forma progresiva, la presencia de alumnado inmigrante es cada vez más significativa. El CP San Fernando tiene alrededor de 425 alumnos distribuidos en 12 niveles de Primaria que siguen el programa PIP y 6 de EI.

El centro lleva años recibiendo alumnado de otras nacionalidades y va aumentando en proporción año tras año. Son mayoritariamente ecuatorianos, colombianos, argentinos, entre un 20-25% del total de la población escolar.

Esta realidad escolar nos lleva a diseñar un plan de atención a la diversidad con la finalidad de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado escolarizado en el centro y, en particular, con n.e.a.e, permanentes o transitorias.

Objetivos

1. Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptados a las necesidades de cada alumno/a.
2. Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales.
3. Organizar los recursos personales y materiales del centro con el fin de facilitar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado.
4. Establecer cauces de colaboración con instituciones u organismos externos al Centro.

Determinación del alumnado objeto de atención específica

Se entiende por **alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo** a aquellos que requieren a lo largo de toda su escolarización determinados apoyos y atenciones educativas especiales por padecer discapacidades físicas psíquicas o sensoriales (**necesidades educativas permanentes**), a aquellos otros que requieran dichas atenciones solamente en un período de su escolarización por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Siendo por tanto estos últimos **alumnos/as con necesidades educativas especiales temporales**.

Se considera **alumnado de compensación educativa** aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación social desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales, todo lo cual repercutirá en un adecuado desarrollo curricular y presentaran necesidades educativas temporales y/o permanentes.

Así pues, el presente Plan tratará de forma específica la regulación de la atención de los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo escolar derivadas de:

- Condiciones personales de discapacidad psíquica y/o sensorial.
- Ritmos lentos y dificultades de aprendizaje.
- Condiciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o desconocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad (escolarización irregular, incorporación tardía al Sistema educativo, alumnado inmigrante...).
- Alteraciones en el equilibrio emocional y/o conductual que interfieren en la adquisición de los aprendizajes.

Medidas de respuesta educativa

Medidas ordinarias

El criterio general que se va a adoptar es proporcionar una respuesta educativa adaptada a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizajes de los alumnos en su aula. En los casos en que esta medida no sea suficiente, se organizaran:

- Refuerzos, apoyos y ampliación.

Se proporcionarán a alumnos con ritmos lentos y/o dificultades de aprendizaje, que se considere que con la atención personalizada del tutor dentro del aula no va a lograr progresar adecuadamente. Podrán ser de varios tipos:

-Apoyo transitorio o continuado en alguna área.
-Apoyo intensivo en enseñanza del idioma (EL2) para alumnado extranjero.
-Apoyo permanente para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Agrupamientos específicos

- Desdobles: Son una medida de atención a la diversidad que se realiza de la siguiente forma: un grupo se divide en dos. La finalidad es la intervención del tutor y especialista en pequeño grupo.

- Otras medidas ordinarias a adoptar podrán ser:

-Permanencia de un año más en el curso
-Aceleración de curso (casos de sobredotación)

Medidas organizativas. Criterios para la organización.

- Recibirán **apoyo o refuerzo pedagógico** aquellos alumnos que presentan un desfase curricular y se considere que con la atención personalizada del tutor dentro del grupo clase no va a lograr progresar adecuadamente.
- Los apoyos se realizarán fundamentalmente en las áreas instrumentales: lenguaje y matemáticas.
- Los padres de los alumnos susceptibles de refuerzo serán informados de las medidas que se van a adoptar y de los objetivos que se pretenden conseguir.

- Se ampliarán los objetivos si el tutor lo considera necesario (casos de sobredotación).
- El S.P.E. asesora en tales respuestas educativas y cuando necesario llevará a cabo una evaluación psicopedagógica. Así mismo, la PT atenderá a los alumnos que manifiesten un desfase curricular considerable debido a un proceso madurativo más lento.
- La incorporación del alumnado a dichos grupos de apoyo se revisará trimestralmente.
- **Apoyos ordinarios**. Este refuerzo será transitorio suspendiéndose cuando el alumno supera sus dificultades. Al principio de curso se concretarán los alumnos que van a recibir refuerzo y los tutores concretaran los objetivos que van a trabajar con ellos. Los padres estos alumnos serán informados de esta medida por parte del tutor.
- En **Educación Primaria** a criterio del tutor los apoyos se realizaran dentro o fuera del aula formando pequeños grupos de 4 alumnos máximo en atención individualizada si se considera necesario, que serán impartidos por el profesorado disponible.
- Los apoyos en **E.I.** se realizarán dentro del aula por el profesorado asignado a esa labor en dicha Etapa.
- **Los Desdobles**. se realizan desdobles en área de música, religión y Educación Física en todos los niveles de Primaria. El criterio de agrupación será grupo heterogéneo con relación a los niveles de competencia curricular.

Medidas curriculares

- Priorización de contenidos mínimos propios del ciclo (Ajustes curriculares).
- Afianzamiento de contenidos del ciclo anterior.
- Adaptación de materiales didácticos.
- Permanencia de un año más en el ciclo

Medidas metodológicas

- Partir de los conocimientos previos del alumno (evaluación inicial)
- Potenciar la implicación de los alumnos en los aprendizajes, incrementando su participación y colaboración.
- Plantear actividades y procedimientos de evaluación diversificados, adaptados a los diferentes niveles e intereses de los alumnos.
- Aprendizajes funcionales y significativos.

Medidas tutoriales

En el Plan de Acción Tutorial se contemplan las medidas de seguimiento individualizado de los alumnos, destacando como más relevantes:

- Entrevistas con los padres
- Elaboración de materiales específicos para la atención a la diversidad.

Medidas extraordinarias

Adaptaciones curriculares significativas

El profesor realiza los ajustes necesarios en el currículo ordinario dentro de su Programación ordinaria para atender a la diversidad de su aula. Cuando esto no es suficiente recurre a los apoyos que permiten atender al alumno de una manera más personalizada. Cuando la flexibilización del currículo no es suficiente se recurrirá a las **adaptaciones curriculares no significativas** con modificaciones en la evaluación y/o temporalización de los contenidos, así como en la eliminación algunos de los contenidos no básicos.

Será una medida extraordinaria la adopción de una **adaptación curricular significativa**, que implica modificaciones importantes en los elementos del currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología y organización, en una o varias áreas, para aquellos alumnos que han demostrado insuficiencias en todas las anteriores medidas ordinarias de atención a la diversidad y con un desfase curricular superior a un ciclo.

Adaptaciones curriculares de acceso

Respuesta educativa al alumnado extranjero con necesidades educativas de compensatoria, derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo

Necesidades de los alumnos inmigrantes

La persona que emigra lo hace desde una sociedad con unas normas, patrones de pensamiento, cultura… a otra en la que los parámetros son distintos. Mantiene vínculos con la sociedad de origen y a su vez, tiene que establecer otros nuevos con la sociedad en la que se instala.

Se encuentra en situación de desventaja en casi todos los ámbitos: lengua, trabajo, cultura, posibilidades de participación en la vida social, marginación, etc. Si esta situación la trasladamos al ámbito educativo, la desventaja se concreta en las siguientes circunstancias:

- Necesidad de adaptarse al nuevo contexto escolar (personas, normas, hábitos, procedimientos, actitudes,..)
- Necesidad de sentirse acogido, aceptado y respetado.
- Necesidad por parte del profesorado de motivar al alumnado inmigrante hacia el aprendizaje ante el cúmulo de nuevas situaciones y posibles dificultades.
- Necesidad de solicitar ayudas para compensar las posibles dificultades económicas en de su familia (actuaciones por parte del equipo directivo, asistencia social, etc.)
- Necesidad de aprender la lengua o lenguas de la comunidad autónoma en la que está escolarizado para poder acceder a las rutinas escolares como un alumno más.
- Necesidad de adquirir la competencia curricular del nivel o ciclo en el que ha sido escolarizado.
- Necesidad de conocer la cultura, tradiciones, sociedad, etc del país de acogida.

Medidas organizativas

Es la organización específica diseñada por el centro para atender a este tipo de alumnado. En nuestro centro actualmente no existe un número suficiente de alumnos como para realizar un Plan de Compensatoria y no dispone de profesor especialista en compensatoria. Por esto en este momento desarrollan únicamente las medidas de respuesta educativa, siendo las medidas organizativas las mismas que las que se utilizan para el resto de alumnado con n.e.a.e.

Medidas de respuesta educativa

Entrevista con la familia

La entrevista con la familia se realizará en el momento de su escolarización por el tutor o persona de referencia del alumno.

Evaluación de la competencia comunicativa y curricular.

La necesidad más inmediata del alumnado extranjero es adquirir competencia social y competencia lingüística y comunicativa suficiente para que puedan acceder al currículo como el resto del alumnado.

Esta evaluación recaba datos sobre su Nivel de Competencias Comunicativa (NCC) para a continuación valorar el Nivel Actual Competencias Curriculares (NAC), centrándonos en las áreas instrumentales.

El siguiente cuadro muestra cuando es conveniente realizar la evaluación inicial quién debe hacerla y como llevarla a término.

CUÁNDO	QUIÉN	CÓMO
A lo largo de la primera semana de incorporación. Durante varias sesiones.	El tutor/a, el profesor/a de compensatoria, el profesor/a de PT, o la persona encargada de la acogida.	Aplicando las pruebas que previamente el centro ha determinado para ambos aspectos

A.COMPETENCIA COMUNICATIVA

El alumnado procedente de otros países accede al sistema educativo de la comunidad con un variopinto bagaje académico. En un primer momento es primordial que exista comunicación en al menos una de las lenguas vehiculares de la comunidad. Para conocer este aspecto realizaremos una primera evaluación lingüística. De forma general, el Consejo de Europa, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece los siguientes Niveles de Competencia Comunicativa (N.C.C).

NIVELES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	
NIVEL A (Usuario Básico)	**A-1** Comprender palabras y estructuras comunicativas muy básica. Utilizan expresiones muy sencillas. Leen y escriben palabras. **A-2** Comprenden vocabulario y frases de interés personal. Leen frases y textos sencillos. Realizan intercambios sociales breves. Escriben mensajes cortos y sencillos sobre sus necesidades inmediatas.
NIVEL B (Usuario Independiente)	**B-1** Comprenden instrucciones sencillas. Participan de forma espontánea en conversaciones sobre temas de su interés o de la vida cotidiana. Producen textos sencillos sobre temas conocidos. **B- 2**. Comprenden discursos extensos. Pueden leer textos relacionados con temas de actualidad. Participan en conversaciones con cierta fluidez. Producen textos claros y detallados sobre temas de su interés.
NIVEL C (Usuario Competente o Experimentado)	**C-1** Comprenden discursos extensos. Se expresan con fluidez de forma espontánea. Producen textos estructurados, adecuando el estilo al receptor del mismo. **C-2** Comprenden sin dificultad la lengua hablada en diferentes ámbitos. Pueden leer cualquier texto y participar en conversaciones sobre cualquier tema de forma espontánea y fluida. Producen textos de todos los géneros.

Para aprender una lengua no es necesario saber leer y escribir, sino sólo tener deseos de hacerlo y contar con las oportunidades y estímulos adecuados. Aprender una lengua es aprender una manera de representar la realidad y entender sus significados culturales. La competencia comunicativa (capacidad de comunicarse adecuadamente en diferentes contextos comunicativos) no implica la competencia lingüística (conocimientos gramaticales).

La comunicación oral y escrita puede o no seguir trayectorias similares al acceder a un nuevo idioma. En los alumnos extranjeros que desconocen la o las lenguas vehiculares en el momento de la matriculación, observamos primeramente que la comprensión oral es mayor que la expresión oral. Siempre es necesaria la alfabetización en las lenguas vehiculares y la comprensión de textos escritos suele ser superior a la expresión escrita.

Utilizamos la siguiente nomenclatura, abreviada y referida a la **comunicación oral**:

Nivel 0: Ni habla, ni entiende.
Nivel 1: Comprende consignas orales básicas (ven, trae, siéntate,...)
Nivel 2: Se expresa en un nivel muy básico utilizando un lenguaje No Verbal.
Nivel 3: Comprende frases sencillas.
Nivel 4: Comprende frases sencillas y es capaz de expresarse con ellas.
Nivel 5: Tiene un nivel aceptable de comprensión y expresión.

La identificación del nivel oral en que se encuentra el alumno nos permite identificar el trabajo que conviene desarrollar con el alumno.

La primera labor será la **alfabetización** en una de las lenguas vehiculares, que permitan al alumno el acceso a materiales curriculares adaptados.

La adopción de la lengua en la que se va alfabetizar al alumno en nuestro centro dependerá de las circunstancias individuales del alumno: del nivel en el que está inscrito. A menor edad la adquisición es más espontánea. A mayor edad es más reflexiva y el proceso de adquisición menos automático.

En cualquier caso se realizaran actividades que permitan el desarrollo se las cuatro destrezas comunicativas que todo hablante debe manejar en una lengua:

- Comprensión oral
- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Expresión escrita

Posteriormente, en cuanto el alumno sea un usuario básico del idioma en el que se le ha alfabetizado, podrá acceder a materiales para trabajar las áreas curriculares, sin olvidar que para él cualquiera de las lenguas vehiculares será su segunda lengua y que en términos generales el nivel A indica desconocimiento absoluto de las lenguas y el nivel B que el alumno se desenvuelve "aceptablemente" en la vida académica, y que cuando nos planteemos actividades curriculares generalmente será necesario reducir las exigencias lingüísticas.

B. COMPETENCIA CURRICULAR

Aunque el alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo se ubica en el nivel educativo que le corresponde por su edad, desconocemos su nivel de competencia curricular puesto que acceden con escasa o nula documentación sobre su escolarización anterior.

Así pues, procederemos a evaluar la Competencia Curricular en las áreas instrumentales, apoyándonos en los documentos existentes en el centro para tal fin para todos los alumnos con n.e.a.e. que nos permiten diseñar los Ajustes y/o Adaptaciones Curriculares pertinentes.

RECURSOS MATERIALES

Los materiales específicos que se necesita elaborar para el alumnado extranjero son aquellos que utilizamos para la alfabetización en las lenguas vehiculares.

La edad del alumno extranjero y su lengua materna, fundamental a la hora de precisar o no la adaptación de materiales. Los alumnos que inician su escolaridad en E.I. suelen aprender rápidamente y adquirir la lengua vehicular del aula sin presentar más problemas curriculares que el resto del alumnado, en función de sus características personales.

Para el alumnado que inicia su escolarización en el 2º/3º ciclo utilizaremos materiales de lengua de los primeros niveles: Diccionarios de imágenes, Lotos Cuadernillos de Lengua y materiales específicos para alumnado inmigrante ya presente en el mercado.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS.

En el **Boletín de Información** a las familias, elaborado trimestralmente, se recoge el grado de consecución de los objetivos programados para dicho periodo.

En el caso de los alumnos con un ACI/ACIS en alguna asignatura, quedará reflejado en el Boletín este aspecto y se valorará a continuación el grado de consecución de su ACI/ACIS. En el caso de alumnos extranjeros, el primer trimestre se valorará únicamente la Adaptación al centro y al aula, y en los posteriores trimestres, para aquellas asignaturas en las que se haya realizado Adaptación Curricular Acceso se valorará su seguimiento.

SEGUIMIENTO DE LOS APOYOS

SEGUIMIENTO DE LOS DESDOBLES

SEGUIMIENTO DE LAS ACIS

Recursos personales e implicación de los profesionales

RECURSOS PERSONALES INTERNOS

- EQUIPO DIRECTIVO
- TUTORES
- PROFESOR/A DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA (PROF. P.T.)
- PROFESOR ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE
- SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (S.P.E) - ORIENTADOR/A.
- TRABAJADOR/A SOCIAL

RECURSOS PERSONALES EXTERNOS

Evaluación y revisión del plan

La evaluación se efectúa a dos niveles:

1. Evaluación de los resultados obtenidos por el alumnado afectado por el Plan.
2. Evaluación del Plan propiamente dicho.

El seguimiento del alumnado con n.e.a.e se efectuará a través de las reuniones periódicas de la CCP. El objetivo de esta segunda evaluación será la de analizar, con una periodicidad anual, la adecuación de éste a la realidad del Centro, y diseñar las modificaciones pertinentes en cuanto a alumnado y recursos humanos y materiales previstos para el curso siguiente.

El **proceso** a seguir será el siguiente:

1. Análisis y evaluación en las reuniones de ciclo.
2. Puesta en común en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
3. Elevación de conclusiones y posibles modificaciones en el "Claustro de Profesores"
4. Inclusión de las valoraciones en la "Memoria de Final de Curso", que a su vez servirá de base para la P.G.A. del curso siguiente.

Si se alteran las condiciones del Centro durante el periodo escolar, se realizarán las modificaciones oportunas. La revisión del Plan de Atención a la Diversidad se realizará a principio de curso, atendiendo a las conclusiones obtenidas al final de curso del Seguimiento de los apoyos y ACIS, etc y a las circunstancias existentes en dicho momento.

Referencias

Decreto 39/1998 de 31 de marzo del Gobierno valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (D.O.G.V. 17/4/98)

Orden de 4 de julio 2001 de la Consellería de Cultura y Educación, que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (D.O.G.V. 17 /7/2001)

Orden de 16 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación que regula la atención al alumnado con n.e.e. escolarizado en EI (2º ciclo) y EP. (D.O.G.V. 17/9/2001)

L.O.E. 2/2006 de 3 de mayo Ley Orgánica de Educación (Título II, Equidad en la Educación Cap. I y II) (B.O.E. 4/5/06)

Orden de 15 de mayo de 2006 de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización (D.O.G.V.: 31/05/2006).

La implicación del centro en el acompañamiento y seguimiento de los alumnos/as. Experiencia en un centro de secundaria

Mercedes Blanchard Giménez
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Esta comunicación pone de relieve la necesaria función mediadora del profesor y de los iguales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje para favorecer la motivación y la implicación de cada uno de los alumnos en su propio proceso. Para ello, se lleva a cabo una experiencia de reflexión-formación-elaboración de nuevos instrumentos de evaluación y seguimiento en un Centro de Secundaria, con el método de la Investigación-Acción. El equipo educativo llega a elaborar tres instrumentos: La Unidad de Acogida y Evaluación Inicial de carácter interdisciplinar, elaborada por el equipo de profesores; la entrevista con cada alumno/a para devolverle los resultados y necesidades que el profesorado identifica y así lograr la motivación e implicación del alumnado. Por último, estrategias para llevar a cabo de un modo nuevo las Juntas de Evaluación, en las que se analizan las necesidades de cada alumno y del grupo y se establecen estrategias y medidas para abordarlas. Los acuerdos se revisan evaluación tras evaluación.

Nos reiteramos en el valor de la evaluación y seguimiento, donde se implica al alumno y se establece con él una comunicación positiva y estimuladora que favorezca el éxito de cada uno de los alumnos.

Palabras clave: Evaluación interactiva, seguimiento del alumno, comunicación, responsabilidad compartida, motivación.

Cuando hablamos del acompañamiento y del seguimiento del alumnado en el marco de un Congreso sobre la Convivencia, estamos subrayando la importancia que tienen para nosotros las relaciones interpersonales profesor-alumno y entre iguales, así como el clima positivo que se crea cuando, en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se pone en primer lugar a las personas.

Poner en primer lugar a la persona y las relaciones interpersonales supone creer que en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, éstas tienen que ocupar un lugar preferente en todos los ámbitos:

- En la organización del Centro donde Equipos directivos y profesorado estén convencidos de la necesaria implicación activa del alumnado y esto les permita desarrollar actitudes de responsabilidad y solidaridad (Essomba, M.A., 2006).
- En la metodología didáctica que se utilice para que el alumno autorregule su proceso a través de planes de trabajo, que favorezcan la elección y desarrollo de la tarea, tanto individual como con otros, porque como dice Vygotski (1981), se aprende en la relación mediadora de iguales y adultos y a través de técnicas cooperativas. El alumno aprende en la relación e interacción con los otros: padres- madres – profesores/as y compañeros/as, sus amigos...: aprende todo tipo de conocimientos: conceptos, procedimientos y a tener determinadas actitudes ante el conocimiento, ante la vida, ante los demás. Por eso, es importante que el primer conocimiento del alumno a partir de la evaluación inicial, se realice teniendo en cuenta la incidencia de esas interacciones (Blanchard, M. & Muzás, M.D., 2005).
- En el proceso tutorial, a través de la entrevista, buscando la complicidad con el alumno y su implicación y motivación para que realice su propio proceso educativo y ayudándole a comprender la naturaleza de los aprendizajes que va realizando.

- En la evaluación del aprendizaje, donde el profesorado con su función mediadora favorece el autoconocimiento del alumno y su implicación en los cambios necesarios, después de que este –junto al profesor- valore su propio proceso.
- En la continuidad de estos procesos, más allá del ámbito escolar, en el contexto familiar y social, en coordinación con quienes realizan el seguimiento de cada alumno en la familia, en la calle, en los ambientes de ocio y diversión.

Esto supone un cambio de paradigma, un cambio en el modelo de profesor, un modo distinto de concebir el proceso educativo y un modo de hacer que, en todo caso, ha de llevarse a cabo en equipo. Así como un compromiso de trabajo con todos y cada uno de los alumnos, de manera se busque el modo de conseguir el éxito educativo para todos (Slavin, R., 2001).

Este es un reto irrenunciable para quienes entendemos que esta forma de concebir las cosas es crucial en la formación de ciudadanos comprometidos con su propia sociedad, que cuidan de los recursos naturales, que respetan el medio ambiente, que se esfuerzan por crear un mundo en paz… en definitiva porque han aprendido de quienes les enseñaban que lo más importante, lo único verdaderamente esencial son las personas y su propio desarrollo.

Hasta dónde estamos dispuestos a llegar y a comprometernos en Educación con cada alumno para conseguir esto, es una prueba de la verdad de nuestros planteamientos educativos, prueba a la que estamos constantemente sometidos, sin que quizá caigamos en la cuenta de ello.

El mismo hecho de la llegada y acogida de los alumnos y de su posterior acompañamiento está hablando de lo que entendemos por educación, del paradigma en que nos movemos y de lo lejos o cerca que estamos de llamarnos educadores. Por eso, vamos a ocuparnos de la importancia que tienen los modos de hacer esa acogida.

La trayectoria educativa de cada alumno es un proceso en el que es especialmente significativo el comienzo, el punto de partida, para que a partir de él pueda después sistematizarse el seguimiento de toda su evolución educativa. La percepción que cada alumno tenga de esta acogida va a ser altamente significativa, y va a favorecer o no su posterior integración para que realice un proceso de aprendizaje positivo a todos los niveles.

La Ley Orgánica de Educación (2006) apuesta en el preámbulo por una educación en la que se cuenta con todos "La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión.....se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social".

Un Centro con un planteamiento educativo inclusivo parte de la premisa de que todos los alumnos que llegan a él, tengan las características que tengan, pertenecen al mismo por principio, y que con todos va a hacer el camino. Para lo cual pone en marcha todos los mecanismos a su alcance, la fuerza que surge del trabajo en equipo, las coordinaciones necesarias con los miembros de la comunidad educativa y con las instituciones y todas las ayudas posibles para que el alumnado realice el proceso educativo con éxito.

Por ello, cuando un alumno se acerca a un determinado espacio educativo es importante que el Centro:

1º Ofrezca una experiencia que le haga sentirse bien.

2º Que se encuentre con personas con las que pueda interaccionar, de las que pueda recibir información.

3º Recibir información suficiente que le permita ubicarse en el nuevo contexto escolar.

4º Por fin, que tenga una experiencia en la que pueda expresar lo que sabe y quién es: cuáles son sus intereses, sus capacidades, su mundo (Muzás, D., Blanchard, M. & Sandín, T., 2004).

Concebimos este "proceso", no como una serie de contenidos a desarrollar, sino como un camino que se va recorriendo a base de pequeños pero importantes avances, observando a los alumnos, dialogando con ellos, comprometiéndoles y comprometiéndonos con ellos a ayudarles a hacer progresos.

Método

El trabajo que aquí se presenta ha sido llevado a cabo en varios Centros Educativos públicos y concertados, pero aquí destacamos el realizado en la etapa de Secundaria de un Centro Educativo de Santander con un total de 360 alumnos.

El trabajo surgió a raíz de una demanda de asesoramiento y formación del profesorado, durante un curso escolar, para la evaluación y seguimiento del alumnado, de manera que se reflexionara sobre el trabajo que ya hacía el profesorado en este sentido, y se introdujera una experiencia educativa en donde se analizara al alumno y su proceso de aprendizaje.

Una premisa importante para hacer posible la experiencia educativa que se quería desarrollar fue el planteamiento de **un trabajo en equipo** que tomara en peso la tarea a realizar y fuera llevándola a cabo a través de pasos sucesivos que formaban parte de un proceso.

Algunas decisiones fueron dando forma y centrando el trabajo conjunto:

- La necesidad de reflexión sobre el trabajo que ya se estaba llevando a cabo con los alumnos.
- Un proceso de formación realizado por el profesorado para ir construyendo un lenguaje común e ir formulando los planteamientos de la experiencia
- La inclusión de todo el alumnado como enfoque fundamental de toda la práctica educativa
- La elaboración de materiales adaptados a las realidades y necesidades del contexto: Unidades de Acogida y Evaluación Inicial, Entrevistas personales para el acompañamiento de su proceso personal y Juntas de Evaluación para el seguimiento del alumnado.
- La necesidad de buscar respuestas que permitieran trabajar de forma adecuada con los alumnos e ir construyendo sobre los procesos ya realizados por cada uno.

Toda esta inquietud comienza a movilizarse a partir de un plan de trabajo desarrollado con las siguientes fases:

El trabajo realizado por el equipo de profesores se desarrolló siempre simultaneando análisis de la práctica --- reflexión sobre nuevos planteamientos --- elaboración de materiales e instrumentos didácticos.

Una vez realizados los periodos de análisis de la práctica y los planteamientos teóricos, se comenzó el proceso de elaboración de nuevos materiales de apoyo para la evaluación, las juntas de evaluación y el seguimiento personal a través de las entrevistas.

Este proceso nos ha permitido realizar planteamientos más coordinados, más integradores y donde las tareas de profesor – tutor, profesor de área y de apoyo son complementarias y desarrolladas a partir de un programa común integrado en torno al diseño de aula.

Para poder realizar este seguimiento del alumnado, el equipo educativo reflexionó y elaboró algunos instrumentos, que todo profesor debe de poner en marcha para asegurar que los alumnos crecen en medio de un clima de seguridad, donde no se tienen que defender de nada porque no hay amenazas constantes. Los instrumentos elaborados son:

- La Unidad de Acogida y evaluación Inicial para la toma de decisiones que es el punto de partida.
- Las entrevistas con los alumnos
- Las Juntas de Evaluación y documentos para el seguimiento.

Instrumentos elaborados

La unidad de acogida y evaluación inicial como punto de partida

Este instrumento fue elaborado, una vez realizada la reflexión y el análisis sobre los instrumentos utilizados hasta el momento y debatiendo acerca de lo que se entendía por realizar la evaluación inicial, que en la mayoría de los casos consistía en aplicar pruebas o exámenes en donde el profesorado - de modo individual - recogía de forma exhaustiva y como producto, los conocimientos de sus alumnos en las materias, que muchos habían olvidado durante el verano. Se realizaba en una hora de clase del área concreta, de forma individual. En muchos casos a ese proceso le seguía otro de repaso para trabajar los conocimientos que el alumno tenía desdibujados.

Después de dicha reflexión y de un proceso simultáneo de formación, se identificaron los objetivos que, de forma común, el profesorado deseaba para la evaluación y se definió la Unidad de acogida y evaluación como un **plan de actuación** elaborado **por el equipo de profesores** para conocer a cada alumno y al grupo a principio de curso y tomar contacto con los aprendizajes consolidados (Zona de Desarrollo Real), y con aquellos aprendizajes que se realizan con ayuda de un adulto o un igual (Zona de Desarrollo Próximo) para que el profesorado sitúe ahí su práctica educativa y así puedan aflorar los conocimientos que están en la Zona de Desarrollo Potencial.

Esto significó conocer ya al comienzo del curso, cómo el alumno se situaba de cara a su aprendizaje, expectativas que tenía, relaciones con sus compañeros, situación familiar, algunas funciones cognitivas desarrolladas, capacidad de trabajo en equipo, comprensión de las normas.... A partir de esta evaluación inicial, entrar en la comprensión de qué va aconteciendo a lo largo del propio proceso, entender qué sucede en el interior de la persona, no sólo en su procesamiento de la información, sino de todas aquellas circunstancias que estén incidiendo en el alumno.

Fue importante establecer que se trataba de una evaluación con las siguientes características:

- Es una evaluación cualitativa, descriptiva y contextualizada. Interesa conocer qué sabe el alumno con autonomía y con ayuda, cómo lo sabe y en qué situaciones más que cuántas cosas sabe.
- Evalúa fundamentalmente procedimientos y actitudes básicas y necesarias para los nuevos aprendizajes.
- Se fija en el recorrido hecho por los alumnos/as más que en el producto.
- Tiene en cuenta el contexto familiar y la situación escolar.

- Se realiza durante un periodo de tiempo (de una semana a un mes) que permite observar a cada alumno/a en diferentes situaciones.
- Se plantea alrededor de un eje que da sentido a la actividad desarrollada durante el tiempo que dura la Unidad. Este eje es externo a los contenidos, no está intrínsecamente unido a ellos. Pretende servir de hilo conductor que da unidad a la complejidad de contenidos que se van a evaluar.

En dicha Unidad de Acogida y Evaluación Inicial (Blanchard, M y Muzás, M.D., 2007) se formularon los siguientes OBJETIVOS:

1. **Motivar al alumno/a para la nueva etapa escolar.** Crear una situación motivadora dentro del aula que ayude a los alumnos a entrar progresivamente en el nuevo curso, desde un planteamiento activo, experimental y lúdico. Dicha motivación vendrá dada por el ***título*** y por el planteamiento total de la Unidad que se convierte en el ***hilo conductor*** del trabajo.
2. **Conocer o reconocer la diversidad de alumnos/as del aula,** situándonos en el punto de partida de cada uno desde las distintas áreas o desde habilidades comunes a todas ellas. Para ello, evaluamos:
   - **La Competencia curricular de los alumnos/as** ya que queremos averiguar qué hacen de forma autónoma y qué hacen con ayuda para situar nuestra enseñanza en su Zona de Desarrollo Próximo.
   - **Algunos rasgos del Estilo de Aprendizaje.**
   - **Algunos datos del contexto familiar.**

3. Introducir al alumnado en **determinados hábitos, normas, rutinas imprescindibles** desde el comienzo del curso.

Se elaboró la Unidad de Acogida y Evaluación inicial con la siguiente **estructura:**

- Interdisciplinar, ya que se trataba de evaluar desde todas las áreas en torno al eje temático que las aglutina.
- Experimental y activa, porque interesaba conocer cómo se enfrentan los alumnos ante las tareas, qué estrategias utilizan, qué procesos siguen en su realización, cómo recogen datos de la realidad, cómo los organiza, elabora y expresa.
- Variada en las distintas modalidades del lenguaje que emplea en las tareas, en los espacios de trabajo que utiliza (aula, patio, calle) y con actividades que exigen diferentes agrupamientos, de forma que el profesor pueda observar mejor el estilo de aprendizaje del alumno.
- Descriptiva de situaciones individuales y grupales, iluminativa del proceso a seguir. Por tanto, no interesaba sancionar sino que el profesorado se ubicara en el punto de partida del grupo de alumnos.

En esta Unidad se recogieron todos los aspectos que interesaban al profesorado:

- La Acogida, como momento especial para que el alumno se sienta integrado.
- La información inicial al alumno, es decir aquellas normas, hábitos y otros aprendizajes que es preciso que el alumno sepa desde el principio para poder afrontar con éxito su proceso.
- Conocimiento del alumno:
  - Aspectos académicos.
  - Intereses.
  - Capacidad de relación.
  - Situación socio-familiar

Esto permitió establecer un punto de partida: quién es este alumno, qué le sucede al comienzo de curso, cómo va evolucionando y que le está ayudando a crecer.

Se dio un espacio muy singular a la recogida de datos y, a partir de ella, en la Junta de Evaluación Inicial, se dejaron planteados muchos de los aspectos de los que se hizo el seguimiento a lo largo del curso.

Por otro lado, se trató de poder tomar rápidamente decisiones que permitieran adelantarnos a problemáticas que ya apuntaban y que en poco tiempo podían convertirse en situaciones difíciles de controlar.

La entrevista al alumno

Se analizó y se reflexionó sobre las entrevistas que realizaban a sus alumnos como devolución de las evaluaciones. Se concluyó que cuando éstas se realizaban eran utilizadas, sobre todo, como momentos para reprender o para plantear cambiar en los comportamientos más que para ofrecer datos sobre el proceso de aprendizaje, motiva y buscar la implicación del alumno.

Se trabajó el concepto de entrevista desde una concepción orientadora, concebida como el momento del encuentro con el otro, "de caminar con", "no enfrente de", sabiendo que ese otro es un niño, un adolescente que, como fruto del encuentro, necesita experimentar que ha sido apoyado, valorado, empujado, que se le reconoce su capacidad para afrontar las situaciones difíciles, y con protagonismo en la búsqueda de respuesta a sus necesidades.

En definitiva, la entrevista entendida como el encuentro con una persona a quien en este marco se le está diciendo: "eres importante", "merece la pena hablar contigo", "me importa lo que vas a contar", "dame tus razones, te las escucho", "espero que seas capaz de hacerte cargo de tu propio proceso".

Esta entrevista[18] se lleva a cabo desde una actitud comprensiva, de escucha activa, y un clima de acogida sincera en el que se pueda establecer la empatía, buscando juntos cuáles son los problemas más acuciantes (de aprendizaje, de comportamiento…) y ayudando al alumno a que él mismo se plantee qué va a hacer para superarlos.

Las juntas de evaluación y documentos para el seguimiento

Como consecuencia del proceso de seguimiento comenzado con la Evaluación Inicial el profesorado formuló la necesidad de introducir cambios en el modo de realizar las Juntas de Evaluación.

Se partió de la reflexión sobre ¿Qué nos sucede a los profesores cuando vamos a una junta de evaluación? Las experiencias de los docentes eran muy variadas, desde aquellos que consideraban que no era necesaria ni productiva, puesto que cada profesor es el que hace la valoración de lo que sucede en su aula, hasta los que lo consideran un espacio privilegiado para el seguimiento y la ayuda del alumno/a y del grupo.

El debate llevó a concluir que esta tarea la sentían como un reto y que entendían que su objetivo como profesores era, como dice Maltimore, hacer que el rendimiento de sus alumnos mejore de día en día y que su trabajo contribuya a la mejora de la escuela.

Puesto que se trata de una reunión que realizamos al final de un proceso o de un tramo del proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra mente está repleta de las diversas situaciones más o menos difíciles por las que hemos pasado con nuestros alumnos/as y las variadas tareas que se acumulan para ese momento: corrección de exámenes, diálogo con alumnado y madres/padres, redacción de informes... Es decir, se va a las reuniones con la necesidad de que nuestros compañeros nos ayuden a iluminar los

[18] En la publicación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid (1996) se afirma: "La actitud comprensiva consiste en ponerse en el lugar de la persona a la que entrevistamos, animándola a expresarse con libertad, interesándose por sus puntos de vista y sentimientos, y mostrando "aceptación incondicional" hacia él o ella" (p. 22).
Sigue más adelante explicando que se entiende por escucha activa la habilidad social que: "Consiste en esforzarse por comprender, lo más matizadamente posible, lo que las personas a quienes entrevistamos están expresando y, además que esto sea evidente para ellas" (p. 39) desde una actitud de búsqueda abierta y sincera de causas, sin culpabilizar.

problemas que nos encontramos y de que la reunión se lleve a cabo en el menor tiempo posible, porque necesitamos, a continuación, realizar esta serie de tareas enumeradas más arriba, que hay que dejar zanjadas.

Esta situación nos hace percibir el tiempo como un bien escaso, lo que nos hace vivirlo con una cierta ansiedad y la sensación de que reunirnos significa perder tiempo. Si vamos con esta actitud probablemente, terminaremos perdiéndolo.

Hacerse cargo de lo que sucede a los alumnos necesita reflexión, poner en común lo que cada uno sabemos y poder tomar decisiones coordinadas y bien trabadas entre el equipo de profesores. Sin duda lo que más puede ayudarnos es llevar bien organizada la reunión, ofrecernos con tiempo los datos para la reflexión, ser disciplinados en exponer nuestras razones y en escuchar lo que los demás aportan.

Es decir, si nuestras reuniones se convierten en ese espacio y momento en que todos nos hacemos cargo de lo que sucede a cada alumno/a, a cada grupo, para buscar entre todos las estrategias más adecuadas para que su rendimiento aumente, la evaluación se convierte en el lugar donde nuestras ansiedades como profesor/a van a ser compartidas y dejamos de contabilizar el tiempo en términos de ganar-perder para apreciar el avance que supone y el descanso que nos produce constatar que la tarea es de todos.

Desde la experiencia que traemos a esta comunicación, lo que nos parece de mayor interés en este aspecto es un nuevo concepto de reunión de evaluación. Concebimos esta como el encuentro con otros profesionales que van a arrojar luz ante situaciones concretas de nuestros alumnos y de nuestros modos de trabajo con ellos. Como un espacio para compartir lo que hacemos con el resto de profesionales. Entonces, el tiempo empleado se convierte en una oportunidad para aprender y seguir mejorando.

Desarrollamos este concepto de evaluación, desde una concepción interactiva del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que nos interesa evaluar tanto el aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor, ambos componentes, de modo que se puedan introducir las modificaciones que sean precisas en cualquiera de ellos.

Se trata de una evaluación procesual, formativa e iluminadora, que afecta a la práctica de forma global, ya que:

- se pone al servicio del proceso de enseñanza - aprendizaje y de sus elementos: objetivos, contenidos, actividades, metodología y recursos.
- y alcanza tanto al alumnado como al profesorado y al Centro.

Conclusiones

Se realizó una evaluación continuada del trabajo realizado con el profesorado en cada una de las fases del proceso: Análisis-Reflexión, Formación y Elaboración de instrumentos, nueva reflexión, así como una evaluación al final del proceso. Se utilizaron instrumentos cerrados e instrumentos abiertos para una valoración cualitativa.

Fue unánime la valoración positiva del proceso en donde el profesorado sentía que se había partido de su experiencia y se había construido con ellos. Se expresaban con frases tales como "Creo que por primera vez se ha comenzado teniendo en cuenta nuestro trabajo", o "hemos podido reflexionar sobre instrumentos y modos de hacer propios y he sido consciente del modelo de evaluación que tenía detrás", "me ha sido muy útil el trabajo con mis compañeros para llegar a acuerdos comunes y elaborar instrumentos que ahora consideramos de todos", "Lo más interesante es que nos hemos puesto de acuerdo en llamar a las cosas de una manera común, en elaborar y trabajar con unos mismos instrumentos".

En la evaluación final se llegó con el profesorado a las siguientes conclusiones:

1.- Consideraron como particularmente interesante la elaboración de la Unidad de acogida porque les permite:

- Trabajar en equipo.

- Situarse con novedad ante los alumnos/as al iniciar el curso.
- Buscar información valiosa del alumnado tanto grupal como individual.
- Observar formas de aprendizajes y nivel curricular de los alumnos.
- Conocer las aptitudes y actitudes de los alumnos.
- Punto de partida para la programación de un nuevo curso escolar.
- Abarcar lo fundamental.

2.- Formularon elementos del proceso de formación que resultaron más significativos:

- La motivación para la puesta en marcha del nuevo curso tanto para alumnos como para profesores.
- Conocimiento de distintas estrategias que funcionan en un grupo de alumnos concretos.
- Toma de decisiones que ayudan al seguimiento de los alumnos.
- Uso de un lenguaje común en la atención a la diversidad.
- Sistematizar qué es lo que queremos saber de los alumnos/as y qué queremos enseñarles.
- La propia formación del profesorado, "aprender haciendo".

Referencias

Blanchard, M. & Muzás, M.D. (20057*Propuestas metodológicas para profesores reflexivos* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Departamento de Educación, Edición bilingüe Euskera-Castellano, Universidades e investigación. Gobierno Vasco.

Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid (1996). *La entrevista. Un instrumento de trabajo para el profesorado.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. (*6ª ed.). Barcelona: Graó.

De la Fuente, J., Sánchez R., M.D., Martínez V., J.M. et al (2003): "A evaluación interactiva como estrategia reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 10, 369-379

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4/5/2006).

Muzás, D., Blanchard, M. & Sandín, T. (2004). *Adaptación del currículo al contexto de Centro y de aula*. Madrid: Narcea.

Peralta S., F.J. y Sánchez Roda, M.D. (1998): *El plan de evaluación: instrumentos*. Madrid: Editorial Escuela Española

Slavin, R. (1996) Education for all. Lisse: Swets y Zeitlinger.

Slavin, R. y Madenn, N.A. (2001) One million children. Succes for all. Thousands Oaks, CA: Corwin

Vygotski, L.S. (1981),. "The genesis of higher mental functions", *en*: J. Wertsch (ed.), *op. cit.*, págs. 144-188). Armonk, N.Y., M.E.Sharpe. (Idem.: 1991, *en*: P. Light, S. Sheldon y M. Woodhead (eds.*). Learning to think*, págs. 32-42). Londres; Nueva York, Routledge.

Influencias familiares en habilidades socio cognitivas y comportamientos relacionados con el ajuste social en educación infantil

Paloma Braza[1], Francisco Braza[2], Mª. Rosario Carreras[1], José Mª. Muñoz[1], Aitziber Azurmendi[3] y Jaione Cardás[3]

[1]Universidad de Cádiz; [2]Estación Biológica Doñana-CSIC; [3]Universidad del País Vasco (España)

En este trabajo se analizan las influencias de los estilos educativos familiares sobre los niveles de empatía, de comprensión social, y de algunas tareas de teoría de la mente, así como sobre el comportamiento social y el juego en niños y niñas de 5 años. Se consideran las posibles diferencias en los efectos que ejercen los padres y las madres y, además, si dichos estilos afectan por igual a los hijos y a las hijas. La muestra estuvo compuesta por un total de 106 familias y sus hijos cuando estos cursaban tercer curso de educación infantil. Los resultados apuntan que el estilo que mejor predice el desarrollo socio cognitivo y el ajuste social es el cálido-inductivo, si bien hay efectos diferenciales entre los efectos del estilo cálido inductivo de la madre y del padre. Por su parte, el estilo familiar que más riesgo parece conllevar para el ajuste social es el de la familia directiva. En ambos casos aparecen también algunas diferencias entre los efectos que se dan en los hijos y en las hijas.

Palabras clave: Desarrollo socio cognitivo, estilos parentales, diferencias de género, ajuste social, educación infantil.

Existe suficiente evidencia empírica de que determinadas habilidades socio cognitivas y emocionales son factores predictores, a edades tempranas, del ajuste social futuro (Webster-Stratton & Reid, 2004). En consecuencia, sus carencias (o un bajo nivel de desarrollo de las mismas) se asocian a una serie de problemas de conducta (internalizantes y externalizantes) durante la infancia, que pueden marcar el principio de una escalada de comportamiento antisocial, probablemente porque estos niños son menos capaces de resolver problemas de relación con sus iguales y de afrontar de forma adecuada las situaciones sociales complejas (Dubow & Luster, 1990).

No debemos olvidar que durante la infancia la familia es un contexto de desarrollo fundamental que, sin duda, influye en el desarrollo socio cognitivo y emocional de los hijos, así como en su comportamiento social (para una revisión ver Parke .y Buriel, 2006). En concreto, se sabe que una ecología familiar adversa, los conflictos familiares, el bajo estatus socio-económico y cultural, los problemas de salud mental de los progenitores (sobre todo de la madre), o el establecimiento de unas relaciones de apego inseguras, incrementan el riesgo de desarrollar en los hijos conductas violentas y antisociales y un bajo rendimiento académico (Burk et al., 2008; Tremblay et al., 2004). Además, también se han encontrado relaciones entre el estatus socio económico o el nivel de estudios de la madre con el desarrollo socio cognitivo de los hijos, probablemente porque dichos aspectos mejoran la calidad de las interacciones sociales en el hogar. Así mismo, la existencia de un apego seguro parece influir de forma positiva en las habilidades socio cognitivas de los niños y la calidad de las interacciones lingüísticas repercute en el desarrollo verbal y en el aprendizaje de las habilidades de lecto-escritura (para una revisión ver Arranz, Bellido, Manzano, Martín y Olabarrieta, 2004).

La disciplina familiar y los estilos parentales de crianza han constituido en las últimas décadas otro de los focos principales de interés en el estudio de la influencia de la familia en el ajuste social; y así está ampliamente demostrado que existen diferencias significativas en el tipo de prácticas de crianza familiar exhibidas por familias de niños agresivos con respecto a las exhibidas por familias de niños no

problemáticos (para una revisión ver Dodge, Coie & Lynam, 2006). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han centrado en la relación entre las prácticas parentales y el comportamiento antisocial y además, sobre todo en familias con hijos adolescentes (Dodge, Coie & Lynam, 2006). Sin embargo, son escasos los estudios que han examinado la influencia de los estilos educativos familiares sobre el desarrollo socio cognitivo y/o aspectos más positivos del comportamiento social, en niños pequeños, a pesar de que se considera que un clima educativo familiar afectuoso durante la temprana infancia es importante para desarrollar una adecuada habilidad para expresar y regular las emociones y para un comportamiento socialmente ajustado (Jones, Eisenberg , Fabes y MacKinnon, 2002). Por ello, en el presente trabajo nos hemos interesado por conocer cómo los diferentes estilos de crianza familiar influyen en una serie de habilidades socio cognitivas y en una serie de comportamientos que en trabajos anteriores hemos relacionado con el ajuste social a estas edades (Braza et al., 2009)

Además, en los últimos años se viene subrayando la necesidad de tener en cuenta que los estilos parentales de padres y madres pueden tener efectos diferentes sobre los hijos (Aurnola y Nurmi, 2005; Macklem, 2008). Así algunos autores han encontrado que el estilo autorizativo de las madres (pero no de los padres) ayuda a establecer un locus de control interno (Marsiglia, Walczyk, Buboltz, y Griffith-Ross, 2006) Desde nuestro punto de vista, además, es muy probable que los estilos educativos de cada uno de los cónyuges tengan también efectos distintos en los hijos y las hijas.

Teniendo todo esto en cuenta en el presente trabajo pretendemos determinar cómo afectan los estilos educativos de las madres y de los padres en: (1) el grado de empatía, inteligencia social, comprensión social y teoría de la mente; (2) el comportamiento social; y (3) el juego. Además, se analizará si estas influencias son o no iguales para los hijos y las hijas.

Método

Sujetos

Los participantes fueron 106 familias y sus hijos (52 niños y 54 niñas) procedentes de tres colegios públicos de San Sebastián, Urnieta y Puerto Real. (media de edad: 5 años y 3 meses tanto para niñas como para niños). Todas las familias fueron informadas del estudio y aportaron su consentimiento explícito por escrito. Para el caso de las tareas de etiquetaje emocional y distinción entre apariencia-realidad se trabajó con una submuestra de 39 niños y 48 niñas (19 sujetos fueron excluidos debido a que no completaron las pruebas por estar ausentes durante el periodo en que se administraron las pruebas)

Medidas y Procedimiento

Los sujetos fueron filmados, al menos, dos veces a la semana, con una video cámara (SONY SSC/C370P) durante los 15 minutos centrales del recreo, desde Noviembre a Junio y se analizó el comportamiento secuencialmente. Se obtuvo una tasa de fiabilidad interobservador (k = 0.80). Se obtuvieron un total de 1920 secuencias de comportamiento a lo largo de todo el curso académico, y un total de 15 minutos de filmación para cada sujeto, de tal manera que se filmaba 2 minutos de cada sujeto y no le se volvía a filmar al mismo sujeto hasta que no se filmaba a la totalidad restante.

Los cuestionarios a las familias se les enviaron a principios de curso y se recogieron antes de Navidad. Las pruebas para medir las habilidades socio-cognitivas fueron administradas en primavera.

a) Estilos Parentales

Para evaluar los estilos parentales se utilizó el Parenting Styles Questionnaire (PSDQ, Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995). Este cuestionario está compuesto por 62 ítems que se agrupan en tres escalas (autorizativo, autoritario, y permisivo) y 11 subescalas. La escala autorizativa incluía 27 ítems agrupados en 4 subescalas (*calidez e implicación*, *razonamiento/inducción*, *participación democrática*, y *facilidad de trato*; la escala autoritaria incluía 20 ítems agrupados en cuatro subescalas: *hostilidad verbal*, *castigo físico*, *estrategias punitivas* y *directividad*; y la escala permisiva incluía 15 ítems

agrupados en 3 subescalas: *falta de seguimiento*, *ignorar el mal comportamiento* y *falta de autoconfianza* en las estrategias parentales utilizadas.

Tal como se observa en la Tabla 1 el análisis de componentes principales de las subescalas resultó en 5 factores principales, que en conjunto explicaban el 53.8% varianza. El primer factor (19 % de la varianza) se denominó *Familia Negligente-Hostil*; el segundo (13% de la varianza explicada) se denominó *Padre Cálido-Inductivo*; el tercero (8.5% de la varianza), *Madre Cálida-Inductiva*; el cuarto (7% de la varianza) *Familia Indulgente*; y, finalmente, el quinto (6% de la varianza) *Familia Directiva*.

Tabla 1. Análisis de Componentes Principales de las subescalas de estilos parentales en padres y madres

Subescalas de estilos parentales	**Fam NegHost**	**Padre cálido**	**Madre cálida**	**Fam Indul**	**Fam Direct**
Falta de seguimiento (madre)	0.651	0	0	0	0
Falta de autoconfianza (madre)	0.635	0	0	0	0
Falta de seguimiento (padre)	0.608	0	0	0	0
Hostilidad verbal (madre)	0.576	0	0	0	0
Falta de autoconfianza (padre)	0.551	0	0	0	0
Falta de autoconfianza (padre)	0.54	0	0	0	0
Castigo físico (madre)	0.54	0	0	0	0
Razonamiento/inducción (padre)	0	0.779	0	0	0
Calidez e Implicación (padre)	0	0.758	0	0	0
Participación democrática (padre)	0	0.701	0	0	0
Facilidad de Trato (padre)	0	0.647	0	0	0
Razonamiento/inducción (madre)	0	0	0.795	0	0
Calidez e Implicación (madre)	0	0	0.73	0	0
Participación democrática (madre)	0	0	0.72	0	0
Facilidad de Trato (madre)	0	0	0.659	0	0
Ignorar mal comportamiento (padre)	0	0	0	0.692	0
Ignorar mal comportamiento (madre)	0	0	0	0.618	0
Directividad (padre)	0	0	0	0	0.803
Directividad (madre)	0	0	0	0	0.607
Estrategias punitivas (padre)	0	0	0	0	0.542
Castigo físico (padre)	0	0	0	0	0
Estrategias punitivas (madre)	0	0	0	0	0

b) Habilidades Socio-cognitivas

Empatía: es la habilidad para adoptar la perspectiva de otro y, consecuentemente, experimentar lo que el otro está experimentando. Implica una respuesta emocional. En este estudio utilizamos una versión adaptada del instrumento Peer-Estimated Empathy (PEE), desarrollado por Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, & Forsblom (1995). Este cuestionario consta de 8 ítems, por ejemplo "Ayuda a sus amigos cuando éstos tienen problemas", "Consuela a otros cuando éstos están tristes" o "Se da cuenta rápidamente si otros están sufriendo en una situación". El cuestionario fue cumplimentado

por dos profesores para cada clase; la puntuaciones asignadas a los sujetos por uno y otro profesor se relacionaron positiva y significativamente (r=.413; n=102; p<.0001).

Comprensión Social.- Para evaluar esta habilidad se utilizó la Verbal Scale of Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R). Esta escala mide la expresión y comprensión verbal y la capacidad para aplicar ambas destrezas para resolver problemas. La prueba se administró de forma oral e individual.

Etiquetaje Emocional. Evalúa la habilidad de los sujetos para reconocer emociones. La tarea consiste en etiquetar las emociones representadas en una serie de dibujos que expresan felicidad, tristeza, enfado, miedo y emoción neutra (Brown & Dunn, 1996)

Distinción entre Apariencia-Realidad (Banerjee, 1997; Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986). Los niños escucharon seis historias en las cuales un personaje estaba motivado a esconder una emoción; la mitad de las historias implicaban emociones positivas (felicidad), mientras que las otras implicaban emociones negativas (tristeza). Por ejemplo: "María está jugando con su hermano Juan. María gana y Juan pierde. María está muy contenta de haber ganado, pero no quiere que Juan vea cómo se siente porque Juan no querrá jugar más con ella. María intenta esconder lo que siente" El sujeto debe identificar como se siente realmente María y qué sentimiento expresa (felicidad, tristeza, neutro). La consistencia interna α de la prueba fue .6.

c) Comportamientos

Para este estudio se consideraron 8 comportamientos sociales: *contacto afectivo*, *contacto social*, *pedir recursos*, *compartir recursos*, *agresión física*, *agresión verbal*, *ordenar*, y *organizar* (Tabla 2)

Tabla 2. Comportamientos

COMPORTAMIENTO	**BREVE DESCRIPCIÓN**
Contacto Afectivo	Abrazar, acariciar, brazo por encima del hombro del otro, darse la mano, cogerse de las manos.
Contacto Social	Reír, conversar, acompañarse, dirigirse hacia otro sujeto o hacia un grupo, mirar a quien se aproxima, saludar.
Pedir Recursos	Pedirle al otro comida, juguete, etc.
Compartir Recursos	Dar, ofrecer, mostrar o intercambiar objetos.
Agresión Física	Empujar, pegar, implicarse con otro en actividades agresivas con contacto físico.
Agresión verbal	Amenazar, discutir, implicarse en acciones agresivas verbales o gestuales sin contacto físico.
Ordenar	Dar una orden, dirigir el movimiento, reorientar la postura del otro.
Organizar	Organizar una actividad (por ej., dirigir la actividad de cada niño en el juego).

Tabla 3. Análisis de Componentes Principales de los Comportamientos

COMPORTAMIENTOS	Liderazgo Afectivo	Agresión	Recursos	Organizar
Contacto Social	**.807**	-.085	.188	.005
Contacto Afectivo	**.728**	-.144	-.124	-.229
Ordenar	**.800**	.206	.022	.213
Agresión Física	.073	**.838**	-.002	-.084
Agresión Verbal	-.100	**.786**	.053	.187
Pedir Recursos	-.126	.094	**.848**	-.184
Compartir Recursos	.355	-.061	**.715**	.294
Organizar	-.019	.072	-.017	**.937**

A fin de compactar las variables de comportamiento consideradas se llevó a cabo un análisis de componentes principales que dio como resultado un total de cuatro factores que, en su conjunto, explicaron el 72.6% de la varianza. El primero de ellos (25.7% de varianza explicada), fue denominado *Liderazgo Afectivo*; el segundo, (19.23 % de varianza explicada) *Agresión;* el tercero (14.8% de

varianza), *Recursos*; y el último (12.9% de varianza) *Organizar* (Tabla 3). Para normalizar los datos de comportamiento se llevó a cabo previamente una transformación logarítmica [log (x+1)] (Zar, 1984).

d) Juego. Por último, se consideró el juego como una categoría de comportamiento distinta. En concreto, se analizaron cuatro tipos de juego: *Juego de Lucha*, *Juego de Deporte*, Juego *de Roles*, y *Juego con Normas*.

Resultados

Estilos Parentales y Habilidades Socio Cognitivas

En lo que se refiere a la influencia de los estilos parentales sobre las habilidades socio cognitivas consideradas, e independientemente de las diferencias de género encontradas en la empatía (niñas, media=2.67, Error Estándar =0.08; niños, media=2.16, Error Estándar =0.08), la Familia Directiva se relacionó de forma estadísticamente significativa con bajos niveles de empatía, de comprensión social y de la capacidad de etiquetaje emocional, mientras que la Madre Cálida-Inductiva mostró un efecto positivo y significativo sobre el nivel de comprensión social, sobre la capacidad de etiquetaje emocional y sobre la habilidad para distinguir la apariencia-realidad en todos los sujetos. Además, se encontró un efecto negativo de la Familia Negligente-Hostil sobre la comprensión social de los sujetos (Tabla 4).

Tabla 4. Influencia de los estilos parentales (factores) sobre las habilidades socio cognitivas

	Criterio											
	Empatía (Modelo 1)			Comprensión Social (Modelo 2)			Etiquetaje Emocional (Modelo 3)			Apariencia Realidad (Modelo 4)		
Predictores	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Género	**0.364893**	**4.14**	**<.0001**	0.058515	0.63	0.5324	0.165261	1.60	0.1133	0.063214	0.58	0.5632
Fam Negligente-Hostil	-0.05721	-0.65	0.5178	**-0.23963**	**-2.57**	**0.0118**	-0.05882	-0.57	0.5687	-0.19566	-1.81	0.0745
Pad Cálido-Inductivo	0.036671	0.40	0.6904	0.007331	-0.14	0.8914	0.019889	0.19	0.8465	-0.03979	-0.37	0.7136
Mad Cálida-Inductiva	0.03118	0.35	0.7265	**0.229822**	**2.41**	**0.0178**	**0.298229**	**2.89**	**0.0050**	**0.273994**	**2.51**	**0.0141**
Familia Indulgente	0.038771	0.43	0.6661	0.080458	0.98	0.3289	0.022933	0.22	0.8227	-0.0147	-0.14	0.8920
Familia Directiva	**-0.25457**	**-2.76**	**0.0069**	**-0.21651**	**-1.95**	**0.0537**	**-0.22044**	**-2.14**	**0.0353**	0.03473	0.32	0.7496
R^2 (R^2 Adjustada)	28.9%	(20.6)		16.98%	(11.95)		17.1%	(10.9)		11.8%	(4.8)	
F (p)	3.4691	(0.0004)		3.3748	(0.0045)		2.7459	(0.0177)		1.6922	(0.1394)	
N	106			106			87			83		

Por otra parte, la única interacción significativa que se encontró fue *Familia Negligente-Hostil * Género* para el caso de la empatía (β = -0.21297, t= -2.42, p = 0.0176), de tal manera que este estilo parental parece afectar de forma negativa solo a las niñas.

Estilos Parentales y Comportamiento

Se encontraron diferencias de género en Liderazgo Afectivo (niñas, media=0.39, Error Estándar =0.13; niños, media=-0.30, Error Estándar =0.13) y Agresión (niñas, media=-0.27, Error Estándar =0.13; niños, media=0.17, Error Estándar =0.13) pero la Familia Directiva presentó un efecto negativo sobre el Liderazgo Afectivo, tanto de niñas como de niños; por su parte, el Padre Cálido-Inductivo tuvo, también para todos los sujetos, un efecto positivo en el interés por los Recursos (ver Tabla 5)

Además, la interacción *Familia Negligente-Hostil * Género* (β = 0.241475; t = 2.58; p =0.0114) mostró que este estilo se relacionaba con una significativa disminución del interés por los Recursos solo en los niños.

Estilos Parentales y Juego

Se encontraron diferencias de género en los tipos de juego considerados. Así, los niños jugaron más que las niñas a Juego de Deporte y Juego de Lucha (niñas, media=0.05, Error Estándar =0.04 niños, media=-0.37, Error Estándar =0.04; niñas, media=0.01, Error Estándar =0.02 niños, media=-0.08 Error

Estándar =0.2 respectivamente) y las niñas jugaron más que los niños a Juego de Roles y Juego de Normas (niñas, media=0.10, Error Estándar =0.02; niños, media=-0.01, Error Estándar =0.02; niñas, media=0.52 Error Estándar =0.04; niños, media=-0.05, Error Estándar =0.04, respectivamente). Además se detectó una influencia negativa de la Familia Directiva sobre el Juego de Deporte (Tabla 6) y se encontró una interacción *Familia Directiva*Género* (β = 0.243052; t = 2.8; p = 0.0061) lo que puso de manifiesto una influencia negativa de la Familia Directiva en el Juego de Deportes solo para el caso de los niños.

Tabla 5. Influencia de los estilos parentales (factores) sobre los factores de comportamiento

	Criterio											
	Liderazgo Afectivo (Modelo 1)			Agresión (Modelo 2)			Recursos (Modelo 3)			Organizar (Modelo 4)		
Predictores	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Género	**0.323381**	**3.53**	**0.0006**	**-0.23987**	**-2.46**	**0.0155**	-0.15019	-1.61	0.1116	-0.07684	-0.77	0.4439
Fam Negligente-Hostil	0.070846	0.78	0.4360	-0.02181	-0.23	0.8212	-0.10619	-1.13	0.2594	0.108129	1.09	0.2767
Pad Cálido-Inductivo	-0.06004	-0.66	0.5091	0.101191	1.05	0.2958	**0.203372**	**2.09**	**0.0396**	0.070749	0.72	0.4759
Mad Cálida-Inductiva	0.042705	0.47	0.6388	0.102281	1.06	0.2912	-0.03641	-0.39	0.7006	0.087463	0.88	0.3790
Familia Indulgente	-0.08424	-0.93	0.3564	0.05452	0.56	0.5738	0.143626	1.51	0.1344	0.063985	0.64	0.5205
Familia Directiva	**-0.22731**	**-2.50**	**0.0142**	-0.09685	-1.00	0.3192	0.015762	0.16	0.8724	-0.03019	-0.30	0.7619
R^2 (R^2 Adjustada)	18.85%	(13.93%)		8.36%	(2.81%)		19.77%	(10.39%)		3.38%	(2.48%)	
F (p)	3.8325	(0.0018)		1.5052	(0.1842)		2.1062	(0.0270)		0.5765	0.7482	
N	106			106			106			106		

TABLA 6. Influencia de los estilos parentales (factores) sobre el juego

	Criterio											
	Juego de Deporte (Modelo 1)			Juego de Roles (Modelo 2)			Juego de Lucha (Modelo 3)			Juego de Normas (Modelo 4)		
Predictores	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Género	**-0.5069**	**-6.09**	**<.0001**	**0.319753**	**3.36**	**0.0011**	**-0.29094**	**-3.06**	**0.0028**	**0.276206**	**2.89**	0.0047
Fam Negligente-Hostil	0.140944	1.69	0.0940	0.009465	0.10	0.9200	0.130244	1.39	0.1686	0.133501	1.41	0.1606
Pad Cálido-Inductivo	0.001851	0.02	0.9830	-0.05719	-0.61	0.5444	-0.00149	-0.02	0.9874	0.134648	1.43	0.1571
Mad Cálida-Inductiva	0.107273	1.28	0.2050	-0.0784	-0.83	0.4069	0.159736	1.70	0.0925	-0.09525	-1.01	0.3162
Familia Indulgente	0.062214	0.73	0.4644	-0.11201	-1.19	0.2380	-0.0657	-0.70	0.4874	-0.02071	-0.22	0.8275
Familia Directiva	**-0.25485**	**-2.92**	**0.0043**	-0.06843	-0.72	0.4705	-0.02398	-0.25	0.7999	-0.02578	-0.27	0.7864
R^2 (R^2 Adjustada)	36.41%	(28.97%)		12.62%	(7.33%)		12.8%	(7.5%)		11.8%	(6.48%)	
F (p)	4.8926	<.0001		2.3835	(0.0341)		2.4224	(0.0316)		2.2122	(0.0480)	
N	106			106			106			106		

Conclusiones

1) Nuestros resultados han evidenciado algunos aspectos diferenciales en los estilos educativos de padres y madres; y así, parece que ambos progenitores coinciden en el tipo de crianza cuando ésta es de

tipo indulgente, negligente-hostil o directiva, mientras que la crianza cálida-inductiva adquiere matices diferentes en el padre y en la madre.

2) En segundo lugar, el estilo educativo familiar que en nuestra muestra de estudio parece tener los efectos más positivos en los hijos es el estilo cálido-inductivo. Sin embargo, se han encontrado diferencias en los efectos que este estilo produce según lo desarrolle el padre o la madre. Así, la madre cálida-inductiva es, a estas edades, la que parece ejercer la mejor influencia sobre el desarrollo social cognitivo, favoreciendo la comprensión social y las habilidades relacionadas con la teoría de la mente (etiquetaje emocional y distinción apariencia-realidad) mientras que el padre cálido-inductivo favorece en los hijos un aumento del interés por los recursos. Probablemente la capacidad de razonar con los hijos de forma inductiva sobre el comportamiento favorece el interés por el entorno y el desarrollo de estas capacidades socio cognitivas al inducir a los hijos a reflexionar (sin hostilidad) sobre las consecuencias de su conducta en los demás y viceversa.

3) En tercer lugar, la familia directiva y la negligente-hostil parecen implicar consecuencias negativas para el desarrollo de los hijos a estas edades. Más concretamente, la familia directiva parece predecir bajos niveles de comprensión social, etiquetaje emocional y distinción apariencia-realidad en todos los sujetos, y la familia negligente-hostil parece perjudicar la comprensión del mundo y el interés por los recursos de todos los sujetos. Desde nuestro punto de vista, estos estilos implican que ni la madre, ni el padre fomentan la reflexión sobre el propio comportamiento; muy al contrario indican al hijo lo que deben hacer sin dar explicaciones del por qué se debe actuar de esa forma, dificultando la complejidad de la información social y la interiorización de las normas sociales, lo que no ayuda al niño a comprender ni actuar en su entorno.

4) Por último, se ha encontrado que la familia directiva tiene diferentes efectos en los hijos y en las hijas. De hecho, este estilo parece predecir bajos niveles de empatía y menor grado de liderazgo afectivo solo en las niñas, mientras que solo en los niños disminuye el interés y participación en el juego de deporte, aspectos, todos, que han demostrado ser importantes para el ajuste social.

Desde nuestro punto de vista, la familia directiva implica que ni la madre, ni el padre fomentan la reflexión sobre el propio comportamiento; muy al contrario indican al hijo lo que deben hacer sin dar explicaciones del por qué se debe actuar de esa forma, dificultando la interiorización de las normas sociales, lo que no ayuda al niño a comprender su contexto y la complejidad de la información social. Además, para el caso de las niñas, esto tiene aún peores consecuencias ya que les lleva a comportarse de forma menos empática, y disminuye su capacidad para el liderazgo afectivo, características muy ligadas a la aceptación social por parte de sus iguales. Además, no hay que olvidar que este estilo aglutina la subescala de directividad del padre y de la madre junto a la de estrategias punitivas en el padre; parece probable pensar que en una familia de estas características la madre no se comporte de forma empática con sus hijas o adopte un papel tradicional y más sumiso frente a la autoridad paterna, lo que ayudaría a explicar que las hijas se identifiquen con este modelo, disminuyendo, a su vez, su comportamiento empático y su capacidad para el liderazgo afectivo.

Referencias

Arranz, E., Bellido, A., Manzano, A., Martín, J.L., & Olabarrieta, F. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia. En E. Arranz (coord.) *Familia y Desarrollo Psicológico*, Madrid: Pearson. Pp. 70-95

Aurnola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76* (6), 1144-1159.

Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition, 15*, 107–132.

Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J.M., Carreras, M.R., Braza, P., García, A., Sorozábal, A., Sánchez-Martín, J.R: (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology, 27* (3), 703-716.

Brown, J.R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 789-802.

Burk, L. R., Park, J. H., Armstrong, J. M., Klein, M. H., Goldsmith, H. H., Zahn-Waxler, C., & Essex, M. J. (2008). Identification of early child and family risk factors for aggressive victim status in first Grade. *Journal of Abnormal Child Psychology 36*, 513-526

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.),*Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (pp. 719-787). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dubow, E.F., & Luster, T. (1990). Adjustment of children born to teenage mothers. The contribution of risk and protective factors. *Journal of Marriage and the Family, 52,* 393-404.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development,* 57, 895-909.

Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R.A., & MacKinnon, D.P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(2), 133-159.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K., Forsblom, S. (1995). *Peer-estimated empathy (PEE).* Turku, Finland: University of Turku, Department of Psychology.

Macklem, G. L. (2008). *Emotion Regulation in School-Aged Children*. Manchester: Springer.

Marsiglia, C.S., Walczyk, J.J., Buboltz, W.C. & Griffith-Ross, D.A. (2006). Impact of parenting styles and locus of control on emerging adults' psychosocial success. *Journal of Educational and Human development 1*(1). Available: http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1031.htm [24 February 2010]

Parke, R.D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.),*Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (pp. 429-504). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F. & Hart, C.H., (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports 77,* 819-830.

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., et al. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114* (1), 43–50.

Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children. The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children, 17*, 96-113.

Zar, J.H. (1984). *Biostatical Analysis*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Compromiso ético para una convivencia escolar de la noviolencia

Marta Burguet Arfelis
Universidad de Barcelona (España)

En este final del decenio que la Unesco declara para esta *«nueva cultura de paz y no violencia para todos los niños del mundo»* proponemos una reflexión de tipo teórico presentamos algunos elementos para fundamentar una pedagogía para las culturas de hacernos las paces, en clave de prevención. Partimos de la apuesta epistemológica de Martínez Guzmán en cuanto a hacernos las paces y señalamos la importancia de este constructo. Así mismo, con el deseo de ir a la raíz de los conflictos, partimos de la constatación de la persona humana como ser necesitado y nos adentramos en la escala de necesidad de Max-Neef, centrando la atención en las necesidades de tipo axiológico y óntico. Consideramos estas últimas, viendo que el reto del siglo XXI en esos cuatro pilares propone responder a ellas, y en ellas fundamentamos un compromiso ético del educador para 'sustentar en el ser' como elemento para prevenir los conflictos que puedan ser fruto de la no aceptación de la propia existencia. Consideramos que para todo ello la significatividad del vínculo en ese tacto pedagógico será primordial, y que una ética propositiva desde la moral desiderativa y volitiva, puede ofrecer pautas de actuación más óptimas que las propuestas impositivas.

Palabras clave: Ética, noviolencia, culturas de paces, conflictos, libertad, vínculo.

Esta reflexión teórica se presenta como colofón de este decenio 2001-2010 declarado por la UNESCO como el de una *«nueva cultura de paz y no violencia para todos los niños del mundo».* Bajo tal premisa, nos proponemos ofrecer una propuesta axiológica que trate de señalar algunos aspectos que están en la raíz de algunos conflictos de la convivencia escolar. Así, la reflexión se orientará en apuntar qué se entiende por cultura de paz y noviolencia, proponer una intervención desde el punto de vista axiológico, y apuntar el compromiso ético que entraña todo vínculo pedagógico en este reto de *"una nueva cultura de paz y no violencia para todos los niños del mundo"*.

Cultura de paz y no violencia en un mundo global

En este decenio bajo el cual la UNESCO nos propone el trabajo por una cultura de la paz, nos sumamos a la apuesta por una cultura de paz en su dimensión plural, a partir de la inversión epistemológica de Martínez Guzmán: "no se trata de aprender sobre la paz porque sabemos lo que no es paz, sino de reconstruir las maneras de hacer las paces" (Martínez Guzmán, 2005, p. 63). Constatando que como seres humanos "nos hacemos cosas": paces y guerras, encuentros y desencuentros, evaluamos en tanto a lo que "necesita mejorar" y en cuanto a lo que "progresa adecuadamente" (desde esta pedagogía dulce como ya se la ha venido a llamar), sabemos que somos responsables (etimológicamente *responsa* nos acerca a la capacidad de dar respuesta) por cuánto nos hacemos. De ahí surge la necesidad del valor del respeto por esas diversas formas de hacernos las paces que nos tenemos. Así mismo, de ahí emana la necesidad del valor de sabernos pedir cuentas por eso que nos hacemos los unos a los otros (Martínez Guzmán, 2003, p. 56).

Desde este punto de vista, apostamos por la propuesta de Martínez Guzmán sobre la cultura de hacernos las paces, entendiéndola como una apuesta propia de este mundo global, usando ese término plural para incluir tantas formas de hacer las paces como culturas (también en plural) pueda haber, e incluso como individuos puedan entender la paz. Por ello, partimos de la constatación de que existen

formas diversas de expresar las paces, y en un entorno de aula cada vez más diverso –no sólo en cuánto a diversidad cultural se refiere-, las paces tienen también múltiples expresiones, así como las expresiones violentas, que no serán entendidas por igual para emisor y receptor de las mismas, lo cual ya será un potencial conflicto.

Por todo ello, en el entorno educativo hay que puntualizar entre acción violenta y conflicto. Todos somos generadores de conflictos, educadores, educandos y personal no docente. Hacer las paces con ello es el primer elemento para hacer una inmersión en estas culturas de hacernos las paces. Por ello, un primer valor a potenciar en clave pedagógica será la aceptación de que el conflicto es inherente a la persona humana: somos capaces de generar conflictos y debemos convivir a diario con ellos. Muchos no se resuelven. Algunos sí. Con los que no se resuelven debemos aprender a convivir de forma pacífica. Los procesos de crecimiento tienen su origen en situaciones de conflicto. De ahí que se valore positivamente el conflicto cuando no hay violencia, como herramienta de cambio, de desafío para desarrollar respuestas nuevas y soluciones creativas, y no meramente como proceso patológico que haya que restablecer. De ahí que la misma aceptación de la propia existencia -no por resignación- y todo lo que ella comporta es el primer elemento para una buena educación para la paz.

A pesar de constatar la dificultad y la utopía que representa querer conseguir plenamente la paz, ello no impide esbozar unos mínimos necesarios para favorecer una pedagogía que haga más viable la educación para la paz y la convivencia armónica en los centros educativos. Pero la educación no puede ser opresiva o angustiante, porque la privación de guerra no ha de llevar necesariamente a un estado de paz. La privación, sea del tipo que sea, a menudo genera más violencia, porque implica imposición no querida. En esta línea, una apuesta pedagógica para la noviolencia debe orientarse desde la libertad, y ello implica una dimensión moral volitiva y desiderativa que pueda motivar a los educandos en el 'querer' actuar desde conductas en clave de paz, más que bajo el 'deber' de actuar según ellas.

A menudo se fundamenta la paz por encima de la justicia, atribuyendo que donde reine la justicia habrá paz. Pero la ley, vertebración de la justicia, necesita la aportación de la razón. Y la razón debe asumir que es limitada (Rubio, 1991, p. 130), y necesita escuchar qué le dice la existencia concreta de cada persona. Una paz que viene de una justicia impuesta será también débil. Así pues, habrá que fundamentarla sobre la libertad. Así lo señalan también Estrella Celedón y Giuliana Vicarioli: "La paz, pues, no es un don; se construye, y por su misma naturaleza sólo adquiere un significado pleno en la libertad". (Celedón y Vicarioli, 1989, p. 133)

Todo ello queda ejemplificado con el testimonio de una superviviente del holocausto nazi, cuando escribía una carta (Supple, 1993) a todos los educadores en la que manifestaba su desconfianza de la educación, de una educación que había formado en altas escuelas profesionales a los agresores de sus conciudadanos; desconfiaba de una educación que había formado en las más altas técnicas y procedimientos pero había olvidado formar a las personas para el manejo de tales habilidades de un modo responsable.

En la raíz del conflicto

La común imagen del iceberg para ejemplificar el conflicto nos sitúa también un buen ejemplo para el conflicto en el entorno educativo. Si el educador detecta alguna situación conflictiva a menudo está desvelando a su vez muchos elementos que quienes están implicados en esa situación no son conscientes que emanan de ello y muy probablemente no desean que surjan a la superficie y desearían permanecieran inmersos en el océano. Sin embargo, si el educador se compromete de lleno en su faceta pedagógica es propio que no se quede meramente en la parte visible del conflicto, sino que trate de aflorar necesidades e intereses, además de las posiciones visiblemente enfrentadas.

Así es como podemos identificar una ética deliberativa habermasiana como mayor potencial de universalidad de los argumentos de la otra parte conflictuada, partiendo del principio de Habermas que

indica mayor facilidad en los acuerdos sobre argumentos de valor que sobre aquellos relativos a los intereses.

Desde este prisma, la opción pedagógica en los conflictos educativos debe priorizar la comunicación desde los valores, como reto para un mayor entendimiento y a su vez mayor compromiso, en tanto en cuanto los valores llevados a la práctica comprometen a una coherencia de acción.

Si los conflictos surgen cuando las necesidades no se estiman cubiertas, debemos estudiar qué necesidades tenemos como seres en permanente necesidad. La tradicional escala de necesidades de Maslow nos sitúa ante unos grados ascendentes en relación a aquello que humanamente parece que de modo común necesitamos: necesidades fisiológicas, de seguridad, estabilidad y orden, de pertenencia, de estima y de autorealización. Si bien esta escala de necesidades se ha asumido en este mundo occidental como rasgos comunes que reflejaban de modo global las necesidades individuales, Max-Neef (Max-Neef, 1993), desde su apuesta por una economía que esté al servicio de las personas, propuso las bases para un desarrollo a escala humana, en el que la escala de necesidades complementa la de Maslow, sin contraponerse a ella. Max-Neef define los satisfactores como aquellos factores que satisfacen las distintas necesidades humanas, y defiende que tales satisfactores son mutables en las diversas culturas, tradiciones y tiempos, mientras que las necesidades son compartidas en todos los tiempos y culturas. Ante la necesidad de vivienda, establecida como común en cada grupo cultural y en cada momento histórico, se ha satisfecho de modos diversos. Así la necesidad de aprendizaje, que bajo el común denominador de la educación, ha tenido respuestas diversas e incluso apuestas por la desescolarización.

Con ello podemos situar los satisfactores en la línea de esas necesidades no abastecidas, satisfactores que cambiarán en función de los diversos modos de llevar a la práctica la satisfacción de unas necesidades establecidas como comunes.

En cuanto a las necesidades, Max-Neef define su escala de necesidades en constructos existencialistas y axiológicos, mientras que Maslow lo hace en constructos esencialistas. Las necesidades para Max-Neef pueden ser de tipo óntico, entre las que sitúa el ser, tener, estar y hacer; o bien de tipo axiológico, entre las que establece la protección, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio, la creación, la identidad, la libertad y la subsistencia. Entendemos, con ello, que el afecto, el entendimiento, la participación y la misma libertad son necesidades –algunas de las cuales Maslow también identifica- y que devienen en ser catalogadas como necesidades en relación a los valores. Todas ellas, las ónticas y las axiológicas, son susceptibles de ser satisfechas desde ese cuarto pilar que señala el informe Delors (Delors, 1996) como reto para la educación en este siglo XXI: con-vivir, ese vivir con la alteridad que el entorno educativo favorece, pero que para dar respuestas a la necesidad social de todo educando, debe además potenciar y mantener, crear y conservar.

Si buscamos necesidades humanas no abastecidas que pueden producir conflicto y que podrían ser tratadas desde una propuesta pedagógica, en esas necesidades de tipo óntico hallamos también elementos que pueden estar en la raíz de los conflictos, desde el bien-estar, el bien-hacer, el bien-tener y el bien-ser.

De entre los constructos ónticos que propone Max-Neef podemos precisar cuáles de estos nos permiten trabajar pedagógicamente para una cultura de las paces en el entorno escolar y apostar por viabilizar el gran reto pedagógico para este siglo XXI, anclado en los pilares de aprendizaje del saber, del ser, del hacer y del vivir juntos. Así, una apuesta pedagógica por el bien, norteado siempre bajo la libertad y no desde la imposición o el 'deber', situaría la acción educativa en el bien-estar, bien-tener, bien-hacer y el bien-ser.

Importancia del vínculo en toda relación educativa

El vínculo como anclaje pedagógico parece que queda cuestionado por esta postmodernidad líquida (Bauman, 2003) en la que las redes sociales virtuales permiten un alto incremento de relaciones

mayormente frágiles. Sin embargo, los vínculos presenciales requieren un arraigo más fuerte, una implicación con el otro mucho más cercana, que no necesariamente con maneras de pensar compartidas. Por todo ello, en el entorno educativo se mezclan relaciones débiles y fuertes entre el entramado de virtualidad y presencialidad, sin por ello identificar necesariamente la presencialidad con la relación necesariamente fuerte o viceversa. En toda relación educativa el vínculo transmite muchos elementos educativos. Sin embargo, partiendo de que la base del encuentro es de tipo desiderativo, podemos potenciar dicho vínculo a partir de una ética desiderativa en clave no instrumental entre educador y educando y viceversa. Un deseo que responda a la necesidad óntica de estar y ser, de vivir con otros y de satisfacer la necesidad de referentes significativos, como también nos dirá la propuesta desde la resiliencia (Cyrulnik, 2002): un adulto significativo será crucial para recuperar la persona ante un pasado infeliz.

Esa necesidad de vínculo, de contacto, de relación, abre un trabajo pedagógico en la línea de cultivar las relaciones de amistad en el entorno escolar, no meramente para crear nuevos encuentros significativos, sino para un aprendizaje en el mantenimiento y conservación de tales relaciones. Algunos sociólogos hablan ya de humanos sincrónicos como aquellos que viven sólo el presente y no hacen caso de las experiencias pasadas ni de las consecuencias futuras de sus actos. Bajo esta estrategia de vivir sólo el presente se arraigan unos vínculos con los demás de carácter débil. Esta falta de relación cara a cara es más fácil de olvidar, crea mayor arraigo y compromiso. Esto mismo se ha visto por ejemplo con el uso del cajero automático y la tarjeta de crédito. Un acto impersonal permite abandonar más fácilmente el vínculo y se basa en una relación interpersonal más ligera, más líquida, más fácil de no perdurar en un futuro ni arraigarse en ninguna relación del pasado. En definitiva, aquellos actos impersonales dejan menos huella y tejen relaciones más fácilmente deconstruibles, y más esporádicas.

Al fin y al cabo, una sociedad como la nuestra, donde las redes sociales son las virtuales, incrementa sus rasgos relacionales débiles, y no en vano incrementa también el margen de incertidumbre e inseguridad, donde la personalidad más fácilmente es sacudida y cuestionada. En definitiva, redes sociales débiles tejen un tejido ciudadano anclado en la superficialidad.

Compromiso ético para sostener en el ser

Desde la constatación de unas culturas plurales para hacernos las paces, y sabiendo de la importancia de satisfacer necesidades humanas también de tipo axiológico y óntico, podemos hablar de un compromiso ético en clave de vinculación con la apuesta pedagógica de contribución a la noviolencia, compromiso que pasa por educar en la libertad, desde el 'querer' desiderativo y volitivo como contraposición a una ética del deber.

Tema delicado es el de las influencias en los entornos educativos. Queremos educar niños, jóvenes, adultos y ancianos para que sean libres, pero ello cuestiona la posible contradicción con las influencias. Si bajo óptica del educador, vemos que una conducta será positiva para el desarrollo de una cultura de las paces, ¿hasta qué punto podemos y debemos imponerla? La óptima educación debe respetar el ejercicio de la libertad individual siempre, pero de tal modo que pueda garantizar también el ejercicio de la libertad de la ciudadanía, una libertad grupal que permita vivir juntos, de manera pacífica, a quienes piensan de modos diversos e incluso opuestos. Una libertad grupal que permita vivir juntos a quienes practican modos de vivir diversos e incluso en contraposición.

La revolución pedagógica vendrá, más que de un buen discurso sobre esa prioridad de la libertad, de un buen ejercer con prioridad esa libertad, dando garantía de formas de comportamiento que primen tales conductas, no por ello sin la carga de responsabilidad que toda acción libre comporta a quien la ejerce.

En definitiva, el máximo testimonio pedagógico será el modelo. De ello surgirá la voluntad, que no impuesta, de vínculo relacional no meramente con el educador sino son los educandos concretos, desde la aceptación de sus singularidades y especificidades. De ahí surgirán esos discípulos que, alrededor de un maestro, desearán aprender no sólo su discurso, sino también su praxis, su vida, su actuar en coherencia, su bien-ser.

No en vano, muchos grandes académicos, pedagogos de formación y de vocación, han cultivado sus entornos de relación con los discípulos, facilitando además del aprendizaje cognitivo, aquel de la convivencialidad, del vivir-con, de compartir saberes, compartiendo también presencias y ausencias, y el mismo ser.

Y es que el vínculo maestro-discípulo, profesor-alumno se enraíza en el tacto pedagógico (Van Manen, 1998), poniendo de manifiesto la gran importancia del vínculo, del referente que todo educando precisa en su progresión educativa. Toda interacción de tipo pedagógico requiere de esa sensibilidad pedagógica que Van Manen propone, una sensibilidad que contribuirá a la madurez y crecimiento no sólo del educando –sea infante, joven o adulto- sino del mismo educador, maestro, docente. Porque en todo vínculo establecido ambas partes maduran, cambian, transforman y progresan en su relación, en su cognición, en su psique, en su socialización; en definitiva, en su mismo ser.

En esta línea, la pedagogía debe respetar la libertad en la medida en la que haya capacidad de responder por lo que nos hacemos los unos a los otros con esa libertad. Por ello, la pedagogía basada en la influencia dejará su paso a la pedagogía basada en la asistencia. La influencia, aún siendo para un fin bueno, será negativa en tanto en cuanto usa un medio malo para tal fin. Por contrapartida, asistir será la novedad de esa revolución pedagógica. Asistir, que es aguantar en el ser, "sostener en el ser". Sostenerle cuando niño, en la asistencia a sus necesidades básicas primarias, pero también aquellas relativas a la necesidad de tipo óntico, desde la construcción de la propia identidad y seidad. Teniendo claro que con ello no se desea influir sino asistir, incrementando evolutivamente los espacios y tiempos para desarrollar su libertad. Un desarrollo que deberá ir a la par con el desarrollo de su capacidad autónoma responsable. En esa progresión de su libertad, disminuirá el cuido pedagógico desde la asistencia para pasar a una pedagogía de la presencia-ausencia. Esa será la prueba de que no era influencia lo que se ejercía, pues la influencia cada vez desea influir más –el padre o madre posesivos que desean influir en las relaciones que establece su hijo/a-. Mientras que quien asiste sabe que el éxito de su acción será no ser necesaria y estará sentenciado a desaparecer. Una asistencia permanente en el tiempo conlleva influencia y como tal un materno-paternalismo que impide la progresión educativa propia de un proceso educativo con tacto y sensibilidad por cada persona concreta en su seidad.

Desde esta apuesta pedagógica se propone considerar la existencia como valor primordial, por encima de las esencias que cada existencia pueda tener. La existencia, como unicidad y exclusividad, toma relieve desde ese tacto pedagógico y ese vínculo significativo, y con ello son satisfechas necesidades primordiales que evitan conflicto.

Entendemos la división como génesis de las actitudes violentas. Tanto en lo referente a la división entre personas, entre modos de pensar y de actuar –no por ser diversos, sino por ser incompatibles y antagónicos–, como en la misma división interna en uno mismo. La mayoría de comportamientos violentos tienen su origen en dicha división, motivada a menudo por esa carencia en alguna de las necesidades básicas humanas expuestas en el apartado anterior.

Cuando el joven, adolescente, estudiante, manifiesta actitudes agresivas hacia él mismo o hacia los demás, podemos tratar educativamente de impulsar criterios pedagógicos para que desarrolle actitudes pacíficas ante conductas de *bullying*, de agresión incluso a sus propios padres o tutores. Tras conductas violentas en las que en esa franja de edad se pone la propia vida en peligro, se esconde la necesidad de saberse uno mismo en el origen de la propia existencia. A menudo, lo que más irrita a los jóvenes y adolescentes es el hecho de saberse existiendo sin haberlo solicitado. Ante ello, se saben deudores respecto a sus progenitores. Para eliminar dicho sentimiento de débito, arriesgan su vida con juegos de

alto riesgo para conciliar dicho sentimiento y sentir que vuelven a nacer y que son ellos mismos los únicos deudores de su existencia. En definitiva, sería una actitud de renegar ante cualquier cosa heredada y estaríamos ante esa necesidad óntica descrita por Max Neef en la que uno mismo se sabe existiendo sin haber hecho nada para merecerlo, sin tan sólo haberlo deseado, pues a cualquier acto desiderativo le antecede el acto existencial.

En palabras de Salvador Panikkar, apostamos por una tercera dimensión que dicho autor ejemplifica describiendo el camino de una hormiga por una hoja con una línea intermedia trazada. Si pretendemos que dicha hormiga llegue al otro extremo de la hoja sin pisar la línea, eso no será posible. Si en lugar de una hormiga tenemos un pájaro, éste, saltando o volando, alcanzará dicho objetivo. Nuestra sociedad se mueve en dos dimensiones, cuando a menudo, desde la perspectiva de la tercera dimensión tendríamos una visión mucho más realista.

Para dar un salto cualitativo al tema de la violencia, proponemos ver el mundo en tres dimensiones y no reducirnos a una visión dualista. En términos dualistas, entramos en maniqueísmos de bueno o malo, agresor y víctima. En parámetros de tres dimensiones, la educación para la no violencia debe moverse en esa tercera dimensión, en donde el castigo con la finalidad de resarcir a las víctimas no es válido, en donde unos no son víctimas y otros agresores, en donde todos nos sabemos a menudo víctimas y a menudo agresores, en donde todos nos sabemos amnistiados por la vida misma en muchas situaciones, en donde el castigo no regenera a quien ha hecho daño, en donde la democracia apuesta por un diálogo con todos sin exclusiones, en donde no todo se resuelve por justicia restaurativa, por compensación o por inercia. En definitiva, en donde «quien la hace, la paga» se enmarca en una sociedad materialista, pues si lo que hace es matar a alguien, no podrá restaurar dicha vida. En todo caso, la restauración será más para el agresor que no para la víctima que ya no existe. Cuando sus allegados sientan resarcida su vida viendo la vida del agresor resarcida, estaremos en esa sociedad del bien-ser –en donde la restauración se da en clave óntica y axiológica– por contrapartida al bien-estar en donde la restauración se da en clave de bienes materiales y del 'ojo por ojo y diente por diente'. Así, promoveremos la importancia de la educación en valores ante dicha sociedad axiológica.

En esta línea, el actual «decreto de derechos y deberes del alumnado», dispuesto por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, en su programa de «Convivencia y mediación» iniciado en numerosos centros educativos, propone fomentar los pactos frente a las sanciones, sabiendo que sancionar conlleva una carga de rabia acumulada que, en un futuro, deviene en esos sentimientos no expresados y que se pueden convertir en resentimientos. Sin embargo, dicho decreto también contempla la creación de una comisión de convivencia en cada centro. Esta comisión otorga al director del centro la responsabilidad de sancionar a los estudiantes que incumplen normas o cometen faltas susceptibles de ser sancionadas. Con ello se pone de manifiesto que los pactos no excluyen las sanciones, aunque se prioricen los primeros. Así mismo, una cultura de comprensión, reconciliación y empatía no está reñida con la firmeza, rigidez y tolerancia 0 ante la violencia. En todo caso, las normas y reglas serán aceptadas sin dificultad cuando vengan acompañadas –que no reemplazadas– por un trato afectivo y de aceptación incondicional de la alteridad. Tal aceptación no supone una condicionalidad en función de la conducta de este otro. El joven, adolescente, estudiante, hijo/a, ha de poder sentir que es aceptado y estimado tal y como es, sin que ello le exima de aplicar unas normas de convivencia previamente pactadas con la finalidad de organizar la vida juntos de forma no violenta y consensuar los conflictos de valores.

Gandhi decía que los más opuestos a la paz no eran los que tenían espíritu bélico, sino los indiferentes. La indiferencia, tan común entre nuestros jóvenes y adolescentes, es un arma contra la que hay que luchar. Ante ello, el mejor método será traspasando entusiasmo, mostrando una sociedad adulta entusiasta, un personal docente entusiasmado, unos padres y madres entusiastas, con sus profesiones, con sus quehaceres, pero principalmente con la vida misma. Que los jóvenes y niños vean a sus padres, tutores, amigos adultos entusiasmados por cuánto les rodea, participativos en las decisiones sociales que

les competen, implicados en los problemas de los diversos colectivos sociales, interesados en sus aprendizajes escolares... A menudo el mundo de la escuela queda tan alejado del mundo real que no hay tema de conversación hogareña que tenga relación con lo que los niños aprenden en la escuela. De ahí llegan a vivir un gran dualismo.

Probablemente la escuela de hoy en día sigue dando respuestas a los alumnos a preguntas que no se han hecho ellos, sino que se hicieron generaciones muy anteriores. Ese puede ser uno de los mayores conflictos en el ámbito escolar. Los educadores aún a menudo rigen su docencia tratando de responder a aquello que diseñan los planes curriculares elaborados pensando en aquello que debería interesar a nuestros jóvenes y niños, sin interrogarles sobre aquello que realmente les puede interesar. Sin embargo, el microclima escolar debe abrirse a las verdaderas preguntas de los interesados, y aún más, debe educar más en la pedagogía de la pregunta que en la pedagogía de la respuesta. Cuántas más preguntas se hagan los alumnos a raíz de su paso por la escuela, habremos alcanzado uno de los mayores objetivos: la motivación y el interés por cuanto les rodea, por su entorno y sus 'otros', por los demás existentes.

Esos 'otros' que a menudo propiciamos que se sientan en competencia. Para ello, desarrollar la estrategia pedagógica de recuperar la imagen de la alteridad: para la autovaloración y la valoración extrínseca hay que despreciar al otro y desprestigiarlo. No competencia, sino cooperación. Ante el conflicto se tiende al descrédito del alter-ego, como si eso garantizara una mejor autoimagen. No es preciso una afirmación "por oposición a" si realmente creemos en la dignidad intrínseca de cada ser humano existente. Cuando falta la autoestima, cuando hay infravaloración, cuando no hay aceptación, ante la propia incomodidad con uno mismo, surge la necesidad de afirmación por oposición a la alteridad.

Discusión

Educar para la paz es posible, y real. Es una apuesta por implementar en el entorno de aula estrategias pedagógicas que primen la fortaleza del vínculo, que apuesten por la viabilidad de tales acciones desde una moral desiderativa y volitiva, más que impositiva, que trabaje en la pedagogía de la asistencia con progresividad inversa para sostener en el ser desde esa necesidad óntica de sustentar el bien-ser en toda relación educativa, sabiendo que por el mero hecho de existir es merecedor de la mayor de las dignidades humanas.

Referencias

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida.* México, Fondo de cultura económica.

Celedón, E. y Vicarioli, G. «La educación para la paz en los centros de recreación infantil (ludotecas)», en Cruz Roja Española (1989), *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz. 14 informes técnicos.* Madrid, Cruz Roja Española, p. 133.

Cyrulnik, B. (2002) *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona, Gedisa.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid, Santillana-UNESCO.

Martínez Guzmán, V. (2003) *Actas del I Congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz.* Granada, Universidad de Granada.

Martínez Guzmán, V. (2005) *Podemos hacer las paces*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Max-Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones.* Uruguay, Nordan-Comunidad.

Rubio, A. (1991): «Parlem de la raó», en Àmbit d'Investigació i Difusió Maria Corral (1995): *Diàlegs de cultura. Del 51 al 100 Sopars Hora Europea.* Barcelona, Edimurtra, p. 130.

Supple, C. (1993) *Desde el prejuicio al genocidio: Aprendiendo sobre el holocausto*. Stoke on Trent 1993: Trentham Books, en *Peace-Building. The Review of the Peace Education Commission.* Internacional Peace Research Association, 1996, Núm. 3.

Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.

Ciberbullying y medios audiovisuales. Responsabilidad ciudadana y formación

Mª. Carmen Caldeiro Pedreira
Universidad de Santiago de Compostela (España)

La situación social actual y el uso de las nuevas tecnologías posibilitan mejoras a nivel social dificultando o complicando el entendimiento y la convivencia entre iguales. Pluralismo y colectivismo caracterizan la era digital actual aunque generalmente en ésta se desarrollan fundamentalmente conductas individuales, particulares que contribuyen al fomento de la desigualdad ciudadana y el consecuente desarrollo de la violencia y acoso entre iguales.

La sociedad requiere de la convivencia entre iguales y el respeto hacia la diversidad; los medios telemáticos propagan conductas contrarias a este tipo de comportamientos, además difunden otros que resultan violentos y que se desarrollan en ambientes diversos: sociedad, lugares de ocio, o aulas. Internet y los medios audiovisuales generan relaciones on line que acarrean riesgos y muestran diferentes formas de acoso.

La violencia se canaliza por medios con una difusión mayor y más rápida. Para controlar la situación no son suficientes la legislación ni la protección paterna, se requiere de un uso adecuado y responsable de las nuevas tecnologías, de un receptor crítico, consciente de lo que observa y lo que difunde. Se hacen precisas además la responsabilidad individual y la formación de la personalidad moral autónoma, racional y tolerante. Responsabilidad y tolerancia son las bases de la convivencia ética. El control de las emociones puede prevenir comportamientos violentos.

Palabras clave: Relaciones on line, violencia, responsabilidad, convivencia, formación, ciudadanía.

Partimos de la idea de que entrado el SXXI el entramado social y la perspectiva del individuo socializado han variado considerablemente con respecto a otras épocas. Aunque el colectivismo y la pluralidad parecen caracterizar nuestra época, pues cada existe un mayor número de individuos que conforman la sociedad y que, en principio trabajan y desarrollan su vida en sociedad, de forma común. No podemos olvidar que cada vez más, las conductas individuales, propias y en ocasiones sesgadas se implementan en los comportamientos. Esto es, en una sociedad plural y diversa donde debería primar la convivencia y el entendimiento, con frecuencia observamos conductas violentas, contrarias a la convivencia que redundan en el fomento de la desigualdad y la discriminación entre iguales. A esto nos referimos cuando aludimos más arriba a conductas sesgadas. Es decir, comportamientos que dificultan el correcto entendimiento de todos/as y la convivencia a nivel social en general y escolar en particular.

No podemos olvidar que el aula es como la vida, en ella se adquieren una serie de conocimientos y conductas que posibilitarán al individuo el desarrollo de la misma tanto a nivel particular como social. Por esto reclamamos el análisis y reflexión de comportamientos contrarios al mantenimiento de la igualdad desde el punto de vista de la formación ciudadana del individuo.

El avance de las sociedades y por consiguiente de los medios que utilizamos para comunicarnos dificulta esta tarea. Tradicionalmente contábamos con un menor número de medios que difundiesen información y sobre todo que interconectasen a las diferentes zonas del planeta. Conforme pasan los años, y cada vez más deprisa, estos medios se multiplican.

Aproximación conceptual

Ante tal situación y con la finalidad de clarificar algunos de los conceptos que utilizaremos a lo largo de esta reflexión conviene señalar el significado, por ejemplo, de los términos bullying y ciberbullying.

Entendemos el bullying como aquellos casos en los que

"uno o más individuos abusan física, verbal o emocionalmente de otros, lo cual incluye también la amenaza de daños corporales, la posesión de armas, la extorsión, la violación de los derechos civiles, las agresiones con lesiones, la actividad de las bandas y los intentos (fallidos o no) , de asesinato. La mayoría de los investigadores/as consideran que el acoso implica un desequilibrio de poder físico o psicológico por el que el acosador/a es más fuerte que la víctima" Beane (2006:35).

Aunque como hemos dejado entrever, la situación y entramado social han cambiado con respecto a hace media década, aún así hay aspectos relacionados con la convivencia que persisten. Nos referimos por ejemplo al acoso entre iguales que viene ocurriendo ya como apunta Voors desde la década de los 60 del siglo pasado pues según este autor

"Se dan ahora los mismos tipos de acoso escolar que existían cuando yo era niño, nace unos cuarenta años. Las únicas diferencias son que hoy, el bullying es más intenso, los matices sexuales intervienen más pronto y el fenómeno en general ofrece más peligro debido a una creciente brutalidad social e insensibilización ante la violencia" Voors (2005:21)

Entrado el nuevo siglo la conflictividad además de producirse de una forma personal y directa puede darse de manera virtual, esto es, el acoso ya no es tanto físico como psicológico y afecta, o puede hacerlo, a personas, en especial a niños con baja autoestima, aislados del grupo o simplemente inseguros. Este tipo de personalidades se convierten en carnaza para individuos poco respetuosos con la diversidad o intolerantes. Además no podemos olvidar la importancia de los medios telemáticos como transmisores de este tipo de conductas. Éstas no sólo se transmiten sino que se propagan y expanden de forma alarmante entre la sociedad de distintos lugares geográficos. Esto es lo que se entiende por e-bullying o ciberbullying, es decir, el acoso a través de las nuevas tecnologías que, a pesar de ser un avance positivo y favorable para la evolución y desarrollo social, no siempre son utilizadas de forma correcta. Por tal motivo se hace preciso permanecer muy atento con el uso que de éstas puede realizarse. El empleo de las TIC en este tipo de conductas supone el uso nocivo de éstas, sirve únicamente para ensañarse contra la víctima acentuando así mismo la brecha digital de la que tantas veces hemos oído hablar.

La brecha digital se entiende no sólo como la diferencia entre los que tienen y no acceso a la red sino también entre los que lo tienen; por una parte están los que sufren este tipo de acciones –acoso- y los que, por otra parte, la ejercen –acosadores-. Al respecto no podemos olvidar el papel de aquellas personas que aún pudiendo actuar como mediadores no lo hacen por desconocer los hechos –familia o profesores entre otros- Este último grupo suele ignorar o más bien desconocer la situación lo cual dificulta o imposiblita el desarrollo de su potencial labor de mediador. Cuestión ésta de sumo interés teniendo en cuenta que los efectos del ciberbullying pueden ser peores que los de las agresiones verbales o físicas, ya que provocan en la víctima una enorme sensación de disgusto, tristeza e incluso miedo que en principio se lleva a cabo en soledad.

Estado de la cuestión

Conceptualizada la cuestión del bullying y antes de continuar refiriéndonos al ciberbullying, tema central de nuestra reflexión, hemos de intentar clarificarlo un poco más.

Manifestaciones del ciberbullying

Anteriormente hemos señalado lo que entendemos por e-bullying y algún efecto de éste, mas no podemos continuar sin indicar cómo se manifiesta. Hemos de apuntar en primer lugar que las principales

conductas que niños/as manifiestan en red son el reflejo de lo que se muestra en los medios. Lo dificultoso ahora es saber si los medios muestran lo que aparece en la realidad o por el contrario la crean. En todo caso, influyen en las conductas de los ciudadanos en general y de los más pequeños en particular, al igual que lo hace internet, ambos se han instaurado en la vida diaria y se alzan como uno de los pilares sobre los que se erige la comunicación. El ciberespacio es ahora un lugar fundamental de socialización que todos, padres e hijos deberían conocer a la perfección, No podemos olvidar que como varios autores apuntan los padres usan Internet mientras que los niños viven en él. Por tanto, los primeros juegan un papel importante a la hora de solucionar o atajar problemas. Varios son los autores, especialistas en el tema, que coinciden cuando señalan que los padres han de informar a sus hijos de las consecuencias de las relaciones on line con desconocidos y de los diferentes aspectos que de ellas pueden derivarse.

Respuestas ante el ciberbullying

Ni que decir tiene que los padres juegan un importante papel para atajar esto problemas pero asimismo también es cierto que es precisa la alfabetización digital, para saber pautar una conducta en relación con las nuevas tecnologías es imprescindible conocerlas a fondo. En nuestro caso el uso de Internet genera relaciones on line que acarrean riesgos pues suponen el excesivo contacto con la información de la que se dispone en la red y el conocimiento de determinadas formas de acoso que si se reiteran y se convierten en costumbre habitual maliciosa constituyen el denominado ciberbullying. Para proteger al sujeto, sea de la edad que fuere, de este tipo de conductas no basta con la legislación que castiga comportamientos irregulares ni con la protección paterna, es necesaria una formación de la personalidad moral que sea autónoma, crítica, racional y tolerante. Si el individuo la posee entonces las consecuencias derivadas de sus actos influirán en menor medida en la formación de la identidad marcando tan sólo la personalidad y no determinándola.

Si nos centramos en los niños/adolescentes de entre por ejemplo 11-16 años, éstos todavía se encuentran en período de formación como personas siendo el nivel de desarrollo moral que poseen inferior al convencional[19] lo cual facilita la tarea del acosador sobre el acosado. La capacidad de emitir un juicio propio no existe todavía y está condicionada por los factores externos con los que el sujeto está en contacto. Mantenemos que el nivel de desarrollo moral del acosador es inferior al convencional pues éste no empatiza con el acosado; es decir, no es capaz de situarse en el punto de vista ajeno, característica que se atribuye al nivel II de desarrollo moral. Para favorecer el avance en el proceso de desarrollo moral en el acosador debemos señalar algunas posibilidades. Destaca por ejemplo el diálogo que fomenta la participación del niño en la sociedad y su consecuente integración. A menudo la situación personal del acosador refleja una carencia de confianza en sí mismo lo cual le conduce a desarrollar este tipo de conductas como forma de llamar la atención, de este modo focaliza la atención de los demás sobre él pues considera que a través de estas conductas su imagen ante la sociedad puede mejorar en tanto que se hace notar y pasa a ser "conocido" tomando parte de un posible primer plano, lo que no valora es cómo adquiere esta "popularidad". Por tanto, la comunicación, el diálogo e incluso la participación pueden figurar como tareas terapéuticas a la hora de intentar mediar o intervenir sobre la construcción del yo y la conducta del acosador. Por otra parte –la del acosado- consideramos que el diálogo podría constituir también un importante factor de integración. Los acosados suelen ser niños que tienen dificultades para socializarse, no se comunican y se refugian en los seres queridos de manera

[19]Nos referimos para esta clasificación al modelo Kohlbergiano que establece tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, cada uno de ellos con una serie de etapas. Así pues, en el preconveniconal destacan el estado de la heteronomía y el individualismo, en el convencional destaca el estadio de mutualidad y el de ley y orden. La autonomía y el respeto a los derechos no se alcanzan hasta el último nivel postconvencional cuando comienzan a adaptarse las leyes a la situación.

excesiva. De alguna forma tampoco empatizan con ningún carácter distinto del suyo. Por ello consideramos fundamental y urgente la necesidad de que el acosado por una parte interactúa con los demás miembros donde desarrolla su vida y por otra que adquiera el nivel de desarrollo superior en el cual predomina la autonomía caracterizada por los acuerdos, el compromiso, la igualdad de derechos o el respeto a la dignidad del individuo. El acosado ha de tener todo esto claro para ser capaz de defenderse de su agresor de la forma más beneficiosa y justa posible. Por otra parte la participación e integración del acosado y también del acosador en un determinado grupo social favorecen el desarrollo de la personalidad moral pues según indica Bagüés refiriéndose a la participación y toma de rol está debe ser

*"recíproca, es decir, que al igual que yo reconozco el punto de vista del otro, el otro sea, asimismo, capaz de situarse en mi perspectiva, de otra manera la relación no se establecería en términos de igualdad. Gracias a la toma de rol es posible la consideración de los intereses ajenos, la cooperación y la solidaridad."*Bagüés (2003:9)

Llegados a este punto, abogamos por el uso seguro de Internet orientado hacia la formación de ciudadanos/as digitales.

Antes de continuar debemos apuntar qué entendemos por tal, ésta significa la capacidad o aptitud de transformar la información recibida en conocimiento. A ella se suma la competencia ciudadana que incluye o supone el acceso a la información, la participación en la red y la comunicación a través de medios electrónicos. Por otra parte, no podemos olvidar que tal competencia supone el uso del juicio moral para el ejercicio responsable de los derechos y deberes ciudadanos. La legislación hace referencia también a las habilidades que

"permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada país, región o comunidad" (RD 1631/20006)

Continuando en esta línea debemos incluir otra competencia relacionada con la digital, la competencia audiovisual que debe poseer todo ciudadano para ser capaz de, en palabras de Ferrés (2007:11) *"convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción."* Esto es, el comportamiento de un ciudadano no debe quedarse únicamente en el mero visionado de imágenes o de noticias, ha de ser capaz de analizar aquello que está viendo y poder valorarlo bien sea de forma crítica o meramente descriptiva. Asimismo también ha de poder expresarse de forma mínimamente correcta a nivel comunicativo.

Responsabilidad y tolerancia, bases de la convivencia ética

Es precisa la responsabilidad del cibernauta para que de su comportamiento y actuación no se derive una situación de acoso. Por otra parte, como hemos señalado anteriormente, no cabe la menor duda que la violencia ya fuese telemática o no, ha existido desde siempre, por tanto la situación básicamente no difiere tanto de lo que tradicionalmente acontecía, tan solo ha cambiado, quizás de forma considerable, la sociedad de la información, actualmente denominada del conocimiento. Por tanto, los ciudadanos que la conformamos debemos adaptarnos a la realidad social que nos ha tocado vivir, hemos de conocer el funcionamiento de los medios a través de los que se difunde la información, la forma en que se difunde y de este modo podremos valorar las consecuencias que de ello se derivan, y lo que es más importante, podremos atajarlas de forma racional y justa. No se trata de impedir o coartar el uso de las NT sino de pautarlo, de informar al sujeto de las características del medio en el que se mueve, donde desarrolla su

vida. Si formamos individuos libres, autónomos, plurales y participativos contribuiremos a erradicar todo tipo de desigualdades y acosos de unos sobre otros.

La responsabilidad social, la tolerancia y la pluralidad son valores que hoy en día están en desuso a pesar de la frecuencia con la que aparecen casi de manera continua y constante en nuestras vidas. Si estos valores fuesen los pilares sobre los que se asienta la sociedad democrática del S XXI, esta reflexión estaría de más pero como no ocurre de este modo, trabajos del tipo de éste se hacen necesarios. Nosotros, como receptores no podemos responsabilizarnos de las imágenes que figuran en la realidad ni mucho menos del comportamiento de los cibernautas ni del uso que de sus conocimientos hacen para, en ocasiones, molestar a los demás miembros de la sociedad. Por otra parte, cada vez somos más y más variados quienes entramos a formar parte de las diferentes redes sociales lo cual también empeora o acrecienta la dificultad a la hora de conseguir la generalización de comportamientos y la tarea formativa y responsable. Trabajamos para la consecución de una ciudadanía, como hemos apuntado anteriormente, responsable, autónoma y plural, en definitiva, una ciudadanía digital capaz de comunicarse con los demás sin herir ni molestar con sus actos. Es importante que ésta sepa tomar sus propias decisiones de forma autónoma, que decida de manera libre lo que más le conviene pues de este modo estará capacitada para ejercer un papel activo de intervención en la construcción social donde desarrolla su tarea. Por ejemplo en el aula considerado un lugar de socialización, han de buscarse la participación y el trabajo cooperativo como formas de canalizar la competitividad o la agresividad. Al respecto existe numeroso material que tiene como finalidad prevenir el conflicto o evitar la violencia y conductas agresivas. Desde hace varias décadas numerosos autores han venido desarrollando su investigación alrededor de la cuestión de resolución de conflictos o educación para la paz.

Hoy en día los condicionantes sociales, como hemos señalado, dificultan la labor, de ahí que los expertos aconsejen a los padres que trabajen con los hijos en esta ardua tarea, no es suficiente con dotar al niño de material suficiente, debemos enseñarle a usarlo.

La tarea de la familia ha de acompañarse también con la de la escuela, de ahí que a menudo surja la figura del mediador juvenil considerado influyente en la conducta de los compañeros. Además de esto, se reclama la necesidad del aprendizaje desde edades tempranas, de la seguridad on line, materia que debería de ser transversal pues su enseñanza desde estas edades ha de realizarse desde diversos ámbitos. A menudo se equipara a la seguridad vial, ya que, ésta al igual que la seguridad en la red constituyen necesidades educativas similares.

Para ello se requiere de un profesorado formado que sepa utilizar los recursos de los que dispone. Es evidente que el adolescente pone en práctica o adquiere aquellos hábitos que con frecuencia ve o con los que está en contacto, pues bien, si la situación en este aspecto es deficitaria urge paliar esta necesidad para encajar la normalidad social ya que, obviamente la mayor parte de los adolescentes hacen un uso cívico y respetuoso de la realidad. Se trata de conseguir que esa minoría abandone las conductas violentas, a tal labor puede ayudar también la realización de relatorios o el desarrollo de actividades así como charlas que muestren cuál es la situación social actual.

Hoy en día ya no sólo nos referimos a la convivencia escolar sino también a la social, el ciberespacio es un lugar en el cuál todos/as desarrollamos de algún modo nuestra vida. En nuestros días debemos aprender a convivir y ser on line, tenemos que tratar que los cambios sociales no generen brechas entre generaciones próximas, padres e hijos por ejemplo. No consiste únicamente en formar en contenidos sino también, como venimos indicando, en habilidades, en competencias sociales y en este caso digitales. La adquisición de éstas se encuentra, como también hemos visto, condicionada por múltiples factores.

Señalado todo esto, no podemos olvidar que la violencia sea del tipo que fuere, tiene consecuencias emocionales importantes, ya que, provoca fundamentalmente aislamiento social, o falta de respeto. Es ahí donde la responsabilidad de los padres, la escuela y la administración han de tomar cartas para orientar la formación de la personalidad moral del ciudadano de cualquier edad.

A raíz de esto no podemos dejar de señalar en cuanto a la mencionada mediación, que, de alguna forma, con nuestro comportamiento, estamos influyendo en el de los demás y no sólo en éste, sino también en la forma de pensar y sentir del prójimo.

En el caso de los padres y para fomentar la convivencia y no la violencia entre iguales, deben responsabilizarse por ejemplo del tipo de programación que éstos ven, las imágenes e información a la que se exponen y sobre todo, el tiempo que dura la programación que ven. Es importante que los padres sean capaces de proponer otra serie de alternativas para realizar durante algunos espacios de tiempo libre.

No debe usarse la imposición sino el consenso a la hora de establecer normas de comportamiento en la red, ha de fomentarse también el valor del respeto por los demás y por la información que de ellos se deriva. Si los padres en una sala común trabajan con sus hijos podrán estar en contacto con ellos cuando estos acceden a las redes sociales, chats u otras páginas, para ello es fundamental lo que anteriormente hemos indicado: la formación audiovisual y digital de los padres. Motivo por el que creemos conveniente que estén en contacto con los centros educativos para poder realizar actividades de formación en aquellos aspectos deficitarios. No podemos olvidar que, según hemos apuntado, debido entre otros factores a la evolución social y tecnológica los medios utilizados para transmitir información o entretener han modificado sus pautas y no sólo esto, sino que continúan haciéndolo.

En este entorno resulta complicado establecer una ética de los medios o de la comunicación sea del tipo que fuere, y sobre todo, una ética que no atente contra la libertad de expresión ni contra los valores fundamentales y básicos de la sociedad democrática, al respecto podemos indicar unas palabras de Stuart Mill (1980:56) cuando señala que *"debemos sacrificar nuestros propios intereses sólo cuando ellos entran en conflicto con intereses mayores de los demás."* En ocasiones resulta complicado determinar a qué valores estamos haciendo alusión, con frecuencia desconfiamos de la información que los niños reciben, si ésta es verídica o no, y aún siéndolo si refleja la realidad o si es creada. Las imágenes que se muestran en la red, o el contenido de algunos chats a menudo suelen o pueden estar manipulados precisamente para conseguir unos determinados resultados en el comportamiento del receptor ignorante, por ello insistimos tanto en la necesidad de una completa formación .

Volviendo sobre el aspecto de la falta de confianza en el valor de la información transmitida, usamos las palabras de Miguez cuando afirma que tal desconfianza genera violencia y dejamiento entre por una parte los valores que se transmiten y por otra los criterios orientadores.

Respuesta educativa: el control de emociones

Como podemos observar tal situación es por tanto contraria a la de la convivencia, actualmente, no podemos olvidar el peso e importancia de estos cambios sociales y tecnológicos. Pues bien, para paliarlo además de lo expuesto, contamos con el peso y condicionantes de la educación emocional; con frecuencia vemos este concepto como irrelevante, superficial, esto sucede así porque como cualquier temática nueva que intenta hacerse un hueco y que la mayoría desconoce su significado y valor a menudo se ve menospreciada o infravalorada, por ello consideramos importante apuntar de manera somera y rápida algunas pinceladas al respecto de ésta.

Partimos de la evidente y justificada necesidad de repensar la educación ante la situación a la que nos vemos expuestos, esta "utopía" que es así como la denomina el Informe Delors, la justificamos según éste por la ingente necesidad de reflexión sobre los sentimientos y emociones consideradas hoy día como base de la actividad humana. Desde siempre las emociones han influido en buena medida sobre nuestra forma de actuar, llegando a condicionarla de forma determinante e incluso si cabe, modificándola. En ocasiones los efectos que se derivan de nuestro comportamiento son incorrectos o incluso no justos, al respecto de esta cuestión: la justicia en injusticia, no podemos olvidar la concepción

que en la moral clásica se mantenía entonces que *"la gravedad del acto se medía en función del daño ocasionado y no de las intenciones de quien lo ocasionaba."* Bettetini (2001:32)

Consideramos que esta justificación se encuentra directamente relacionada con la cuestión de la educación emocional, ésta junto a la educación en valores están siendo usadas, cada vez más, como base de algunos programas de convivencia, la situación actual de motivación o el desinterés que se observan pueden tener su origen en el ligero conocimiento emocional que tenemos de nosotros mismos y de quienes nos rodean. No podemos olvidar que las emociones nos capacitan o permiten interaccionar con las personas y las cosas del medio dictando, de algún modo, las reglas de conducta tanto individual como social. La interacción humana con el entorno es emocional y el comportamiento de los individuos está relacionado con estados mentales emocionales, asimismo, el equilibrio de las emociones podemos apuntar que incrementa en sobre medida el aprendizaje. En definitiva, a través de las emociones nos adaptamos a los cambios sociales y no sólo esto, sino que también aprendemos a controlarnos, al equilibrar nuestras emociones seremos capaces de tranquilizarnos, si bien es cierto que en ocasiones esta tarea requiere del trabajo de un mediador externo, como anteriormente hemos señalado. Relacionado con este aspecto se encuentra también el de la empatía, pues

"los maltratadores pueden "saber" cognitivamente que su víctima sufre, pero pueden continuar haciéndole daño porque son incapaces de "sentir" el dolor que le producen." Codell (2003:3)

Esto es, los maltratadores, según hemos indicados cuando hacemos referencia a la formación de la personalidad moral, no llegan a empatizar con la víctima pues, no son capaces de sentir el dolor que le están produciendo.

Aseveraciones de este tipo son las que nos sirven para señalar que la educación emocional ha de introducirse de forma paulatina en nuestro sistema educativo pues de este modo podemos contribuir a prevenir y quizás erradicar algunas de las conductas violentas más comunes que anteriormente hemos venido señalando. Según indica Alderete en su entrevista a Saturnino de la Torre

"la falta de educación emocional puede inducir desajustes sociales y falta de dominio de sí en situaciones contrarias a nuestros deseos." Alderete (2009:13)

Conclusiones

En definitiva, consideramos que la situación social actual y el uso de las nuevas tecnologías posibilitan mejoras a nivel social pero al mismo tiempo dificultan o complican la convivencia entre iguales, por un lado tenemos la brecha digital a la que nos someten tanto a nivel generacional como más allá de éste. Por otra parte suponen la necesaria formación de la ciudadanía en general y no una formación únicamente técnica, sino también moral e incluso, como hemos señalado anteriormente, emocional. En cuanto a esta educación y teniendo en cuenta la posibildad que existe de que los sentimientos puedan ser educados, destacamos unas palabras de Etxeverría cuando se refiere a la educación sentimental de la ciudadanía, considera que ésta

"no puede ser confiada a la mera actividad educativa formal o reglada, a la escolar. Para que sea realmente eficaz se precisa de un trabajo de agentes en red, que apunten a los mismos objetivos, aunque sus iniciativas concretas sean diversas." *Etxeverría (2008:15).*

Por tanto cada uno de nosotros hemos de asumir nuestras responsabilidades, hemos de ser capaces de trabajar de la forma más cómoda posible y además debemos conocer todos o la mayoría de las cuestiones que del uso de las nuevas tecnologías puedan derivarse. La no violencia y la paz se construyen desde la interacción de unos y otros, desde la convivencia.

Consideramos que la cuestión del ciberbullying, de origen relativamente reciente, ha de atajarse desde los distintos ámbitos de la sociedad y no sólo esto sino que debe prevenirse su aparición y posterior desarrollo. Este tema a diario figura en las noticias de prensa y ocupa varios titulares en las emisiones de información diaria. En comunidades como la nuestra, Galicia, no es tan frecuente como en

otras donde la población es mayor y más diversa. La cantidad y la diversidad han de ser tenidas en cuenta a la hora de realizar un análisis de la situación y una posible valoración o tratamiento de la misma, como en ocasiones hemos apuntado se trata de una ardua labor conjunta de la ciudadanía democrática y plural al completo.

Referencias

ALDERETE, M J (2009). "Las Tics y la dimensión afectiva y emocional". En Revista n 18 Seccion sentirpensar la matemática. Consultado en www.mendomaticaa.mendoza.edu.ar

BARRI, F (2006). *SOS BULLYING. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Colección Educación al día. Gráficas Muriel. Madrid.

BETTETIN , G ; FUMAGALLI, A (2001). *Lo que nos queda de los medios. Ideas para una ética de la comunicación*. Ed Eunsa, Pamplona.

COLLEL, J , ESCUDÉ, C (2003). L 'educació emocional. Traç Revista dels mestres de la Garrotxa, any XIX, num 39 pp 8-10.

ETXEVERRÍA, X (2008): Educación sentimental en la ciudadanía. Bakeaz. Bilbao. En http://pdf.escueladepaz.efaber.net/publication/full_text/87/EP14_maqueta.pdf

FERRÉS PRATS, J (2007): "La competencia en comunicación audiovisual: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores." Quaderns del CAC, núm 25.

L BEANE, Allan (2006): *Aulas libres de acoso: Bullying*. Ed Grao. Barcelona.

MIGUEZ VALLEJOS, R: *La tarea ética de educar en la escuela.* Consultado en 156.35.33.98/site09/Addendas/**Minguez**%20Miguel%202.pdf

MILL, J S (1980): *El utilitarismo*. Ed Aguilar, 6 edición, Buenos Aires.

SHARIFF, S (2008): *Ciber-Bullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge. London.

VOORS, Wiliam (2005): *Bullying. EL acoso escolar*. El Oniro. Barcelona.

LEGISLACIÓN CONSULTADA: Real Decreto 1631/2006 de 29 Diciembre en BOE 5 Enero 2007.

Webgrafía

www.ciberbullying.net

http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html

http://www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber_bullying.html

www.mendomaticaa.mendoza.edu.ar

Violencia escolar. Intervención a través de la música

Francisco Javier Cano Cano
Universidad de Almería (España)

Las situaciones de abuso y maltrato entre escolares, lo que se conoce también como bullying, se da hoy día en todos los centros educativos. En los últimos años el problema de acoso y violencia escolar nos da una imagen que percibimos desde los diversos medios de comunicación, una imagen de inseguridad y desorden que se vive día a día en nuestros centros educativos. Este entorno de violencia escolar ha repercutido tanto en los profesores, alumnos y a la sociedad, creando una imagen de inseguridad de nuestros centros educativos.

Antes de continuar con este trabajo, es necesario definir el concepto de acoso escolar, según Fernández, podemos decir que; "El acoso escolar se refiere a situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc, y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse" (Fernández 1999, pg.47).

El maltrato por abuso de poder puede adoptar diferentes formas: puede tratarse de un maltrato directo, es decir, de agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez pueden incluir un daño físico, o verbal; o bien, de formas de maltrato indirectas, como la exclusión social. Por lo tanto, el maltrato puede presentar diversas formas, como las siguientes (F. Cerezo 1991):

- <u>Maltrato físico</u>:
    - Amenazar con armas (maltrato físico directo).
    - Pegar (maltrato físico directo).
    - Esconder cosas (maltrato físico indirecto).
    - Romper cosas (maltrato físico indirecto).
    - Robar cosas (maltrato físico indirecto).
- <u>Maltrato verbal</u>:
    - Insultar (maltrato verbal directo).
    - Poner motes (maltrato verbal directo).
    - Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).
- <u>Exclusión social</u>:
    - Ignorar a alguien.
    - No dejar participar a alguien en una actividad.
- <u>Mixto (físico y verbal)</u>:
    - Amenazar con el fin de intimidar.
    - Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje).
    - Acosas sexualmente.

Según estas definiciones, el maltrato no sólo es físico, sino también de exclusión social, pues no olvidemos que en nuestros centros existe una multiculturalidad, niños y niñas procedentes de otros países con una cultura propia, lo cual conlleva a una inadaptación desde el punto de vista cultural en el grupo aula, produciéndose un una categoría de maltrato que es el rechazo de los compañeros.

Este trabajo que aquí presento, es un estudio llevado a cabo en un centro de primaria de Almería y en concreto en un aula de tercer ciclo, primer curso (5º), donde conviven diversos alumnos y alumnas de distinta procedencia tanto geográfica como cultural. El estudio de investigación se realizó durante el

curso escolar 2008/2009. Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias la colaboración y paciencia que ha tenido la profesora Ana Rodríguez Marín, tutora del curso donde he realizado este trabajo.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es evaluar, tratar y profundizar en las características de acoso escolar y en concreto en el rechazo hacia los compañeros del grupo aula, procedentes de distinta nacionalidad. Por lo tanto es necesario abordar este problema en el entorno donde se produce y así promover programas de intervención, etc.

Ya sabemos que los abusos entre iguales está provocando una alarma social. Pues a menudo escuchamos o leemos en prensa tantos fenómenos de violencia entre jóvenes y cada vez son más preocupantes los casos debido a su intensidad agresiva entre alumnos, alumnos a profesores y también de padres a profesores.

Por lo tanto es necesario actuar, incrementar actuaciones de prevención y concienciar que las agresiones o el maltrato dentro de sus diversas categorías, no son sólo un problema que afectan sólo a ambas partes del conflicto (víctimas y agresores). Este maltrato afecta también al resto de alumnos del aula y centro educativo, así como a los padres, profesores y demás personal del centro educativo.

Según el Defensor del Pueblo "En muchos casos, las medidas que se toman van dirigidas a articular estrategias para mejorar el clima del centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela en su conjunto. Además, en muchos países se observa ya la tendencia a realizar un tratamiento comunitario más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc., Ello representa una visión amplia de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual".

Cuando existe violencia, podemos hablar de distintos agentes implicados, que serían, agresor, víctimas y observadores, los cuales describo a continuación:

Agresores

Podemos decir que el agresor tiende a estructurar sus relaciones interpersonales conforme a pautas de poder y control al presentar, en la mayoría de las ocasiones, una personalidad agresiva. Su escasa tolerancia a la frustración, débil habilidad social, impulsividad, dificultad para cumplir la normas y mínima empatía explica su identificación con un modelo conductual estructurado en torno al dominio. La violencia en sus diferentes manifestaciones, constituye una estrategia de sumisión del "otro". Los acosadores aquejados de trastornos de la personalidad obtienen satisfacción a través del dolor de las víctimas (Olweus, 2006 - 87); el resto muestra, cuanto menos, escasa empatía preocupación por el devenir vital de sus víctimas.

Víctimas

La elección de la víctima suelen obedecer a distintos factores:

- Personales: Inseguridad, baja autoestima.
- Relacionales: Dificultades de aprendizajes o de expresión.
- Orientación sexual: Homosexualidad preferentemente.

El acosado es percibido como diferente, débil, por lo tanto estos factores favorecen ser destinatario de la violencia escolar. Con frecuencia el agresor justifica el acoso tildándolo como estrategia reactiva ante las provocaciones de la víctima, acentuando, de esta manera el sentimiento de culpabilidad que, en muchas ocasiones, asola a la víctima (Díaz – Aguado 2005).

La violencia provoca a las víctimas; angustia, ansiedad, temor, absentismo escolar, fracaso escolar y aparición en los casos extremos, procesos depresivos que pueden desembocar en ideas y prácticas autodestructivas. Por lo cual, la ridiculización y la vejación por parte del grupo del que forma parte el agredido, provoca un daño significativo, que dada su edad, se encuentra en un proceso de conformación de la propia personalidad y crea sentimiento de inseguridad en sí mismo.

Testigos y Observadores

Las acciones violentas dentro del contexto escolar, se realizan delante de todos los alumnos del centro, siendo por tanto la agresión pública. El objetivo de los jóvenes violentos, es implantar un poder social en el ámbito escolar. El que alcanza este poder, trata de lucirlo y mantenerlo a la vista, y es por eso que los testigos son necesarios para los actos intimidatorios y las conductas violentas.

Podemos decir que los maestros observan directamente el modo en que se tratan los alumnos entre sí. También los directivos del centro están en conocimiento de lo que sucede, y los compañeros de curso, como los del resto del colegio, también saben qué cosas están pasando.

Los jóvenes testigos de la victimización que acompañan al agresor, tienen en común su lugar de espectadores. Algunos están identificados con el líder, otros tienen sus diferencias y otros hasta pueden estar en contra de él. Lo que los une es el temor a desafiarlo.

Por lo tanto, el espectador es la persona que no se involucra activamente en una situación en la que otra persona necesita ayuda. Los observadores o testigos son una parte que toleran al maltrato. Conocen bien al agresor, a la víctima, el lugar y a los hechos, pero callan. No sabía o no podía son las dos justificaciones morales que puede decir el observador.

Método

Sujetos

Este estudio se lleva a cabo con los alumnos y alumnas de tercer ciclo de primaria de quinto curso. El centro se encuentra ubicado en una población de la provincia de Almería, sobre una muestra de 24 sujetos de los cuáles 70´83 son niños, y 29¨17 niñas, con una media de edad de 10 años.

Procedimiento

Se contó con la colaboración de los alumnos y alumnas, y también de la profesora y tutora de dicho curso, para poder realizar el cuestionario del test sociométrico, la forma (P) a la profesora y la forma (A) a los alumnos/as. Se explicó tanto a los alumnos como a la profesora en que consistía el test que tenían que realizar. Después se pasó el cuestionario para que lo leyesen y lo cumplimentaran individualmente. Una vez analizados y contrastados los resultados, se procedió a realizar las actividades para la integración en el grupo de los alumnos que fueron rechazados.

Instrumento

Como instrumento para la detección de la violencia en clase, utilizo el ***"Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares Bull-S"*** (Fuensanta Cerezo Ramírez). Este cuestionario resulta sencillo para poder aplicarlo en una sesión escolar. El Test Bull-S es una herramienta válida para la detección, medida y valoración de las situaciones de agresividad entre escolares mediante el análisis de las características socio-afectivas del grupo y la percepción que tienen sus miembros de las relaciones interpersonales y, especialmente de agresión y victimización.

Este Test presenta dos formas:

- **La forma P (Profesores)** recoge las siguientes variables: 1) Elegido. 2) Rechazado. 3) Débil. 4) Cruel. 5) Fuerte. 6) Cobarde. 7) Agresivo. 8) Víctima. 9) Provoca. 10) Manía.
- **La forma A (Alumnos)** Incluye ítems relativos a tres dimensiones:

- Variables sobre la posición social: De cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto.
- Variables sobre la relación: Agresión-victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima.
- Por último un tercer bloque de ítems nos dan información sobre las circunstancias o aspectos situacionales de esta dinámica.

El test de la forma A (alumnos) recoge como podemos ver en la tabla siguiente: La primera dimensión, la estructurada socio-afectiva del grupo, viene reflejada por los ítems: 1) Elegido. 2) Rechazado. 3) Ser elegido. 4) Ser rechazado. La segunda dimensión, medida de la relación agresión-víctimización, se recaba través de los ítems: 5) Fuerte. 6) Cobarde. 7) Agresivo. 8) Víctima. 9) Provoca. 10) Manía. La tercera dimensión, los aspectos situacionales, está compuesta por los ítems: 11) Forma. 12) Lugar. 13) Frecuencia. 14) Topografía. 15) Seguridad.

Test Forma – A (Alumnado)

Apellidos y Nombre: ……Edad…….
Sexo……. Curso……. Fecha……..

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor como veis el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a **CÓMO VES TUS COMPAÑEROS Y A TI MISMO EN CLASE**. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES.**

Responde cada pregunta escribiendo, COMO MÁXIMO, TRES NOMBRES-NÚMEROS de compañeros de tu clase que se ajusten a la pregunta.

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo de clase?
2. ¿A quién NO elegirías como compañero/a?
3. ¿Quién crees que te elegiría a ti?
4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?
5. ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?
6. ¿Quiénes actúan como un cobarde o como un bebé?
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?
8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?
9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?
10. ¿A quienes se les tiene manía?

Señala la respuesta más adecuada:

11. Las agresiones suelen ser:

☐ Insultos y amenazas ☐ Maltrato físico ☐ Rechazo ☐ Otras formas

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

☐ En el aula ☐ En el patio ☐ En los pasillos ☐ Otros

Ahora señala SÓLO una respuesta

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

☐ Todos los días ☐ 1-2 veces por semana ☐ Rara vez ☐ Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?

☐ Poco o nada ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el centro?

☐ Poco o nada ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Las variables de la forma P (Profesores) recoge las siguientes variables: 1) Elegido. 2) Rechazado. 3) Débil. 4) Cruel. 5) Fuerte. 6) Cobarde. 7) Agresivo. 8) Víctima. 9) Provoca. 10) Manía.

Test Forma – P (Profesorado)

Centro: ……Curso……...Fecha……..

Área que imparte……...

Responda escribiendo como máximo TRES NOMBRES

1. ¿Quién es querido por todos?
2. ¿Quién tiene muy pocos amigos?
3. ¿Quién intenta ser la "mascota" del profesor?
4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?
5. ¿Quién es el más fuerte de la clase?
6. ¿Quién suele comportarse como un cobarde o un bebé?
7. ¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?
8. ¿Quién suele ser el/la víctima?
9. ¿Quién suele empezar las peleas?
10. ¿A quién se le tiene manía?

Resultados

En esta tabla podemos observar las puntuaciones obtenidas con respecto a los 10 primeros ítems del cuestionario:

ALUMNOS/AS	RESULTADOS A LAS DIEZ PRIMERAS PREGUNTAS

PREGUNTAS DE LA 1 A LA 10

Items----------	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Alumno 1	3	4	4	4	**14**	1	1		1	1
Alumno 2		3		3		2	5	**11**	4	4
Alumno 3		4	1	4	2					4
Alumno 4	1		1	1						
Alumno 5	3		3	1		1		1		
Alumno 6		1				1				1
Alumno 7	3		3	2						1
Alumno 8	2	1	2	6	**19**	1	6		4	1
Alumno 9	1		1							
Alumno 10	5		2	6	12	3	**7**		5	2
Alumno 11	4		2	2						
Alumno 12	1	6	1	5		5	2	**14**	6	3
Alumno 13	2	3	1	1		2		2	1	4
Alumno 14	8	3	4	4	4	2	3		4	
Alumno 15	7	1	5	2		2		5		1
Alumno 16		5	1	2	3	1	**15**		6	3
Alumno 17			1					2		
Alumno 18	4		4		1	1				
Alumno 19	4	1	2	3					2	1
Alumno 20	1	2	3	2		1	1		1	
Alumno 21	8		4	2	3	2	3		2	
Alumno 22	6		4	3						
Alumno 23	3	1	1	2	1					
Alumno 24	2	2	2	1		**12**	1	6	2	1

ANÁLISIS DE DATOS – DIEZ PRIMERAS PREGUNTAS

ALUMNOS	PUNTUACIONES DIEZ PRIMEROS ÍTEMS

Items ----------	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Alumno 1					14					
Alumno 2		10						11		12
Alumno 8					19					
Alumno 12								14		
Alumno 16							15			
Alumno 24						12				

A continuación paso a analizar el cuestionario, teniendo en cuenta aquellas preguntas en las que se han obtenido mayores puntuaciones y el alumno.

Ítems 2: ¿A quién no elegirías como compañero/a?

Alumno 2. Chico Marroquí.

Ítems 5: ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?

Alumno 1 y alumno 8, son considerados los más fuertes de la clase. El alumno 1 es un chico procedente de Honduras. El alumno 8 es grande y de complexión fuerte, le gusta destacar y ser siempre el protagonista. Ninguno de estos dos chicos es considerado maltratador, pues en la encuesta no aparecen como maltratadores.

Ítems 6 ¿Quienes actúan como un cobarde o un bebé?

Según los resultados del Test, el Alumno 24 es el que actúa como un cobarde. Este chico adoptado de origen sudamericano. Es un niño asustadizo, quizás sea porque no se siente integrado con sus compañeros.

Ítems 7 ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

Alumno 16 es el elegido como maltratador. Este alumno es un chico de padre español y madre árabe, ambos separados. Es un chico bastante nervioso.

Ítems 8 ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

Alumno 2, es un chico de procedencia árabe. A lo largo de mi observación, he podido comprobar que este chico en rechazado por parte de sus compañeros, por el simple hecho de ser árabe.

Ítems 10 ¿A quienes se les tiene manía?

El alumno 2, que también ha sacado una mayor puntuación en el ítems 8, también es un chico rechazado de procedencia Marroquí.

ÍTEMS del 11 A 15 – PERCECIÓN SOBRE LAS AGRESIONES EN EL AULA SEGÚN LOS ALUMNOS

ÍTEMS 11 - ¿LAS AGRESIONES SUELEN SER?

INSULTOS Y AMENAZAS	MALTRATO FÍSICO	RECHAZO	OTROS
8	2	9	2

Según los datos obtenidos con respecto al ítems 11 del cuestionario, la violencia en el aula de 5º, suele ser el rechazo, insultos y amenazas.

ÍTEMS 12 - ¿DÓNDE SUELEN OCURRIR LAS AGRESIONES?

EN EL AULA	EN EL PATIO	EN PASILLOS	OTROS
1	20	1	3

La mayoría de las agresiones suelen ocurrir en el patio. Al ser un lugar donde los alumnos y alumnas están más independientes del los profesores, es donde mayor rechazo reciben las víctimas, aunque no hay que olvidar que están observados por el profesorado durante la hora del recreo, no es lo mismo

controlar a un grupo-aula que a cientos de niños en un mismo patio, por lo tanto es más difícil que el profesorado se de cuenta de alguna agresión.

ÍTEMS 13 - ¿CON QUÉ FRECUENCIA OCURREN LAS AGRESIONES?			
TODOS LOS DÍAS	**1-2 VECES POR SEMANA**	**RARA VEZ**	**NUNCA**
1	5	16	2

Según los resultados de esta pregunta, las agresiones suelen ocurrir rara vez, pero no podemos olvidar que ahí está, que existe violencia y por lo tanto hay que intervenir.

ÍTEMS 14 - ¿CREES QUE ESTAS SITUACIONES ENCIERRAN GRAVEDAD?			
POCO O NADA	**REGULAR**	**BASTANTE**	**MUCHO**
8	11	2	2

En cuanto a esta pregunta, podemos observar dos puntuaciones altas. Hay *ocho* alumnos que piensan que las agresiones no encierran gravedad, mientras que *once* opinan que regular. Ellos no son conscientes que con el rechazo hacia un compañero pueden crear problemas psicológicos a este.

ÍTEMS Nº 15 - ¿TE ENCUENTRAS SEGURO/A EN EL CENTRO?			
POCO O NADA	**REGULAR**	**BASTANTE**	**MUCHO**
	3	3	18

Como lo demuestra el resultado de esta pregunta, todos se sienten seguros en el centro, por lo que no hay señal de alarma ante maltrato físico.

Aquí expongo el cuestionario realizado por la Profesora:

Responda escribiendo como máximo TRES NOMBRES

¿Quién es querido por todos?
Alumno 21
¿Quién tiene muy pocos amigos?
Alumno 2
¿Quién intenta ser la "mascota" del profesor?
Alumno 10
¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?
Alumno 24
¿Quién es el más fuerte de la clase?
Alumno 8

¿Quién suele comportarse como un cobarde o un bebé?
Alumno 10
¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?
¿Quién suele ser el/la víctima?
Alumno 2
¿Quién suele empezar las peleas?
Alumno10 – Alumno 2
¿A quién se le tiene manía?
Alumno 2

Una vez analizados los ítems del cuestionario de alumnos y el de la profesora, las conclusiones son las siguientes:

El tipo de maltrato que existe en el curso de 5º, sería la exclusión social. El excluido es el alumno 2 de origen marroquí que obtiene un número importante de votaciones por parte de sus compañeros. También hay que tener en cuenta el Test de la profesora, donde también especifica que el alumno 2 tiene pocos amigos y es rechazado. Por lo tanto considero que ante esta exclusión social, debe realizarse algún programa de intervención, donde se lleve a cabo la integración de estos niños.

El alumno 24, es un chico adoptado de procedencia sudamericano y aunque no aparezca como rechazado, sí aparece como un cobarde según el test. No es que sea un cobarde, sino que es un niño asustadizo y siempre se mantiene al margen cuando surge algún problemilla o alguna riña.

Música y danza como programa de intervención

La interculturalidad en el aula

Una vez analizado el cuestionario, se puede comprobar que no hay ningún tipo de maltrato físico, sino de rechazo y como especialista de magisterio musical, llevo a cabo un medio de intervención que consiste en enseñar algunas danzas o bailes típicos países de los niños que son más rechazados en clase.

Se utilizan las danzas del mundo como recurso didáctico, pues son un buen camino para trabajar la interculturalidad en el aula y así conseguir una mayor integración de aquellos niños que son rechazados debido a otro tipo de cultura y costumbres que traen de sus países de procedencia.

A nivel educativo, y como docente considero que hay que crear en nuestras aulas un sentido de pluralidad y de respeto por otras culturas. Los educadores tenemos una responsabilidad como transformadores de la sociedad, y debemos llevar a la práctica y a la realidad esos valores. Por lo tanto, utilizo la música y la danza como vehículos para transmitir estas ideas, pues son lenguajes universales y comunes a todos. La música es un instrumento ideal para la socialización, ya que a través de ella pueden eliminarse actitudes de rechazo, de racismo o xenofobia, y así sensibilizar a nuestros alumnos de la existencia de otras culturas diferentes a la propia.

Los objetivos que pretendo conseguir con esta actuación son: 1) Conocer otras culturas. Conocer otras culturas a través de sus danzas tradicionales. 2) Disfrutar y transmitir. Disfrutar con la danza folklórica para transmitir esta vivencia al alumnado. 3) Relación con los demás. Establecer relaciones constructivas y equilibradas con los demás (respeto, solidaridad, tolerancia...). 4) Respetar otras culturas. Conocer costumbres de otros pueblos expresados en su folklore para poder valorar y apreciar otras culturas. Educar para la paz. 5) Expresión y comunicación. Favorecer las capacidades de expresión y comunicación con los demás a través del lenguaje corporal (gestos, contacto físico, mirada). Utilizar las danzas como recurso para potenciar la memoria, la creatividad, la desinhibición, la espontaneidad y el juego.

Intervención

La metodología que utilizo para enseñar y aprender danzas es activa, práctica y participativa. La evaluación de este método de intervención, la oriento especialmente hacia la valoración de actitudes de participación, cooperación, respeto y tolerancia hacia la cultura de procedencia de la danza y así conseguir que exista un mayor respeto hacía el niño discriminado, que valoren la música y costumbres de su país de origen. La Danza que utilicé de llama "Nigun Atik" procedente de Marruecos.

Discusión y conclusiones

La danza utilizada se ha desarrollado de una manera fluída, donde todos los alumnos y alumnas del proyecto de investigación han participado. La actitud hacia los alumnos rechazados ha sido de respeto, tolerancia e integración en el grupo. De esta manera existe la integración y participación de todos los alumnos en una misma actividad como es la danza y aceptación de otras culturas que no sea la propia. Y para concluir, quisiera decir que con esta práctica de danzas del mundo podemos acercarnos más a la realidad cultural que nos encontramos hoy día en nuestras aulas y así no discriminar ni rechazar a tantos alumnos y alumnas que proceden de otros países.

Referencias

Fernandez, I. (1999). "*Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad". 2º edición. Madrid: Narcea Ediciones.*

Cerezo, F. (2007) *"La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención".* E.d. Pirámide.

Sarrido, V. (2006), "*Los hijos tiranos. El síndrome del emperador", 3ª ed, Ariel, Barcelona.*

Olweus, D. (2006), "*El acoso escolar: una revisión general, Acoso y violencia en la escuela"- ed. Ariel, Barcelona.*

Díaz-Aguado, M.J. (2005). *"Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla". http//:mariajosédiez-aguado.tk.*

Defensor Del Pueblo (1999-2006). *Informe sobre la violencia escolar. http:/www.oei.es/valores2/ViolenciaEscolar 2006.*

Agudo, D. y otros (2002). *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: Inde.

Asselineau, M. y otros (1998). *Músicas del mundo*. Courlay: Fuzeau.

Fernández-Rubí, M. (1999) *Taller de danzas y coreografías. Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Editorial CCS.

Giradles. A. y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Editorial M.E.C.

Zamora, A. (1996). *Danzas del mundo*. Madrid: Editorial CCS.

Valores de los docentes: valores culturales para la convivencia

Mª. Pilar Cañas Belmar
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

El análisis de los valores de los individuos ha cobrado especial importancia en la Psicología a partir de las conceptualizaciones de Schwartz (1992, 2001) quien verificó, en más de 60 países, una estructura de diez valores, *Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad*; éstos se organizan a su vez en dos bipolaridades, *Autotrascendencia, Autopromoción, Conservación y Apertura al cambio,* dando soporte empírico a la clasificación de los *valores humanos*. Este estudio tiene como objetivo *identificar el perfil de valores personales de los docentes, según la teoría de valores de Schwartz.* Se recogieron datos de 101 docentes de centros públicos de Infantil y Primaria de la provincia de Cuenca, a través del PVQ –*Portrait Values Questionnaire*- de Schwartz. El estudio permitió verificar la estructura de los valores propuestos por Schwartz. Los resultados mostraron que no existen diferencias en las orientaciones valóricas según la edad y sí las hay en cuanto al sexo (*poder* en los varones y *seguridad* en las mujeres). Los hallazgos de este estudio guardan relación con el perfil de valores culturales de los ciudadanos de la Europa Occidental, según el estudio realizado por Ros y Schwartz (1995). Asimismo, este perfil de docente que considera importantes todos los valores básicos planteados por Schwartz, a excepción de logros y poder, se corresponde con el perfil de ciudadano –para la convivencia- que se desea formar en nuestro país, tal y como se recoge de manera expresa en la legislación educativa.

Palabras clave: Valores, tipos motivacionales, docentes, educación primaria, convivencia.

Hoy en día se pueden establecer dos formas complementarias de abordar el estudio de los valores en Psicología Social (Ross 2001); por un lado estarían los estudios sobre valores y su relación con variables de tipo social, político y/o económico. Por otro lado se encuentran las teorías que entienden que los valores pueden dar explicación a las acciones, comportamientos de las personas, grupos y sociedades: Ros (2001); Pato, Ros y Tamayo (2005; citados en Ross 2001). De lo que se trata desde esta perspectiva es de mostrar cómo un perfil de valores sirve de orientación a un conjunto de comportamientos, sentimientos. El modelo teórico de Schwartz se engloba dentro de este último grupo, modelo seguido en el presente trabajo para estudiar el perfil de valores individuales de un grupo de docentes de Educación Primaria.

Para Schwartz et al. (2001) los valores son metas deseables, transituacionales que varían en importancia y sirven como principios que guían, orientan, la vida de las personas y los grupos. El modelo de valores de Schwartz (Schwartz, 2005; Schwartz et al. 2001) postula la existencia de una estructura de valores transculturalmente estable.

En estudios desarrollados en más de 60 países Schwartz y sus colaboradores encontraron que había diez valores que subyacían a todas las culturas estudiadas. El aspecto crucial de la teoría de Schwartz es la concepción de estos valores como *tipos motivacionales*, donde cada valor refleja metas y objetivos a perseguir. Los valores se agrupan en función del tipo de objetivo que se pretende lograr. Para Schwartz (2001) por tanto, los valores tendrían los siguientes rasgos: (1) son principios en la vida de las personas u otras entidades sociales, (2) pueden motivar las acciones (aplicando dirección e intensidad emocional), (3) son criterios que sirven para juzgar y justificar las acciones y (4) se adquieren por medio de la socialización y por medio del aprendizaje (experiencia personal). Además, los valores se ordenan por la importancia que tienen unos con respecto de los otros. El aspecto fundamental del contenido que diferencia los valores es el tipo de meta motivacional que expresan.

Según la teoría de Schwartz, la estructura de los 10 valores individuales básicos y las relaciones dinámicas entre éstos, pueden ser representadas en un círculo, según puede observarse en la *Figura 1*, donde los tipos antagónicos de valores se hallan en las direcciones opuestas del centro del círculo, y los complementarios están cerca uno del otro (tradición y conformidad, por ejemplo, comparten una misma meta motivacional, la subordinación del yo a favor de expectativas sociales impuestas). La estructura circular corresponde a la asunción teórica de que los valores forman un continuo motivacional. Por ello, el significado de cada valor puede ser inferido de su proximidad o una asociación negativa con otros.

Figura 1. Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales, tipos de valores de orden superior y dimensiones de valores bipolares (elaborado a partir de Schwartz, 2005)

Estos valores se hayan a su vez relacionados. Las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tienen consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto con la relación de otros tipos de valores o tipos motivacionales. Así, por ejemplo, llevar a cabo conductas relacionadas con los valores de tradición (respeto y compromiso con las costumbres) pueden entrar en conflicto con el valor estimulación (importancia de la novedad y los desafíos). Los diez tipos de valores forman un continuo de motivaciones relacionadas. La descripción de los diez tipos de valores la podemos encontrar en la Tabla 1.

De estos diez tipos motivacionales emergían dos dimensiones bipolares tal y como se pone de manifiesto en la Figura 1, que configuran *objetivos generales* (Páez et al., 2004; Bilbao, Techio y Páez, 2007). Por un lado, la *auto-trascendencia* o trascendencia de los intereses personales en función de los colectivos (valores de benevolencia y universalismo) y, en el extremo opuesto, *promoción personal,* que da prioridad a los intereses propios (valores de poder y logro). Por otro lado, *conservación,* aprecio la seguridad y el orden (valores de conformidad, tradición y seguridad), frente a *apertura al cambio,*

valoración de la independencia de acciones y pensamientos (valores de auto-dirección y estimulación). Hedonismo incluye tanto elementos de la dimensión Auto-promoción como de la de Apertura al cambio.

Tabla 1. Tipos motivacionales de valores. Elaboración a partir de Schwartz, 2001

Tipo motivacional: valor y meta que persigue	**Ejemplos de valores**
Poder: búsqueda de posición y prestigio social, control o dominio sobre personas o recursos.	Poder social, autoridad, riqueza, preserva su imagen pública.
Logro: éxito personal como resultado de demostrar competencia de acuerdo con las normas culturales.	Exitoso, capaz, ambicioso, tiene influencia.
Hedonismo: placer y gratificación sensual para la persona.	Placer, disfrutar de la vida.
Estimulación: excitación, variedad, novedad y desafíos en la vida	Atrevido, vida excitante.
Auto-dirección: independencia en la acción y en el pensamiento.	Creatividad, libertad, independiente, curioso,
Universalismo: comprensión, aprecio, tolerancia y protección para el bienestar de toda la gente y para la naturaleza.	Sabiduría, justicia social, igualdad, el mundo en paz, protección medio ambiente.
Benevolencia: preocupación por el bienestar de la gente con la que uno está en contacto personal frecuente.	Honesto, leal, responsable, ayuda y perdona a los demás.
Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión	Humilde, devoto, respeto por las tradiciones, moderado.
Conformidad: restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden molestar a otros y violar expectativas o normas sociales.	Educado, obediente, disciplinado, honra a padres y mayores.
Seguridad: búsqueda de seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y de sí mismo.	Seguridad familiar y nacional, orden social, limpio, reciprocidad de favores, sentido de pertenencia.

La evaluación de los valores humanos: Portrait Values Questionnaire (PVQ)

A partir de esta taxonomía de valores, Schwartz diseñó un instrumento para evaluar los valores humanos: la *Schwartz Value Survey (SVS)*. Esta escala constaba de 56 ítems que medían los diez valores, las cuatro dimensiones y dos tipos de intereses (individualista y colectivista). Esta escala se utilizó para identificar los sistemas de valores de diversas culturas y sociedades (Schwartz y Sagiv, 1995) y, según Schwartz et al., el 95% de las pruebas de 63 países respaldaban la estructura teórica postulada sobre los diez tipos motivacionales y la estructura circular de relaciones entre ellos. La conclusión de estas investigaciones es que, aunque las personas difieren sustancialmente en la importancia que atribuyen a determinados valores, los valores se organizan en una estructura común de motivaciones opuestas y relacionadas en la mayoría de los adultos que saben leer y escribir, de todas las culturas.

Una versión más avanzada del instrumento es el *Portrait Values Questionnaire (PVQ)* (Schwartz et al. 2001), utilizado en este estudio. El PVQ aporta dos innovaciones con respecto a la escala SVS: tiene un número menor de ítems (de 56 a 40) y tiene un refinamiento en la redacción de los ítems para mejorar su comprensión. De esta manera elaboraron un cuestionario con 40 ítems que ofrecían a las personas encuestadas una descripción de los objetivos, aspiraciones o deseos que, implícitamente,

señalaban la importancia de un determinado valor. El lenguaje se adaptó de manera que la escala pudiese ser utilizada en un margen de población más amplio, desde niños de 11-12 años.

Tras varios estudios realizados con el PVQ para su validación, Schwartz et al. concluyeron que éstos proporcionaban evidencias importantes de que la teoría de los valores humanos básicos es aplicable a través de una gran variedad de culturas. También se demostró que el respaldo de la teoría no depende del método de medida que se utilice. El PVQ y la SVS proporcionan medidas similares de los diez tipos motivacionales.

El presente trabajo pretende conocer el perfil de valores personales de docentes de centros públicos de infantil y primaria. Nos basaremos para ello en la teoría de los valores humanos básicos de Schwartz (1992, citado en Ros 2001), que entiende los valores como metas motivacionales que orientan las acciones de las personas. Esta teoría se ha utilizado para predecir y explicar cómo el conjunto del sistema de valores está relacionado con distintas actitudes y comportamientos (tendencia de voto, relaciones intergrupales y prejuicio, consumo de alcohol y otras sustancias,…), así como con otras variables (autoestima, bienestar psicológico, agresividad,…).

Método

Sujetos

La muestra estaba compuesta por 101 docentes de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cuenca, 74 mujeres y 24 varones, cuyas edades se encontraban entre los 21 y los 62 años. La media de edad de los varones fue de 41,74 (SD = 10.9) mientras que la de las mujeres fue de 35,41 (SD = 8,39). El 17 % de los participantes en el estudio tenían titulación superior.

Procedimiento

Se entregaron 250 cuestionarios en 7 centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cuenca (10,4 %) que fueron contestados por un total de 101 docentes, en junio de 2007. La tarea de recolección de los datos estuvo a cargo de un docente de cada centro. Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS versión 15.0.

Instrumentos

Perfil de Valores Personales (Portrait Values Questionnaire, PVQ, Schwartz et al., 2001)

El Perfil de Valores Personales es una escala que evalúa valores humanos. Consta de 40 frases que describen las características de las personas y el participante tiene que contestar en seis opciones de respuesta la medida en que se ve reconocido en cada una de ellas. Del análisis de las respuestas y a través del cálculo de la media de los ítems correspondientes se obtienen los siguientes valores: universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, poder, logros, hedonismo, estimulación y autodirección. Además de obtener los valores individuales o personales se obtienen las cuatro dimensiones u objetivos generales: apertura al cambio versus conservación y promoción personal versus autotrascendencia.

Se utilizó la versión que aparece en Páez y Zubieta (2004). Las frases se redactaron en infinitivo y se solicitaba a la persona encuestada que marcase el grado de importancia que cada una de las cuestiones tenía para ella en su vida. La puntuación era de tipo Likert desde 1 (ninguna importancia) a 6 (máxima importancia).

Resultados

Fiabilidad

Se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente α de Cronbach. Siguiendo las recomendaciones de Darren y Mallery (1995) y tal y como se desprende de los resultados, de los once constructos analizados, la fiabilidad de tres de ellos podrían calificarse como buena –estimulación

(0,802) y hedonismo (0,893), cuatro como aceptable –conformidad (0,701), seguridad (0,704), logros (0,707) y universalismo (0,756)- ; otros tres como débil –poder (0,615), tradición (0,657) y benevolencia (0,659)- y, finalmente, uno de ellos se podría calificar como pobre –autodirección (0,578)-. Así mismo presenta valores de fiabilidad buenos la escala global de valores (PVQ) de Schwartz (0,878).

Valores de los docentes

Según puede observarse en el Gráfico 2, las puntuaciones medias más altas se corresponden con los tipos motivacionales universalismo (M = 5.43, DT = 0.50), benevolencia (M = 5.08, DT = 0.65) y autodirección (M = 5.08, DT = 0.58); las puntuaciones más bajas se corresponden con logros (M = 3.22, DT = 0.89) y poder (M= 2.57, DT = 0.92). (Ver Tabla 1, Anexo I).

Gráfico 2. Tipos motivacionales: puntuaciones medias

Excepto los tipos motivaciones de logros y poder, con puntuaciones medias por debajo de 3.5, podemos decir que los docentes consideran importantes o muy importantes el resto de valores (M > 4).

Se ha encontrado correlación entre el género de los docentes y los tipos motivacionales de *seguridad* (r = .256, p < .05) y *poder* (r = -.28, p < .05). Realizada la prueba *t* de Student se comprueba que hay diferencias significativas en la puntuación que maestros y maestras otorgan a *seguridad* (F = 0.41, p < 0.01) y *poder* (F = 1.159, p < 0.01). Los maestros consideran más importante los aspectos relacionados con el *poder* que las maestras y éstas, a su vez, dan más importancia que los maestros a los aspectos relacionados con la *seguridad*. Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas con respecto a los diferentes grupos de edad de los encuestados.

Tabla 2. Puntuaciones medias valores: general y por sexo

VALOR	GLOBAL		VARONES		MUJERES	
	Media	**Desviación típica**	**Media**	**Desviación típica**	**Media**	**Desviación típica**
Universalismo	5,4320	,50475	5,2716	,56830	5,4930	,46840
Benevolencia	5,0867	,65123	4,9423	,62172	5,1389	,65795
Tradición	4,0168	,85585	3,8923	1,01387	4,0638	,79149
Conformidad	4,4456	,98783	4,1358	,96635	4,5634	,97686
Seguridad	4,7563	,77823	4,4308	,77706	4,8771	,74856
Poder	2,5791	,92654	3,0000	1,00851	2,4213	,84844
Logros	3,2240	,89991	3,2593	,99393	3,2101	,86775
Hedonismo	4,4900	1,15125	4,1235	1,43267	4,6256	1,00607
Estimulación	4,1023	1,06013	3,8642	1,38755	4,1892	,90841
Auto-dirección	5,0866	,58995	4,9722	,71163	5,1284	,53833

Discusión

El objetivo de este estudio fue *identificar el perfil de valores personales que presentan los docentes* de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de ambos sexos de la provincia de Cuenca. Según los valores a los que otorgan más importancia y tomando en cuenta el contenido motivacional que subyace a cada valor según teoría de valores de Schwartz (Páez y Zubina, 2004; Schwartz, 2005), se puede decir que sus metas prioritarias son *la comprensión, el aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza* (universalismo); *la preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que están en contacto personal frecuente* (benevolencia) y *tener un pensamiento y acción independientes* (auto-dirección).

Asimismo consideran importante la *seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad* (seguridad) y la *restricción de acciones, impulsos que puedan molestar o herir a otros y transgredir las expectativas o normas sociales* (conformidad). También el *placer y gratificación de uno mismo* (hedonismo). Algo menos que los anteriores, aunque también relevante, *el entusiasmo, la novedad y el reto en la vida* (estimulación).

Por otra parte, son menos importantes como principios que orientan su vida *el éxito personal mediante la demostración de competencia según estándares sociales* (logros) y, en último lugar, *el estatus social y el prestigio, el control y domino sobre las personas o recursos* (poder).

¿Cómo podría explicarse este perfil de valores personales de los docentes?

En primer lugar podemos afirmar que el perfil de valores personales de los docentes que se ha obtenido como resultado de este estudio, es coherente con la concepción de la docencia como profesión asistencial, tal y como explica Altarejos: la noción de ayuda es de gran importancia para la comprensión del quehacer educativo; en la adquisición del saber la relación de ayuda se establece como cooperación (*benevolencia*), como apoyo o asistencia para que el aprendiz procure por sí mismo algo que puede y debe obtener por sí mismo (*auto-dirección*), pero que se favorece y se propicia con la ayuda de otro (*benevolencia*), que es experto en la asistencia a tal logro (1998:42). Compartimos con Altarejos la idea de que una de las características fundamentales de todas las profesiones de ayuda o asistenciales no intentar sustituir a la persona asistida en su acción, sino asistirla hasta que se baste por sí misma; en nuestro caso, esta "meta" se corresponde con el valor *autodirección.*

Por otro lado, los hallazgos de este estudio guardan relación con el perfil de valores culturales de los ciudadanos de la Europa Occidental, según el estudio realizado por Ros y Schwartz (1995), donde la muestra estaba formada por profesores. Según Ros y Schwartz ningún único grupo ocupacional representa a una cultura, pero los profesores de colegios pueden ser uno de los mejores grupos para caracterizar las prioridades culturales. Juegan un rol explícito en la socialización de valores, posiblemente son los portadores claves de una cultura y probablemente están cercanos al consenso valorativo general de las sociedades (Ros y Schwartz, 1995:76).

En ese estudio se obtiene un único perfil de valores culturales que, al igual que en nuestro caso, se caracteriza por la alta prioridad que atribuyen a los valores de *compromiso igualitario* (= benevolencia), *armonía* (= universalismo) y *autonomía intelectual* (= auto-dirección) y por la baja prioridad que atribuyen a los valores de *jerarquía* (= logros y poder). Entre ambos extremos se encuentran posteriormente la importancia que dan a los valores de *competencia* (= estimulación), *autonomía afectiva* (= hedonismo) y *conservación* (tradición, conformidad y seguridad). En el presente estudio, los valores de conformidad y seguridad son considerados más importantes que los de estimulación y hedonismo.

Para Ros y Schwartz este perfil de valores nos indica que en la cultura de la Europa Occidental las instituciones están basadas y socializan a sus miembros para enfatizar: (1) los valores de benevolencia y universalismo frente a los valores de estimulación, logro y poder (estos dos últimos los rechazados con mayor fuerza); (2) los valores de auto-dirección y hedonismo frente a los de tradición, conformidad y seguridad. Para explicar este único patrón de valores en la Europa Occidental, Ros y Schwartz se basan en los cuatro procesos fundamentales que experimentaron los países de la Europa Occidental contemporánea: la emergencia de las democracias sociales, la revolución postindustrial, la secularización y la construcción de una identidad supranacional europea.

No obstante lo expuesto, Ros y Schwartz ya apuntaban entonces lo que podría ser "el futuro de las prioridades en los valores de la Europa Occidental", anticipando que éstas podrían verse afectadas por los cambios en las características políticas, tecnológicas y de la estructura social. Es posible que los efectos de estos cambios ya estén afectando al perfil de valores culturales de la Europa Occidental y fiel reflejo de ello puede ser el perfil de valores de los docentes de estudiados, que empiezan a dar ligeramente mayor prioridad a los valores de *seguridad, conformidad* y *tradición.*

Este perfil de docente que considera importantes todos los valores básicos planteados por Schwartz, a excepción de logros y poder, se corresponde con el perfil de ciudadano que se desea formar en nuestro país, tal y como se recoge de manera expresa en la legislación educativa y los docentes son el principal agente de socialización en la escuela. En el Preámbulo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación) se recoge expresamente (entre paréntesis se anotarán los valores a los que se entiende hace referencia):

- Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo (se corresponde con los valores *universalismo y hedonismo)*. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad… *(auto-dirección).* Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimiento y valores que la sustentan… *(tradición y estimulación),* de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación *(universalismo)* con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social *(seguridad).* Además la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica *(auto-dirección),* que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

- "La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos,… no es posible sin un profesorado comprometido con su tarea *(benevolencia)*".

Y algunos de los **objetivos de la Educación Primaria**, recogidos en el Capítulo II también hacen referencia expresa a los valores que los docentes consideran como metas prioritarias en su perfil de valores personales:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de la convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (*conformidad y universalismo*).
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje *(autodirección y estimulación).*
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de los conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan *(seguridad).*
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres… *(tradición y universalismo)*

Por todas estas razones se puede decir que el perfil de valores personales de los docentes estudiados se corresponde con el perfil del ciudadano –para la convivencia- que en nuestro país y en nuestra cultura se pretende formar. Tal y como apuntaban Ros y Schwartz (1995) hace ya casi quince años, el perfil de valores puede estar empezando a cambiar, a propósito de los cambios que también se están produciendo en nuestra sociedad que hacen dar un salto en el orden de importancia y prioridad a los valores de seguridad, conformidad y tradición.

Conclusiones

Hemos estudiado el perfil de valores personales de los docentes, comprobando que dan importancia a todos los valores básicos propuestos por Schwartz, excepto a logros y poder. Según hemos visto, es posible deducir que el perfil de valores personales está condicionado por la cultura y el proceso de socialización.

Este es uno de los primeros trabajos que nos sugiere la posibilidad de que el perfil de valores individuales de los docentes y por lo tanto –siguiendo a Ros y Schwartz (1995) el perfil de valores culturales de la Europa Occidental puede estar empezando a cambiar en la dirección que ellos mismos preveían. Según los resultados expuestos, se cumple su previsión en cuanto a mayor prioridad otorgada a los valores universalismo y seguridad y menor al valor benevolencia que hace quince años.

Este hallazgo podría servir de hipótesis para próximos estudios sobre el tema, con una muestra mayor de docentes y con un estudio detallado sobre los cambios que se están produciendo y cómo puede estar afectando al perfil de valores culturales.

En cualquier caso habría que acentuar sospechas sobre el efecto de la deseabilidad social sobre el PVQ. Es posible que estemos antes docentes que refieren otorgar alta importancia a estos valores para adecuarse a las expectativas sociales o incluso, que valoran mucho estos valores, pero que en realidad no los llevan a la práctica, no forman parte de su identidad.

Futuras investigaciones deberán tener en cuenta la versión del PVQ utilizada, teniendo en cuenta que en este caso se adaptó la redacción de los ítems a la forma verbal de infinitivo y también la escala de valoración de 1 a 6 utilizada, con respecto al original.

Referencias

Altarejos, F. (1998). La docencia como profesión asistencial. En: *Altarejos, F., Ibáñez-Martín, S. A., Jordán, J. A. y Jover, G. (1998). Ética docente*. Barcelona: Ariel Educación.

Darren, G. y Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference 12.0 update (5th ed.)*. Bostor: Pearson.

Decreto 68/2007 de 29/05/2007 por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, 116, de 1 de junio de 2007.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.

Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Dimensiones culturales individualismo-colectivismo como síndrome cultura. En: *D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Eds.), Psicología Social, cultura y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

Pato, C. y Tamayo, A. (2006). Valores, creencias ambientales y comportamientos ecológico y de activismo. En: *Medio Ambiente y comportamiento humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental,* 7 (1), 51-66. Extraído el 4 de septiembre de 2007 desde http://webpages.ull.es/users/mach/PDFS/Vol7_1_d.pdf

Ross, María (2001). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. *En Ros, M. y Valdiney, V. (Coord.) (2001). Psicología social de los valores humanos humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ros, M. y Schwartz, S. (1995, enero). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una visión transcultural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, pp. 69-88. Extraído el 3 de septiembre de 2008 desde http://www.reis.cis.es

Schwartz, S.H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?. En *Ros, M. y Gouveia, V. (Eds), Psicología social de los valores humanos* pp. 53-76. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schwartz, S.H. (2005). Basic Human Values: An Overview. *The Hebrew University of Jerusalem.* Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications. Extraído el 10 de octubre de 2007 desde http://www.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf

Schwartz, S.H.; Melech, G.; Lehmann, A.; Burgess, S.; Harris, M. and Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* vol. 32, pp. 519-542. Extraído el 10 de octubre de 2007 desde http://jcc.sagpub.com

Diferencias sexuales en las relaciones entre habilidades socio-cognitivas, comportamiento ante el conflicto y aceptación social entre los 5 y 7 años

Mª. Rosario Carreras[1], Francisco Braza[2], Paloma Braza[1], José M. Muñoz[1], José Ramón Sánchez-Martín[3] y Eider Pascual-Sagastizabal[3]

[1]Universidad de Cádiz; [2]Estación Biológica de Doñana-CSIC; [3]Universidad del País Vasco (España)

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones moderadoras y mediadoras entre una serie de habilidades socio-cognitivas, comportamientos que los niños manifiestan ante un conflicto con los iguales y la aceptación social. Los participantes fueron 127 sujetos (60 niños y 67 niñas) de entre 5 y 7 años. La aceptación social se calculó para cada sujeto en función de las elecciones realizadas por sus compañeros del mismo sexo; y los análisis estadísticos se realizaron en ambos géneros por separado. Los resultados mostraron que, entre los niños, la influencia de *Inteligencia social* y *Habilidad verbal* sobre *Aceptación social* se explica por los efectos mediadores que los comportamientos de *Agresión verbal*, *Agresión Indirecta* y *Victimización* tuvieron en dichas relaciones. En el grupo de las niñas no se observó ningún efecto mediador, pero las habilidades socio-cognitivas moderaron las relaciones entre los comportamientos ante el conflicto y la aceptación social; así, solo en las niñas con nivel bajo de *Inteligencia social*, la *Victimización* predijo negativamente la *Aceptación;* asimismo, solo en las niñas con bajo nivel de *Empatía*, la relación entre *Victimización* y *Aceptación* fue significativa. Esto sugiere que las características socio-cognitivas (empatía e inteligencia social) de las niñas son valoradas por sus compañeras sin necesidad de que eliciten comportamientos específicos ante los conflictos, mientras que habilidades, como inteligencia social y habilidad verbal, son importantes para la aceptación social en los niños en la medida en que son antecedentes de determinados comportamientos.

Palabras Clave: habilidades socio-cognitivas, preferencia social, comportamientos ante el conflicto, infancia temprana, variables moderadoras y mediadoras.

El estudio de las relaciones entre iguales en la infancia tiene una larga y productiva historia (ver Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Uno de los tópicos más habituales en estas investigaciones ha sido la aceptación social, debido sobre todo a que ésta ha sido considerada como un importante indicador del posterior ajuste o desajuste social y academico; así, ser rechazado por los compañeros sitúa al niño en riesgo de manifestar problemas externalizantes e internalizantes, mientras que ser aceptado es un factor protector contra el desarrollo de estos problemas (Parker, Rubin, Erath, Wojslawwowicz, & Buskirk, 2006; Véronneau & Vitaro, 2007). Además, el avance en las técnicas sociométricas ha proporcionado medidas eficaces de la aceptación social, así, el procedimiento desarrollado por Coie, Dodge y Coppotelli (1982) y matizado por Coie y Dodge (1983) ha sido especialmente útil en las investigaciones sobre las relaciones entre iguales durante los últimos 25 años. Asimismo, estas medidas han mostrado ser relativamente estables durante la infancia y adolescencia (por ejemplo, Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000).

Gran parte de la investigación desarrollada en torno a la aceptación social se ha centrado en el análisis de los comportamientos que llevan a los niños a ser aceptados por sus iguales. De acuerdo con Asher y McDonald (2009) los estudios que han tratado de identificar los correlatos comportamentales de la aceptación social han sido de dos tipos. Un primer grupo se ha preocupado por caracterizar el estilo general de comportamiento de los sujetos aceptados versus rechazados. Resultados de estos trabajos muestran que los niños con un alto grado de aceptación tienden a ser prosociales (cooperativos,

amigables, amables y ayudan a los demás), tienden a ser líderes y a ser asertivos; por el contrario no suelen manifestar conductas disruptivas ni implicarse con frecuencia en agresiones físicas, verbales o relacionales, tampoco suelen ser sumisos ni estar aislados (para una revisión, ver Gifford-Smith & Brownell, 2003). Un segundo tipo de estudios ha tratado de caracterizar los comportamientos que en respuesta a situaciones sociales específicas manifiestan los niños aceptados por sus compañeros. Entre ellos, encontramos un creciente grupo de investigaciones que analizan como los niños con un alto grado de aceptación se comportan ante los conflictos de intereses con los compañeros (por ejemplo, Rose y Asher, 1999; Troop-Gordon y Asher, 2005). Estos estudios muestran que los niños con bajo nivel de aceptación suelen enfrentarse a los conflictos de forma agresiva o pidiendo ayuda a los adultos, mientras que los niños con alto nivel de aceptación por sus compañeros suelen manejar los conflictos de forma verbal y asertiva.

Por otro lado, aunque en menor número, también encontramos una cantidad importante de trabajos que se ha centrado en analizar los correlatos socio-cognitivos de la aceptación por los compañeros. En general, los niños más socialmente inteligentes son también los más aceptados (por ejemplo, Slaughter, Dennis y Pritchard, 2002). Rubin, Bukowski y Parker (2006), en una revisión sobre las relaciones entre iguales, afirman que la capacidad para obtener las metas sociales deseadas y para evitar el acoso de los compañeros promueven en los niños particulares formas de comportamientos que les lleva a ser aceptados. En nuestro caso, en un trabajo publicado recientemente (Braza et al., 2009), hemos identificado una serie de habilidades socio-cognitivas (empatía, inteligencia social, habilidad verbal y capacidad para distinguir la apariencia de la realidad) que han mostrado su influencia en la aceptación por los iguales, considerando además el género como factor moderador.

Por tanto, contamos con un gran número de investigaciones que se han focalizado en identificar comportamientos, por un lado, y habilidades socio-cognitivas, por otro, que predigan la aceptación por los iguales; sin embargo, hasta el momento, como afirman Rubin, Bukowski y Parker (2006) son escasos los estudios que han tratado de testar modelos más integrativos que analicen las interinfluencias de comportamientos y habilidades-sociocognitivas en su relación con la aceptación por los compañeros. En el presente estudio, pretendemos estudiar las relaciones moderadoras/mediadoras entre las habilidades socio-cognitivas, los comportamientos que los niños manifiestan ante los conflictos con los iguales y el grado de aceptación por los compañeros.

Es importante, además, tener en cuenta que a pesar de la cantidad de investigación sobre las relaciones entre iguales durante la infancia, salvo pocas excepciones (Leaper, 1994; Maccoby, 1998), la mayoría de los estudios no ha tenido en cuenta la segregación sexual que caracteriza las relaciones durante la temprana infancia (Fabes, Martin y Hanish, 2004). Según estos autores, la segregación sexual (tendencia a preferir y jugar con compañeros del mismo sexo) es uno de los fenómenos conocidos más consistentes en la infancia; comienza alrededor de los tres años y se va haciendo más fuerte hasta la preadolescencia. En consecuencia, las interacciones que niños y niñas mantienen con los compañeros del mismo sexo implican que unos y otras estructuren las relaciones con los iguales de distinta forma y estas relaciones afectan al desarrollo de manera diferente. Según Fabes, Martin y Hanish (2004), considerar el género como un contexto en el que se producen las relaciones entre iguales en la temprana infancia es fundamental para comprender las implicaciones que estas relaciones tienen para el desarrollo. En este sentido, en el presente trabajo, con la intención de analizar si el camino que lleva a la aceptación es diferente en cada género, nos hemos propuesto analizar en niños y niñas, por separado, como las habilidades socio-cognitivas afectan a las relaciones entre el comportamiento ante el conflicto y el grado de aceptación entre los compañeros de su mismo sexo. Además, llevaremos el estudio a cabo con sujetos de 5 a 7 años, edades en las que las relaciones con los iguales comienzan a ganar importancia y la dinámica del grupo de iguales está emergiendo (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

En resumen, los objetivos del presente estudio fueron:

a) Analizar las relaciones entre las habilidades socio-cognitivas (inteligencia social, empatía, habilidad verbal, distinción apariencia-realidad), el comportamiento ante el conflicto (agresión física, agresión verbal, agresión indirecta, resolución constructiva del conflicto, intermediación en conflicto, retirada, victimización) y la preferencia social en niños y en niñas;

b) Con objeto de conocer cómo las habilidades socio-cognitivas afectan a las relaciones entre el comportamiento ante el conflicto y la aceptación social, pretendemos:

b.1.) Analizar si las habilidades socio-cognitivas son antecedentes de los comportamientos que llevan a la aceptación, es decir, en qué medida los comportamientos ante el conflicto median las relaciones entre habilidades cognitivas y aceptación social tanto en niñas como en niños;

b.2.) Estudiar si las habilidades socio-cognitivas moderan las posibles relaciones entre los comportamientos ante el conflicto y la preferencia social en niños y en niñas.

Método

Sujetos

Los participantes fueron 127 sujetos (60 niños y 67 niñas) procedentes de tres colegios públicos de San Sebastián, Urnieta y Puerto Real. El estudio comenzó cuando los sujetos cursaban el último curso de Educación Infantil (M edad = 62,8 meses y SD = 3,43, para las niñas; M edad = 62,8 meses y SD = 3,2, para los niños) y finalizó cuando los sujetos cursaron el primer curso de Primaria. En el caso de la tarea de Distinción entre Apariencia-Realidad, se usó una submuestra de 48 niños y 59 niñas (20 sujetos fueron excluidos por ausencia en los días en los que se administró esta prueba). Al comienzo de la investigación se obtuvo el permiso parental por escrito para todos los participantes.

Medidas y Procedimiento

Las pruebas para medir las habilidades socio-cognitivas fueron administradas en la primavera del primer año del estudio. Los comportamientos ante el conflicto fueron evaluados en la primavera del segundo año. Por último, el grado en el que los sujetos fueron preferidos por sus compañeros del mismo sexo, se evaluó al final del segundo año.

Habilidades Socio-cognitivas

La *Inteligencia Social* es la habilidad para seleccionar un comportamiento apropiado para conseguir las metas sociales deseadas. En este estudio utilizó una versión adaptada del instrumento Peer-Estimated Social Intelligence (PESI), desarrollado por Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, & Forsblom (1995a). Los profesores completaron un ejemplar del cuestionario para cada sujeto del estudio; este cuestionario consta de 10 ítems relacionados con la inteligencia social del sujeto, por ejemplo, “Se da cuenta fácilmente de que otros mienten”, “Consiguen lo que se proponen” o “Sabe como hacer reír a los otros”. El cuestionario fue cumplimentado por dos profesores para cada clase; la puntuaciones asignadas a los sujetos por uno y otro profesor se relacionaron positiva y significativamente ($r=.5$; $n=102$; $p<.0001$).

La *Empatía* es la habilidad para adoptar la perspectiva de otro y, consecuentemente, experimentar lo que el otro está experimentando. Implica una respuesta emocional. En este estudio utilizamos una versión adaptada del intrumento Peer-Estimated Empathy (PEE), desarrollado por Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, & Forsblom (1995b). Este cuestionario consta de 8 ítems, por ejemplo “Ayuda a sus amigos cuando éstos tienen problemas”, “Consuela a otros cuando éstos están tristes” o “Se da cuenta rápidamente si otros están sufriendo en una situación”. El cuestionario fue cumplimentado por dos profesores para cada clase; la puntuaciones asignadas a los sujetos por uno y otro profesor se relacionaron positiva y significativamente ($r=.413$; $n=102$; $p<.0001$).

La *Habilidad Verbal* se evaluó a partir del subtest de Vocabulario Expresivo del instrumento K-BIT (Kaufman & Kaufman, 2004). Mide habilidades relacionadas con el conocimiento del lenguaje, la

formación de conceptos y la fluidez verbal. La prueba se aplicó directamente a cada niño a través de entrevistas, llevadas a cabo por investigadores cualificados.

En la tarea de *Distinción entre Apariencia-Realidad* (Banerjee, 1997; Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986), los niños escucharon seis historias en las cuales un personaje estaba motivado a esconder una emoción; la mitad de las historias implicaban emociones positivas (felicidad), mientras que las otras implicaban emociones negativas (tristeza). Por ejemplo: "María está jugando con su hermano Juan. María gana y Juan pierde. María está muy contenta de haber ganado, pero no quiere que Juan vea cómo se siente porque Juan no querrá jugar más con ella. María intenta esconder lo que siente" El sujeto debe identificar como se siente realmente María y qué sentimiento expresa (felicidad, tristeza, neutro). La consistencia interna α de la prueba fue .6.

El comportamiento ante el conflicto

Para evaluar los *comportamientos ante el conflicto* se utilizó el Peer Estimated Conflict Behavior Inventory (Björkqvist and Österman, 1998). Los informantes fueron los compañeros de clase de cada sujeto; cada uno de ellos fue entrevistado y usando una escala tipo Likert debían informar de la frecuencia con la que cada uno de sus compañeros de clase respondían con un determinado comportamiento (Agresión Fisica, Agresión Verbal, Agresión Indirecta, Resolución Constructiva de Conflictos, Intermediación en Conflictos, Retirada, Victimización) cuando se encontraban en una situación de conflicto.

Preferencia Social

La Preferencia Social se refiere al grado en que un sujeto es preferido por los compañeros. Se evaluó a través de una entrevista sociométrica, en las que cada niño debía nominar a tres compañeros de clase con los que les gustase jugar y tres con los que nos les gustase. La Preferencia Social se calculó según las indicaciones de Coie & Dodge (1983) y Coie, Dodge, & Coppotelli (1982). Dado que en las edades en las que se ha llevado a cabo el estudio, la segregación sexual es una de las características más consistentes de las relaciones y los grupos de juego (Fabes, Martin & Hanish, 2004), la preferencia social para cada sujeto se calculó a partir de las nominaciones realizadas por sus compañeros del mismo sexo.

Resultados

Relaciones entre habilidades socio-cognitivas, comportamientos ante el conflicto y preferencia social

Para dar respuesta al primer objetivo de este estudio, se llevó a cabo un análisis de correlaciones calculadas para cada par de variables del estudio, con el objeto de comprobar las relaciones entre las habilidades socio-cognitivas, los comportamientos ante el conflicto y la preferencia social, tanto en niños como en niñas (tabla 1).

Los comportamientos ante el conflicto como variables mediadoras en la relación entre las habilidades socio-cognitivas y la preferencia social

El segundo objetivo fue analizar en qué medida, los comportamientos ante el conflicto explicaron las relaciones existentes entre las habilidades socio-cognitivas y la preferencia social. Para ello, testamos distintos modelos mediacionales para niños y niñas, usando el procedimiento descrito por Baron y Kenny (1986): primero, hay que comprobar que los predictores (habilidades socio-cognitivas) influyen significativamente en la variable criterio (preferencia social); segundo, si las habilidades socio-cognitivas influyen significativamente en el mediador (comportamientos ante el conflicto); y en tercer lugar, si los mediadores (comportamientos ante el conflicto) influyen en la variable criterio (preferencia social) cuando controlamos la influencia de los predictores (habilidades socio-cognitivas), y si la relación entre estos predictores y la variable criterio debe dejar de ser significativa. Las relaciones encontradas en el primer apartado de los resultados (ver tabla I) sugieren las posibles mediaciones que deben ser testadas, en función de las relaciones entre las habilidades socio-cognitivas y preferencia

social (primera condición para la mediación) y entre las habilidades socio-cognitivas y los comportamientos ante el conflicto (segunda condición para la mediación). Entre las niñas, ninguna de las mediaciones testadas cumplió las tres condiciones. En el caso de los niños, por el contrario, encontramos varios efectos mediadores. Por un lado, la relación entre Inteligencia Social y Preferencia Social está mediada por la Victimización (ver tabla 2); y la relación entre Habilidad Verbal y Preferencia Social estuvo mediada por los comportamientos de Agresión Verbal, Agresión Indirecta y Victimización (ver tabla 3).

Tabla 1. Correlaciones entre cada par de variables del estudio en niñas (arriba de la diagonal) y en niños (abajo)

	Variables	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1	Int. Social		.31*	.20	.33*	.14	.11	.24	-.22	-.23	.13	-.04	.24*
2	Empatía	.43***		.16	.32*	-.22	-.23	-.12	.27*	.15	-.04	-.33**	.32**
3	Habilidad verbal	.17	.05		.47***	.00	.01	-.00	.16	.20	.20	-.13	.21
4	Dis. Apar-Real.	.22	.10	.31*		-.09	-.14	-.16	.24	.24	-.03	-.39**	.33*
5	Agres. Física	.01	-.40**	-.16	.00		.86***	.78***	-.38**	-.39**	.38**	.56***	-.34**
6	Agres. Verbal	-.06	-.48***	-.30*	-.09	.85***		.77***	-.44***	-.44***	.43***	.63***	-.26*
7	Agres. Indirecta	.10	-.15	-.27*	-.05	.81***	.76***		-.48***	-.48***	.34**	.65***	-.29*
8	Res. Const. Confl.	-.04	.28*	.18	.12	-.67***	-.66***	-.69***		.81***	-.02	-.65***	.15
9	Intermed. Conflic.	-.07	.24	.20	-.05	-.55***	-.54***	-.59***	.82***		-.01	-.55***	.27*
10	Retirada	-.03	-.35**	-.25	.10	.42***	.42***	.29*	-.22	-.30*		.16	-.24*
11	Victimización	-.27*	-.39**	-.26*	.04	.61***	.57***	.45***	-.51***	-.51***	.46***		-.34**
12	Preferencia Social	.28*	.40**	.26*	-.12	-.38**	-.41**	-.31*	.21	.13	-.53***	-.42**	

*p < .05. **p <.01. ***p< .001

Tabla 2. Análisis de regresión para testar los efectos mediadores de la Victimización ante el conflicto en la relación entre Inteligencia Social y preferencia social, entre los niños

		t	***R^2***
	Victimización mediando la relación Int.Social-Pref. Social		
Paso 1: Predictor-Criterio	Int. Social sobre Preferencia Social	**2.20***	.08
Paso 2: Predictor-Mediador	Int. Social sobre Victimización	**-2.11***	.07
Paso 3: Mediación	Int. Social sobre Preferencia Social	1.91	.22
	Victimización sobre Preferencia Social	**-2.90****	

*p < .05. **p <.01. ***p< .001.

Tabla 3. Análisis de regresión para testar los efectos mediadores de la Agresión Verbal, Indirecta y Victimización en la relación Habilidad Verbal-Preferencia Social, entre los niños

		t	R^2
Paso 1 (Predictor-Criterio): Hab. Verbal sobre Preferencia Social		**2.06***	.07
Agresión Verbal mediando la relación Habilidad Verbal-Pref. Social			
Paso 2: Predictor-Mediador	Hab. Verbal sobre Agresión Verbal	**-2.34***	.09
Paso 3: Mediación	Hab. Verbal sobre Preferencia Social	1.48	.21
	Agresión Verbal sobre Preferencia Social	**-2.90****	
Agresión Indirecta mediando la relación Habilidad Verbal-Pref.Social			
Paso 2: Predictor-Mediador	Hab. Verbal sobre Agresión Indirecta	**-2.08***	.07
Paso 3: Mediación	Hab. Verbal sobre Preferencia Social	1.72	.16
	Agresión Indirecta sobre Preferencia Social	**-2.14***	
Victimización mediando la relación Habilidad Verbal-Pref. Social			
Paso 2: Predictor-Mediador	Hab.Verbal sobre Victimización	**-2.05***	.07
Paso 3: Mediación	Hab. Verbal sobre Preferencia Social	1.58	.22
	Victimización sobre Preferencia Social	**-3.04****	

*p < .05. **p <.01. ***p< .001.

Las habilidades socio-cognitivas como variables moderadoras de la relación entre los comportamientos ante el conflicto y la preferencia social

Con objeto de analizar los efectos moderadores de las habilidades socio-cognitivas sobre la relación entre los comportamientos ante el conflicto y la preferencia social, llevamos a cabo una serie de análisis de regresiones. En cada uno de ellos, se introdujo en el análisis la variable predictora (uno de los comportamientos ante el conflicto), la variable moderadora (una de las habilidades socio-cognitivas) y la interacción entre dichas variables. Como indicaron Baron y Kenny (1986) habrá moderación en los casos en los que la interacción dé lugar a un coeficiente de regresión significativo. En la tabla 4 solo se presentan aquellos análisis de regresión que permitieron concluir un efecto moderador de una variable socio-cognitiva sobre la relación entre un determinado comportamiento el conflicto y la preferencia social.

Tabla 4. Análisis de regresión para testar los efectos moderadores de las habilidades socio-cognitivas en la relación entre cada comportamiento ante el conflicto y la preferencia social, entre las niñas

		t	R^2
1	Victimización	-1.77	.25
	Inteligencia Social	**2.94****	
	Victimización X Inteligencia Social	**2.82****	
2	Victimización	-1.13	.22
	Empatía	1.96	
	Victimización X Empatía	**2.41***	

p=0.059.*p < .05. **p <.01. ***p< .001.

Solo en el caso de las niñas, se encontraron efectos moderadores. Como se puede observar en la tabla 4, la Inteligencia social tuvo un efecto moderador en las relación entre Victimización y Preferencia Social. Con objeto de interpretar este efecto moderador, la relación entre las variables Victimización y Preferencia Social, se analizó para el grupo con alto nivel de Inteligencia Social (niñas con valores de inteligencia social por debajo de la media) y para el grupo con bajo nivel de inteligencia social (niñas con valores de inteligencia social por debajo de la media). Como se desprende de la figura 1, la victimización se relacionó negativamente (F=15.93; p=0.0004) con la preferencia social solo en el grupo de niñas con bajo nivel de inteligencia social; en el grupo de niñas con alta inteligencia social, esta relación no fue significativa.

Figura 1. Efecto moderador de la Inteligencia Social en la relación Victimización - Aceptación (en niñas)

Figura 2. Efecto moderador de la Empatía en la Victimización – Aceptación (en niñas)

También la Empatía moderó la asociación de la Victimización con la Preferencia Social entre las niñas (ver tabla 5). Con el fin de estudiar este efecto moderador, seguimos el mismo procedimiento, resultando como se desprende de la figura 2, que la Victimización predijo negativamente (F=10.36; p=0.0031) la Preferencia social solo en el grupo de niñas con bajo nivel de empatía; en el grupo de niñas con alta empatía, esta relación no fue significativa.

Conclusiones

1) Tanto en los niños como en las niñas encontramos relaciones entre el comportamiento ante el conflicto y la aceptación social. En ambos géneros, la aceptación social se relacionó negativamente con el comportamiento agresivo, la huida ante un conflictos y el ser victimizado; en las niñas, además la aceptación se relacionó positivamente con la intermediación en conflictos. Sin embargo, ni en los niños ni en las niñas encontramos una relación entre aceptación social y resolución constructiva del conflicto. Parece que, a estas edades, tanto niños como niñas se fijan más en los comportamientos negativos que en los positivos a la hora de valorar a los compañeros, prefiriendo a aquellos que no se enfrentan al conflicto de forma negativa. No hay que olvidar, sin embargo, la relación que tiene, en ambos géneros, la resolución constructiva de conflictos con la empatía, habilidad socio-cognitiva que es importante para la aceptación social.

3) En nuestros resultados hemos encontrado diferencias sexuales en la forma en las que se asocian cogniciones y comportamientos para llevar a la aceptación social; de hecho, solamente en los niños se han observado efectos mediadores de algunos comportamientos sobre la relación entre habilidades socio-cognitivas y aceptación. Así, en las niñas, aunque la mayoría de los comportamientos estudiados (excepto resolución constructiva de conflictos) y la mayoría de las habilidades socio-cognitivas (excepto habilidad verbal) se relacionaron con la aceptación, sin embargo los comportamientos en ningún caso mediaron la relación entre las habilidades y la aceptación. Es decir, en ellas, la influencia de las habilidades no se explica a través de los comportamientos que pudieran elicitar. Sin embargo, en los niños, sí encontramos algunas mediaciones; por ejemplo, la influencia de la habilidad verbal en la aceptación social se explica, en parte, porque los niños con alto grado en dicha habilidad no manifiestan comportamientos agresivos verbales ni indirectos, ni suelen ser victimizados, y esto hace que sean aceptados por los demás; así mismo la influencia de inteligencia social con la preferencia se explica por su efecto negativo en la victimización. Esto sugiere que las características socio-cognitivas de las niñas son valoradas por sus compañeras sin necesidad de que se manifiesten en los comportamientos (probablemente su estilo de relación más íntimo, generalmente en díadas, permite conocer estas características en mayor medida que en el caso de los niños). En el caso de los niños parece, sin embargo, que las habilidades socio-cognitivas son valoradas en la medida en que evitan la aparición de ciertos comportamientos negativos para la aceptación social (probablemente porque su estilo de relación da lugar a conocerse menos y sus características son valoradas en función de sus comportamientos). Las habilidades socio-cognitivas son importantes para la aceptación social para los niños en la medida en que son antecedentes de determinados comportamientos.

3) ¿Hay otra forma de influencia de las habilidades socio-cognitivas en las relaciones entre comportamientos y aceptación? En las niñas la inteligencia social no fue antecedente de los comportamientos pero si moderó la relación entre victimización y aceptación, de forma que en las niñas que tenían un nivel bajo de Inteligencia social, la Victimización predijo negativamente la Aceptación. Lo mismo ocurrió con la Empatía en cuanto a su moderación de la relación de Victimización con Aceptación. Parece, por tanto, que en el grupo de las niñas tanto la inteligencia social como la empatía atenúan la relación entre la victimización y la preferencia social.

Referencias

Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.

Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition, 15*, 107–132.

Baron, R.M., & Kenny, A.K. (1986). The moderator-mediaton variable distinction in Social Psychological Research: Conceptuals, strategics, and statistical considerations. *Journal and Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173-1182.

Björkqvist, K., & Österman, K. (1998). *Scales for research on interpersonal relations*. Pro Facultate 4, Abo Akademi University.

Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J.M., Carreras, M.R., Braza, P., García, A., Sorozabal, A., Sánchez-Martín, J.R: (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology, 27* (3), 703-716.

Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., & Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric categories. In A.H.N. Cillesen, & W.M. Bukowski (Eds.), Recent advances in the measurement os acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development. San Francisco: Jossey-Bass.

Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children´s social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-569.

Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly,50,* 260-273.

Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41,* 235–284.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development,* 57, 895-909.

Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry, 45*, 84–108.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Kaufman Assessment Battery for Children—Second Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M., Forsblom, S. (1995a). *Peer-estimated social intelligence (PESI).* Turku, Finland: Department of Psychology, University of Turku.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K., Forsblom, S. (1995b). *Peer-estimated empathy (PEE).* Turku, Finland: University of Turku, Department of Psychology.

Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In C. Leaper (Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *New directions for child development: Vol. 65. Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 67–86). San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawwowicz, J. C., & Buskirk, A. R. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A develepomental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 419–493). New Jork: Wiley & Sons..

Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35,* 69-79.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20,* 545–564.

Troop-Gordon, W., & Asher, S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development, 76,* 568-582.

Véronneau, M.-H., & Vitaro, F. (2007). Social experience with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, *27*, 19–445.

El control voluntario como un proceso básico a la base de la competencia escolar: ajuste socio-emocional y rendimiento académico

Purificación Checa y Mª. Rosario Rueda
Universidad de Granada (España)

Las diferencias individuales en el proceso de autorregulación, entre las que se encuentra el factor temperamental de control voluntario, juega un papel importante en la competencia escolar. El Control Voluntario- CV es un constructo que incluye a) el control atencional: la habilidad para focalizar y cambiar la atención y persistir en la tarea, y b) el control inhibitorio o de actuación: habilidades para activar o inhibir conductas necesarias para responder adecuadamente (Mary K. Rothbart & John E. Bates, 2006). Quizá el aumento del CV haga a los niños más capaces de controlarse comportamental y cognitivamente, lo que puede reflejarse en un mejor ajuste del comportamiento en situaciones sociales, como por ejemplo en contextos escolares. En este estudio discutiremos alguna de la evidencia que apunta que el CV juega un papel importante en ciertos aspectos de la competencia escolar: rendimiento académico y ajuste socio-emocional en el colegio. Finalmente, discutiremos la contribución que el CV ejerce sobre el rendimiento académico y el ajuste socio-emocional y que implicaciones educativas puede tener el conocimiento de dichas contribuciones para desarrollar intervenciones educativas.

Palabras clave: Control voluntario, rendimiento académico, ajuste socio-emocional.

El presente trabajo tiene como objetivo principal incrementar nuestro conocimiento y entendimiento sobre el papel que juegan las diferencias individuales del sistema de autorregulación en diferentes dimensiones de la competencia escolar. Para conseguir dicho objetivo expondremos:

1. El concepto de Control Voluntario-CV dentro de la literatura del temperamento (M. K. Rothbart & J.E Bates, 2006).
2. Una revisión de algunos de los estudios que muestran una relación entre el CV y el ajuste socio-emocional en el colegio. En dicho apartado, también analizaremos cómo el ajuste socio-emocional se relaciona con el rendimiento académico.
3. Una revisión de algunos estudios que indican que el CV, y más específicamente la regulación atencional, se relaciona con el rendimiento académico, es decir, con el rendimiento en las asignaturas.
4. Finalmente, con el fin de esclarecer las relaciones que se establecen entre la autorregulación, el ajuste social y el rendimiento académico, discutiremos cómo pensamos en base a la evidencia que el control voluntario contribuye al rendimiento académico.
5. A modo de conclusión, expondremos cómo estos resultados pueden tener unas implicaciones importantes para la educación.

Control Voluntario

Cuando los niños se escolarizan tienen que utilizar habilidades básicas para regular sus conductas, prestar atención, seguir instrucciones e inhibir acciones inapropiadas. Además, no todos los niños entran en el colegio con las mismas habilidades para hacer frente a las demandas que en el colegio se les presentan. Por ejemplo, algunos niños muestran dificultades para permanecer sentados, para seguir las directrices de los profesores, para trabajar de forma independiente o para participar apropiadamente en grupo, por ejemplo, manteniendo su turno para hablar (M. M. McClelland, Morrison, & Holmes, 2000). La autorregulación parece desempeñar un papel crucial para entender los procesos a través de los cuales

los niños se adaptan y aprenden dentro del sistema escolar (Blair, 2002). Entender el papel que juegan las diferencias individuales en la habilidad de autorregulación ha sido ampliamente estudiado en investigaciones sobre temperamento. Las investigaciones realizadas en los últimos años han identificado tres dimensiones que caracterizan el temperamento durante la infancia y la adolescencia (Rothbart, 2007; Mary K. Rothbart & John E. Bates, 2006), llamadas, Extraversión (EX), Afecto Negativo (AN) y Control Voluntario (CV). Las dos primeras dimensiones describen diferencias individuales en procesos de aproximación (EX) y evitación (NA). La tercera dimensión- CV, en la que centraremos nuestro trabajo, describe diferencias individuales en control atencional y la regulación flexible de la conducta. El concepto de control voluntario se presenta como un índice de la capacidad regulatoria, y se define como "*la eficacia de la atención ejecutiva- incluyendo la habilidad para inhibir una conducta dominante y/o activar una respuesta subdominante, la habilidad para planificar, y detectar errores*" (Mary K. Rothbart & John E. Bates, 2006). El control voluntario se mide frecuentemente usando cuestionarios de temperamento, que están compuestos por preguntas sobre las reacciones de las personas en situaciones de la vida diaria y recoge una gran variedad de comportamientos. Las dimensiones que forman parte del concepto del CV son el control atencional, incluyendo el control sobre la focalización y el cambio atencional, control inhibitorio, sensibilidad perceptual y baja intensidad al placer (Rothbart, 2007). En las secciones siguientes, expondremos diferentes estudios que han establecido una conexión entre la CV voluntario, el ajuste socio-emocional y el rendimiento escolar.

Relación entre el control voluntario y ajuste social en el colegio

La habilidad de los niños para regular sus emociones y comportamientos puede afectar la prevalencia y la cualidad de la interacción con los profesores y compañeros de clase (Myers & Sheffield Morris, 2009; Rothbart & Jones, 1998). Por ejemplo, hay evidencia que muestra que el rechazo social por parte de los compañeros lleva a una disminución en la participación en clase y a bajos niveles de rendimiento escolar (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Generalmente, los niños con un bajo CV son percibidos por los demás como niños más disruptivos. Este hecho puede que incremente la probabilidad de tener una relación más negativa con los profesores y compañeros y lo que podría generar problemas de conducta que dificulten el aprendizaje y la adecuada adaptación social al colegio (C. Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). En apoyo a esta idea hay estudios que muestran una relación negativa entre el CV que manifiestan los niños y la incidencia de problemas de conducta externalizantes, caracterizados por altos niveles de agresión e impulsividad (Nancy Eisenberg, et al., 1993; Nancy Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). Lemery, Essex y Snider encontraron que niveles bajos de focalización atencional y control inhibitorio informado por los padres a los tres años y medio y a los cuatro años y medio, predijeron problemas de conducta externalizantes y déficit de atención con hiperactividad a los cinco años y medio (Lemery, Essex, & Snider, 2002). En niños más mayores, de nueve y doce años, los problemas conductuales se relacionaban negativamente con la focalización atencional (Lengua, West, & Sandler, 1998). Por otro lado, la autorregulación y como parte de ella el control voluntario, se ha relacionado con un descenso en los problemas que los alumnos manifiestan cuando han de ajustarse al contexto escolar (Nelson, Martin, Hodge, Havill, & Kamphaus, 1999). Ejemplo de ello es que los niños que son definidos por los profesores con un buen CV son aquellos que manifiestan más conductas socialmente apropiadas, y los que poseen un buen estatus social entre sus compañeros (Nancy Eisenberg, et al., 1993). Preescolares que usaron más estrategias de control, como la auto-distracción, durante una tarea de demora de la gratificación sus profesores los consideran niños con un desempeño social mayor. Además, sus compañeros de colegio tienden a verlos como más populares que aquellos niños que son rechazados o descuidados (Raver, Blackburn, Bancroft, & Torp, 1999). El ajuste socio-emocional en el colegio además parece afectar al rendimiento escolar. Niveles de agresión y ansiedad se han relacionado con un bajo rendimiento académico en niños que asisten a la guardería (Normandeau & Guay, 1998). Además, un buen rendimiento académico se relaciona con conductas pro-sociales y con una baja tasa de abandono escolar. En un estudio longitudinal en el que se tomaron

medidas de apreciación social, de agresión, de rendimiento académico y desempeño educativo (abandono escolar antes de graduarse) se vio que los alumnos que se graduaron fueron aquellos que sus compañeros evaluaron como más apreciados y menos agresivos. Además, el nivel de agresión fue el único predictor del desempeño educativo a largo plazo (Risi, Gerhardstein, & Kistner, 2003). Esta relación entre una mala adaptación al colegio y un pobre rendimiento académico parece encontrarse en diferentes estudios donde se han utilizado diferentes grupos de edad y niños de diferentes culturas (Mashburn & Pianta, 2006; Carlos Valiente, Lemery-Chalfant, & Castro, 2007). Otro ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo en nuestro laboratorio con una muestra de 69 niños de 12 años. Nosotros encontramos una relación negativa entre el rechazo social por parte de los compañeros y el desempeño escolar, indicando que niños con un mejor ajuste social son aquellos que obtienen un mejor rendimiento escolar (mejores notas) y muestran mejores habilidades escolares como el seguimiento de normas y con la capacidad para entender el rol como estudiante. (Checa, Rodriguez-Bailon, & Rueda, 2008).

Relación entre control voluntario y rendimiento escolar

Es razonable pensar que para tener éxito a nivel académico los alumnos deben tener la capacidad de regular su atención. Los alumnos deben ser capaces de mantener la atención en las tareas de clase para continuar trabajando cuando hay otras opciones más atractivas en el ambiente, y/o cambiar el foco de su atención si es necesario para la realización de la tarea. Alguna evidencia apoya la idea de una relación positiva entre el CV y el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, lectura y habilidades lingüísticas (Duncan, et al., 2007). Ciertas características temperamentales como la persistencia, el nivel de actividad y la ausencia de distracción informado por los profesores están relacionados con el éxito académico en la escuela elemental (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988). Además niños con un alto Control Voluntario probablemente tengan muchas de estas habilidades, por lo que no se distraerán fácilmente de la tarea (Zimmerman, 1998) y procesarán en detalle las situaciones con más precisión que los compañeros con bajo nivel de CV (Lemerise & Arsenio, 2000). Recientemente, Valiente y colaboradores muestran que el CV informado tanto por los padres como por los propios alumnos se relaciona con el rendimiento académico evaluado con la media de las notas en matemáticas, vocabulario y lenguaje (C. Valiente, et al., 2008). Algunos autores han mostrado que los niveles de memoria y de control inhibitorio, habilidad que forma parte del CV, predicen las habilidades lectoras y de matemáticas en niños de sexto grado después de controlar por otras variables como el nivel de inteligencia, la edad, la etnia y el nivel educativo de las madres (M. M. McClelland, Acock, & Morrison, 2006). McClelland y su equipo realizaron un estudio para examinar la relación entre la regulación conductual y las habilidades matemáticas, de vocabulario y alfabetización, así como las habilidades sociales en niños de cuatro años. En este estudio, utilizaron la tarea denominada "Head to Toes" para medir la regulación conductual. En esta tarea se instruye al niño para que realice la acción que el experimentador le encomienda "toca tu pie" o "toca tu cabeza". Después de varios ensayos, se instruye al niño para que realice la acción contraria a la que se le ordena, por ejemplo, cuando el experimentador ordena "toca tu pie" el niño deberá tocar su cabeza. Esta tarea requiere integrar tres habilidades básicas: a) prestar atención a la orden del experimentador, b) mantener la regla durante un tiempo, y por último, c) inhibir la respuesta natural de seguir las instrucciones del experimentador, para dar una respuesta apropiada. Los resultados mostraron que aquellos niños con mayor regulación conductual también manifestaron significativamente mejores puntuaciones en vocabulario, alfabetización y matemáticas (Megan M. McClelland, et al., 2007). Blair y Razza (2007) encontraron resultados similares en su estudio con niños de tres a seis años. En este estudio se tomaron medidas de control voluntario, control inhibitorio y el cambio atencional y posteriormente se relacionaron con la habilidad matemática y con el alfabetismo. Los resultados mostraron que el control inhibitorio se relacionaba positivamente con las habilidades matemáticas y la alfabetización. Además se vio que el control inhibitorio fue el único predictor significativo para predecir las habilidades matemáticas. Este mismo patrón de resultados se obtuvo evaluando a niños más mayores de 11 y 12 años (St. Clair y Thompson, 2006). Todos estos datos

apuntan la importancia de la atención, en la flexibilidad cognitiva y la regulación comportamental, sugiriendo que esta función debe ser un factor determinante para el rendimiento académico particularmente en los aprendizajes que requieran mantener ciertas representaciones en memoria así como aquellos que requieran procesos de razonamiento (M.R. Rueda, Checa, & Rothbart, in press). Blair (2002) ha sugerido que el CV, y particularmente la regulación atencional, está relacionado con el desempeño académico. Este autor sugiere que los estudiantes que tienen dificultades para dirigir su atención y su comportamiento probablemente tengan la experiencia de un desafío mayor cuando tratan de aprender en la escuela y cuando tratan de concentrarse en el trabajo de clase. Esta explicación tiene sus raíces en la literatura cognitiva (Ruff y Rothbarth, 1996) y se apoya en resultados que muestran que los niños que tienen dificultades con la atención con frecuencia muestran unas pobres habilidades lingüísticas, de lectura (McGree, Patridge, ,1991) y habilidades matemáticas (Blair, 2007; Bull, 2001). Esto quizá se deba a que con frecuencia estos alumnos cambian su atención y se mueven entre diversas tareas lo que interfiere en el proceso de aprendizaje en general y particularmente en el hecho de completar con éxito la tarea (C. Valiente, et al., 2008)

Conclusión

Vamos a discutir en base a la evidencia cómo el control voluntario contribuye al rendimiento escolar. Nos interesa conocer sí el control voluntario y los procesos de ajuste socio-emocional contribuyen del mismo modo al rendimiento académico. Recientemente, Duncan y colaboradores (2007) han realizado una revisión para determinar qué factores son los determinantes a lo largo del tiempo en el rendimiento escolar, utilizando para ello la información de seis bases de datos longitudinales. Los factores que se examinan en este estudio de meta-análisis son los conocimientos previos de los niños al entrar en el colegio, la regulación atencional, y las habilidades socio-emocionales. Los resultados de dicho estudio muestran que el conocimiento previo antes de entrar a la escuela (matemático sobre todo), tiene un valor predictivo elevado en el rendimiento académico posterior. Además las habilidades atencionales predicen el rendimiento académico unos años más tarde. Por el contrario, las conductas socio-emocionales, que incluyen problemas de conducta internalizantes y externalizantes, y habilidades sociales, no predecían de forma significativa el rendimiento académico posterior, incluso con niños con un alto nivel de problemas conductuales. Estos patrones de asociación fueron similares para niños y niñas y para niños/as con bajos o altos niveles socio-económicos. Estos resultados confieren al control voluntario, más concretamente a la atención, un papel predictivo en el rendimiento académico señalando la importancia de esta variable más que las habilidades socio-emocionales en el rendimiento escolar. Pero es evidente que el proceso de ajuste socio-emocional está relacionado con el control voluntario (Nancy Eisenberg, et al., 1993; N. Eisenberg, et al., 2009) y que además este proceso de socialización afecta al rendimiento escolar (Risi, et al., 2003). En un estudio realizado en nuestro laboratorio tratamos de clarificar cómo el ajuste socio-emocional se relaciona con el rendimiento académico. Nosotros nuevamente encontramos el rendimiento académico y las habilidades escolares se relacionaban positivamente con la apreciación social y negativamente con las conductas antisociales. En este estudio argumentamos que los aspectos de autorregulación (CV) debían mediar estas relaciones. Para evaluar esta hipótesis, llevamos a cabo un análisis mediacional siguiendo el procedimiento propuesto por Baron y Kenney (1986) con las variables socio-emocionales (apreciación social y conducta antisocial) y de autorregulación que están relacionadas con el rendimiento académico (notas). Los resultados muestran que el ajuste socio-emocional, medido tanto por la conducta antisocial como por la apreciación social y el CV se relacionan entre sí. Además, ambas variables, ajuste social y CV se relacionan con el rendimiento académico. Al incluir las variables de CV y de conducta antisocial para predecir el rendimiento académico lo que ocurre es que solamente el CV sigue prediciendo de forma significativa. Lo mismo ocurre cuando incluimos el CV y la apreciación social, solamente el CV predice de forma

significativa el rendimiento académico. Estos datos señalan dos aspectos importantes sobre el CV. Primero, el CV tiene una relación directa con el rendimiento académico y las habilidades escolares. Segundo, el ajuste socio-emocional es importante para el rendimiento académico pero su relación no es una relación directa sino que depende de las diferencias individuales en el CV. Por tanto, directa o indirectamente el CV juega un papel esencial para el rendimiento académico

A modo de conclusión decir que estos resultados tienen un importante valor debido a la implicación que pueda tener en la educación. En esta perspectiva de la competencia escolar, en la que se enfatiza el papel mediador del proceso de autorregulación, puede ayudar a desarrollar intervenciones que mejoren el sistema de control cognitivo y temperamental. En los últimos años, los investigadores sobre estos temas están haciendo el esfuerzo de desarrollar programas cuyo propósito es promover las habilidades de control ejecutivo en preescolares y niños/as de primero de educación primaria. En uno de estos estudios, un conjunto de ejercicios de ordenador, que enfatizan aspecto de control cognitivo, se usó para entrenar la atención a niños/as de 4-6 años. Varias sesiones con este programa producen mejoras significativas en medidas de inteligencia y en la respuesta cerebral (medida con la técnica de Electroencefalografía) durante la realización de una tarea de conflicto, en niños/as con un desarrollo normal (M. Rosario Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, & Posner, 2005). Recientemente, en nuestro laboratorio hemos realizado un estudio similar con una muestra de 37 niños/as de preescolar (M. R. Rueda, Checa, & Santonja, 2008). En este estudio, replicamos el beneficio del entrenamiento en la respuesta cerebral y de inteligencia. Además, el entrenamiento mostró un efecto positivo modesto en la ejecución de tareas de regulación afectiva, como la demora de la gratificación (Thompson, Barresi, & Moore, 1997) y la tarea de apuestas (Kerr & Zelazo, 2004). Otros programas de entrenamiento usados para mejorar las funciones ejecutivas han mostrado resultados positivos en la mejora de la eficacia cognitiva en los niños/as que sufren patologías relacionadas con la atención (Klingberg, et al., 2005). Diamond et. al (2007)en uno de sus estudio muestra que estas intervenciones afecta al currículo escolar del niño/a de forma positiva, dato informado por los profesores. Aunque estos esfuerzos por entrenar estos aspectos de la autorregulación muestran unos resultados esperanzadores. En investigaciones futuras será necesario examinar si el efecto beneficioso de estos programas de entrenamiento también afecta a la ejecución académica y temperamental y si existe transferencia de habilidades a las competencias escolares.

Agradecimientos: Este estudio está financiado por la beca de Formación del Profesorado Universitario concedida a la primera autora (FPU AP2005- 2711) por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Referencias

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology 61*(6), 1173-1182.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development Vol 78(2) Mar-Apr 2007, 647-663*.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.

Checa, P., Rodriguez-Bailon, R., & Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' school competence. *Mind, Brain and Education, 2*(4), 177-187.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science, 318*(5855), 1387-1388.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Dev Psychol, 43*(6), 1428-1446.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*(5), 1418-1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). *Coping with stress: The roles of regulation and development*. New York, NY: Plenum Press.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Liew, J., Zhou, Q., Losoya, S. H., et al. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Dev Psychol, 45*(4), 988-1008.

Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: the children's gambling task. *Brain Cogn, 55*(1), 148-157.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., et al. (2005). Computerized Training of Working Memory in Children With ADHD--A Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*(2), 177-186.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.

Lemery, K. S., Essex, M. J., & Snider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development, 73*, 867-882.

Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development, 69*, 164-181.

Martin, R. P., Drew, K., Gaddis, L. R., & Moseley, M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. *School Psychology Review Vol 17(1) 1988, 125-137*.

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development Vol 17(1) 2006, 151-176*.

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947-959.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-329.

Myers, S. S., & Sheffield Morris, A. (2009). Examining Associations Between Effortful Control and Teacher-Child Relationships in Relation to Head Start Children's Socioemotional Adjustment. *Early Education & Development, 20*(5), 756-774.

Nelson, B., Martin, R., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences, 26*(4), 687-700.

Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology Vol 90(1) Mar 1998, 111-121.*

Raver, C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development, 10*(3), 333-350.

Risi, S., Gerhardstein, R., & Kistner, J. (2003). Children's Classroom Peer Relationships and Subsequent Educational Outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(3), 351-361.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science Vol 16(4) Aug 2007, 207-212.*

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.).* (pp. 99-166). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament in children' development. In R. L. a. N. E. DW.Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 99-166). New York: Wiley.

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review Vol 27(4) 1998, 479-491.*

Rueda, M. R., Checa, P., & Rothbart, M. K. (in press). Attentional control as a basic process underlying social emotional and academic development. *Early Education and Development*.

Rueda, M. R., Checa, P., & Santonja, M. (2008). *Training executive attention: lasting effects and transfer to affective self-regulation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society.

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 102*(41), 14931-14936.

Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The development of future-oriented prudence and altruism in preschoolers. *Cognitive Development, 12*, 199-212.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence. Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly Vol 53(1) Jan 2007, 1-25.*

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67-77.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

“Tiempo de Buena Conducta”: un programa de contingencias grupales

Antonio Coronado Hijón
Universidad Pablo de Olavide (España)

En la presente comunicación, se comenta la aplicación de un programa de manejo de contingencias para la mejora del comportamiento y la convivencia, en un aula de Educación Secundaria Obligatoria, en el que la mayoría del alumnado mostraba un comportamiento disruptivo.

Para este estudio se aplicó un programa de manejo conductual denominado “Tiempo de buen comportamiento” (Good behavior Time, GBT), basado en un sistema de “economía de fichas” dirigido hacia un grupo y con contingencias interdependientes, adaptado en parte, de técnicas parecidas como el “Juego del Buen Comportamiento” (Good behavior Game, GBG) desarrollado por Barrish, Saunders y Wolf (1969) y la técnica del “reloj de buena conducta” (Barkley, 1995).

Los resultados de este estudio muestran la eficacia de la técnica de contigencia grupal “Tiempo de Buena Conducta” (Good Behavior Time, GBT) en la disminución de comportamientos disruptivos en contextos educativos. Las ventajas de esta técnica son la facilidad de su funcionamiento tanto para el alumnado como para el profesorado, su reducido coste económico así como su adaptación a las características del grupo, cuestiones que configuran el resultado de eficacia deseada.

Palabras clave: Contingencias grupales, tiempo de buen comportamiento, convivencia.

Método

Sujetos

El programa de contingencias *“Tiempo de Buena Conducta” (Good Behavior Time, GBT)* (Coronado, 2009), se desarrolló en un grupo- clase de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el cual, 9 eran chicas y 17 chicos, formando un grupo total de 26. Las edades estaban comprendidas entre los doce y trece años, siendo esta última la de mayor prevalencia, debido a que la mayoría del alumnado de este grupo, había repetido algún curso en la etapa anterior. Aún así no habían logrado los objetivos mínimos de la etapa de Primaria, mostrando un desfase curricular de uno o dos cursos. La mayoría de los sujetos pertenecía a una clase socioeconómica baja.

Procedimiento

Evaluación

A poco de comenzar el curso escolar y en el contexto de *una reunión de preevaluación* de un grupo-clase de 1º de ESO, se pone de manifiesto de manera generalizada por parte del equipo educativo de este grupo, el *desfase curricular* que presenta el alumnado referido así como la *baja motivación* hacia las actividades de aprendizaje y el *alto nivel de desatención* que muestran, acompañado de *conductas disruptivas*.

Posteriormente se lleva a cabo una entrevista individual entre el psicólogo y el tutor del curso y otra grupal con el equipo educativo, en la que se propone el programa de manejo conductual para “disminuir las conductas disruptivas y aumentar la conducta de atención por parte del alumnado”. Asimismo se proporciona información pertinente para que puedan establecer “una línea base” del tiempo que estiman se “puede dar clase” en cada sesión lectiva de cada asignatura.

El proceso de evaluación no finaliza en esta primera fase de obtención de datos, sino que continúa durante la fase de intervención con el objetivo de evaluar las mejoras producidas.

A lo largo del programa se aprovechan las *sesiones semanales de coordinación del tutor con el psicólogo escolar para evaluar los tiempos conseguidos* y establecer las siguientes marcas de tiempo semanales a conseguir por el alumnado. El tiempo conseguido era la suma de lo conseguido en las distintas sesiones lectivas del equipo de profesorado de este curso, realizándose así una puntuación y resultado ponderado que evitaba y compensaba las distintas subjetividades en la consecución de las conductas criterio. De esta manera se establece un tipo de "valoración interjueces" ponderada.

El porcentaje de aumento de "Tiempo de Buena Conducta" general fue el índice primario estimado finalmente para valorar la eficacia del programa. Además se evaluó el porcentaje, mediante las medias aritméticas, de calificaciones escolares del grupo a lo largo del curso, para estimar si se habían producido otras mejoras secundarias a las previstas.

Aunque se pretendió por parte del psicólogo, presentar un programa de intervención fácil de comprender y de implementar por el equipo educativo, compuesto por 11 profesores, de tal manera que facilitará la adhesión al programa, dos profesores no se sumaron al programa.

Análisis funcional

En 1º de Educación Secundaria Obligatoria y debido al reciente cambio de etapa educativa en la que encuentran un equipo de profesorado de más del doble que en los últimos cursos de Primaria, acarrea frecuentemente mayor dificultad de seguimiento del alumnado y por tanto una mayor exigencia de autocontrol para éste. A esta cuestión hay que añadir la dificultad de autorregulación de la atención y conductual de este grupo de alumnado concreto, que presentaba una historia de fracaso escolar relevante, origen de una nula disposición y alta desmotivación respecto a las actividades escolares adicional a una negativa imagen de sí mismos como estudiantes amén de bajas expectativas de logro académico en el futuro. En consecuencia, la motivación intrínseca del aprendizaje por el aprendizaje era una actitud cognitiva ausente en este alumnado que planteaba también, desinterés e incluso rechazo, hacia otras motivaciones extrínsecas como las calificaciones escolares.

Descartadas en este caso, pues, las valoración del aprendizaje como fuente de refuerzo y mostrándose en realidad como estímulos aversivos o neutros, al alumnado solo le queda el refuerzo social de sus iguales a través de actividades disruptivas y de entretenimiento dentro del aula e incompatibles con cualquier situación de aprendizaje formal.

Método

La Metodología del programa de mejo conductual está basado en un sistema de "economía de fichas" grupal, adaptado en parte de la técnica del "reloj de buena conducta" (Barkley, 1995) y aplicando contingencias interdependientes. El objetivo para el alumnado es conseguir "tiempos de buena conducta" en las distintas materias de aprendizaje (9) en las que se implementaba el programa. Al principio se estableció como objetivo, conseguir un 50% del horario lectivo como "tiempo de buena conducta". Para evitar que el alumnado dejara de emitir comportamientos adecuados una vez que estimaran que habían conseguido los objetivos, se determinaron otros premios cuya consecución iba supeditada al logro sumativo de objetivos por encima del mínimo estimable. Este tiempo se medía por cada docente, mediante un cronómetro. El tutor revisaba semanalmente los tiempos conseguidos y reportaba al alumnado los refuerzos conseguidos. No se tenían en cuenta en el cómputo semanal, los espacios horarios en los que faltaba algún profesor.

El procedimiento utilizado para establecer los reforzadores fue el "Principio de Premack", mediante el uso de actividades deseadas o privilegios que actúan como reforzadores de actividad mucho más económicos, fáciles e incluso sociables que los reforzadores materiales.

Para que los reforzadores tuviesen valor para los sujetos, se estableció que fueran ellos los que lo propusieran en una sesión de tutoría y mediante la técnica del "torbellino de ideas". Mediante votación y en función de su mayor valor reforzante para el grupo, el tutor los ordenó de menor a mayor y los graduó de esta manera en relación a los tiempos ha conseguir por el alumnado.

Como ejemplo del tipo de reforzador que propuso y votó el alumnado podemos destacar los siguientes: bajar al patio con el profesor de guardia en hora libre, utilizar los ordenadores también en horas libres, cinco minutos libres al final de la clase antes del recreo, invitación del instituto a un desayuno, ver películas en horas libres cuando falta algún profesor, escuchar música de fondo en clase, ir de excursión, etc…

El listado de reforzadores se dividió en tres partes, la primera englobaba aquellos premios que habían sido menos votados (más baratos), en otro apartado los que recibieron el mayor número de votos (más caros) y la parte intermedia incluía los premios medianos (precio de mercado). Para aceptar un reforzador social como tal, se estimó que debía reunir al menos un 60% de los votos.

De otro lado, se les indicó que si algún alumno era amonestado y expulsado de clase, se restaba 5 minutos al tiempo de buena conducta conseguido por el grupo. Este tiempo de "coste de respuesta" se fue incrementando a lo largo del programa. El objetivo era que el grupo influyera positivamente en los alumnos más disruptivos para optimizar su comportamiento o que al menos, su conducta disruptiva no fuera reforzado por el grupo.

Establecimiento del Programa

Una vez comenzado el programa cada docente *medía "el Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)* en sus clases lectivas, *utilizando un cronómetro.* El docente ponía en marcha el cronómetro cuando el alumnado mostraba las *conductas criterio* establecidas previamente entre el psicólogo escolar y el tutor. Cuando el profesorado valoraba que no se estaban cumpliendo los criterios conductuales, lo explicitaba verbalmente al grupo y paraba el cronómetro hasta que volvían a emitirse las conductas deseadas.

Las comportamientos que eran prioritarios controlar y eliminar en el aula, se redefinieron en positivo. Así, además de renunciar a un carácter punitivo en la modificación de las conductas disruptivas, se ponía el énfasis en el desarrollo de patrones de comportamiento adecuados, incompatibles con las conductas problema a eliminar.

En cuanto al número de éstas se determinaron *cinco marcas*, al igual que otro tipo de técnicas parecidas como el "Juego del Buen Comportamiento" (Good behavior Game, GBG) desarrollado por Barrish, Saunders y Wolf (1969). En nuestro caso fueron las siguientes: atender al profesor, permanecer sentados, escuchar a los compañeros cuando éstos expongan o pregunten algo en clase, pedir la palabra cuando se quiera decir algo y realizar en clase las tareas que se determine.

Semanalmente se fue evaluando en tutoría la consecución de las conductas objetivo del programa, las cuales una vez conseguidas con el mínimo estipulado facilitaban el conseguir un premio barato. Si superaban el mínimo de tiempo semanal en un 25% conseguían otro premio adicional (barato).

Los refuerzos se los proporciona el tutor en su hora de tutoría. Los premios se iban alternando para no producir saciedad. Cada mes en la tutoría se trabajaban la propuesta de nuevos premios y su valoración (votación) que se comparaba con la primera lista para darle el valor correspondiente.

Mensualmente se revisó la consecución de objetivos. Si se habían conseguido (aunque sea el mínimo estipulado) en tres semanas consecutivas, conseguían un premio adicional de los medios (mercado). Si se conseguían en cuatro semanas podían obtener un premio alto (caros). Cuando conseguían los objetivos dos semanas seguidas, se aumentó la exigencia de "tiempo bueno" en la cantidad que se estimaba conveniente., en función de los resultados conseguidos.

Resultados

Evaluación de resultados conductuales

En la figura 1, se muestran la evolución de los criterios de refuerzo establecidos las 14 semanas del programa, así como el "tiempo de buena conducta" conseguido.

Figura 1. Evolución de los criterios de refuerzo y consecución de "Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)

Evaluación de resultados académicos

Aunque el objetivo del programa *"Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)* es disminuir la frecuencia de comportamientos disruptivos en el grupo posibilitando procesos de mejora de convivencia, también se midieron los resultados de aprendizaje del segundo y tercer trimestres con los calificaciones conseguidas en el primer trimestre, antes de aplicar el programa.

Los datos resultantes reflejan un descenso (figura 2) en el porcentaje de calificaciones negativas, que permanece constante hasta final de curso. De esta manera, se puede observar fácilmente la mejoría de resultados comparando los conseguidos por el grupo en el primer trimestre con los de final de curso.

Figura 2. Porcentaje de suspensos por trimestres de las asignaturas en las que se ha llevado a cabo el Programa "Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)

A modo de grupo control, se midieron los porcentajes de suspensos en las dos asignaturas donde no se aplicó el programa (figura 3). Los resultados muestran un menor índice de mejoría que en las asignaturas en las que se aplicó el programa (figura 4), la cual, cabe incluso la posibilidad que sea, en parte, achacable a una generalización de los efectos positivos del programa GBT.

En definitiva, mientras el grupo de materias "con", mejoró sus resultados académicos en un 34,23 %, el grupo "sin" solo alcanzó un 15,61 %.

Figura 3. Porcentaje de suspensos por trimestres de las asignaturas en las que se no se ha llevado a cabo el Programa de Modificación de Conducta

Figura 4. Comparación de resultados académicos con y sin Programa

Discusión

Los resultados obtenidos, indican claramente una importante mejora que llega hasta el 90% del tiempo de las sesiones lectivas de 50 minutos, desde el 50% de la línea base. Por tanto, se puede concluir que el objetivo propuesto se consiguió optimamente.

Los datos muestran la eficacia de la técnica de contigencia con grupos *"Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)* en la dsiminución de conductas disruptivas en contextos educativos. Las ventajas de esta técnica son; su reducido coste económico, la facilidad de su implementación tanto para el alumnado como para el profesorado, así como su flexibilidad y adaptación a las características de cada grupo, cuestiones que posibiltan el resultado de eficacia deseada.

Debido a que la reducción en la frecuencia y cantidad de las conductas disruptivas, favorece el proceso de enseñanza aprendizaje, se pretendió como efecto positivo secundario la mejora de los aprendizajes escolares. Para ello, el programa de manejo conductual se complementó con la implementación de adaptaciones curriculares de aula por parte del equipo educativo, las cuales aunque estaban elaboradas, no podían desarrollarse por el alto nivel grupal de conductas de desatención y disruptivas, incompatibles con el proceso de enseñanza –aprendizaje.

En cuanto a los beneficios secundarios obtenidos, en los resultados de aprendizaje escolar, en las sesiones lectivas en las que el profesorado aplicó la técnica, podemos incluso pensar que la mejora aunque menor (justamente la mitad), producida también en los resultados académicos de las dos asignaturas en las que no se siguió el programa, puede reflejar una relación de contingencia positiva, en la misma dirección de resultados de otros estudios sobre técnicas parecidas (Grandy, et al. 1973). De todos modos, es preciso destacar que el control conductual es mucho más directo que la asimilación y

desarrollo de habilidades y competencias académicas, proceso en el que confluyen multitud de factores discentes y docentes.

En relación a la medida de la generalización de los beneficios conductuales en los siguientes cursos escolares, ésta es difícil estimar, ya que la configuración de los grupos tanto de alumnado como de profesorado difieren de un curso escolar a otro.

En una intervención sistémica como ésta, la adhesión al programa por parte del alumnado exige una autorregulación grupal que es asumida como objetivo, así como una aceptación e implicación en el subsistema del profesorado, aunque en éste podemos encontrar algunas reticencias como ya se ha señalado en otros trabajos con técnicas parecidas (Embry; 2002). En estos casos de no adhesión del profesorado y una vez que se ha agotado la explicación funcional y utilidad de la técnica, está indicado ponerla en marcha con el profesorado comprometido y volver a solicitar la colaboración de todos, una vez se muestren los primeros resultados positivos.

Desde una mirada holística, este tipo de intervención tiene como objetivo, no sólo el desarrollo de competencias y habilidades sociales y de convivencia, sino también de competencias motivacionales por parte del alumnado, ya que una vez mejorada la convivencia y habilidades para el trabajo en grupo, se facilita desde factores motivacionales extrínsecos al aprendizaje, la optimización de las auto-expectativas de logro académico en el alumnado, permitiéndo así la construcción de basamentos cognitivos en los que poder cultivar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Para finalizar, concluir que un procedimiento de contingencia grupal interdependiente, como la técnica del *"Tiempo de Buena Conducta" (Good behavior Time, GBT)* ha demostrado que puede ser un procedimiento fácil y efectivo para reducir comportamientos disruptivos en el aula, incompatibles con el proceso de enseñanza- aprendizaje. En esta dirección, este estudio llevado a cabo con población española pretende actuar como catalizador de una prometedora línea de investigación.

Bibliografía

Albert, P.A. y Troutman, A.C. (1995). *Aplied Behavior Analysis for Teachers.* Englewood: Prentice-Hall

Barkley, R. A. (1995). Linkages between attention and executive function. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), Attention, memory, and executive function. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Barrish , H., Saunders, M y Wolf, M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behaviour in a classroom. *Journal of applied Behavior Analysis, 2,*119- 124.

Cooper, J.O., Heron, T.E. y Heward, W.L. (1987). *Aplied Behavior Analysis.* Nueva York: MacMillan.

Coronado, A. (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2) , 805-828. 2009 (nº 18).

Embry, D. (2002). The pax acts games solution: applying replicated research and current evaluation from the Good Behavior Game for achievement and prevention in schools. *Paradigms, 1,* 1-20. (http:// www.paxis.org)

Grandy, G., Madsen, C. y De Mersseman, L. (1973). The effects of individual and interdependent contingencias on inapropiate classroom behavior. *Psychology in the schools, 10 (4),* 488-493.

Gresham, F. M. (1983). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research, 51,* 139- 176.

Hewett, F (1967). Educational engineering with emotionally disturbed children. *Exceptional Children, 34,* 459- 467.

McAllister, L. W., Stachowiak, J. G., Baer, D. M., and Conderman, L. (1969). The application of operant conditioning techniques in a secondary school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis* Winter; 2(4): 277–285.

O'Leary, K. D., Becker, W.C., Evans, M.B. y Saudargas, R.A. (1969). A token reinforcement program in a public school: a replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 3- 13

Patterson Gr, Jones, R., Whittier, J., Wright, M.A. (1965). A behaviour modification technique for the hyperactive child. Behaviour Research and Therapy. Jan;3:217-26.

Tankersley, M. (1995). A group- oriented contingency management program. *Preventing School Failure, 40* (1), 1- 7.

Ward, M. H. and Baker, B. L. (1968). Reinforcement therapy in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis Winter*; 1(4): 323–328.

La influencia del bajo Autoconcepto en el Rendimiento Escolar

Violeta Cruz Fernández, Ana Veira Muñiz, Esther Cagide Otero y Mª. José Buceta Cancela
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Introducción. El autoconcepto que un niño tiene sobre si mismo puede convertirse en un factor de gran relevancia en el ámbito escolar. Lo que aquí queremos es invitar a la reflexión y debatir el hecho de que si un niño tiene un bajo autoconcepto de él mismo, independientemente de su CI, puede influir en que obtenga un bajo rendimiento académico. *Materiales y métodos.* Para reflexionar sobre la posible influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar necesitaremos una pequeña muestra de niños, a los cuales, les pasaremos una prueba para evaluar su autoconcepto en distintas áreas de su vida. La prueba que hemos utilizado es el cuestionario de AF5 (sobre autoconcepto). *Resultados y conclusiones.* En los resultados obtenidos se aprecian que el 90% de los sujetos con bajo autoconcepto tienen bajo rendimiento escolar. Por ello, presentaremos unas pautas y orientaciones para los profesores para poder intervenir en el bajo autoconcepto y para tener estrategias para una buena motivación en el aula.

Palabras clave: Autoconcepto, rendimiento académico y motivación.

El estudio del autoconcepto ha despertado un creciente interés en la investigación psicológica en los últimos años. Es difícil encontrar una definición unánime y aceptada del término autoconcepto dado que su estudio se ha enfocado desde diferentes perspectivas teóricas.

Los planteamientos actuales más relevantes presentan al autoconcepto como una entidad con múltiples facetas o como un conglomerado de múltiples concepciones en el que conviven aspectos estables con otros más cambiantes. Este es el caso de Shavelson y cols que en 1976 ofrecieron un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. Este modelo distingue un autoconcepto general que incluye autoconceptos más concretos: autoconcepto académico, social, emocional, físico…

Podemos decir que el autoconcepto es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual, es "la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como objeto" (Rosenberg, 1979).

Para crear el autoconcepto el individuo tiende a considerar la opinión que los demás tienen acerca de él, recibiendo los valores de la sociedad en la que vive y que él va asumiendo y se va formando unas actitudes. Estas actitudes provocan en los demás reacciones que el propio sujeto percibe, reforzando las positivas y rechazando las negativas. De esta manera se refuerza su propio yo. De esta manera, el individuo va experimentando los éxitos y los fracasos y los vive de forma personal. Según perciba esto se irá formando una idea de sí mismo positiva o negativa.

En el autoconcepto, se pueden distinguir varias áreas o autoconceptos específicos (Sureda, 2001): autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto global.

El niño socializa a través de los núcleos primarios. El primero de todo es la familia, y estos son los que enseñan las conductas aceptables o no en la sociedad en la que deben vivir. La actitud de los padres, así como el estilo educativo, permisivo, democrático o autoritario, puede ser factores de riesgo en el déficit del autoconcepto y en la autoestima. Fomentar sus cualidades y modificar sus defectos es parte también del proceso para darles confianza

Otro ámbito importantísimo para los niños es el contexto escolar. Las características del profesorado y sus conductas ejercen claras influencias en el autoconcepto del niño (Entwisle y Hayduck,1984).

El papel de los profesores es fundamental. Por ejemplo: los profesores que ejercen una actitud distante, son autoritarios y descalifican a los alumnos en público, causan daño al autoconcepto del niño que se está formando.

La escuela tiene un papel relevante en la formación del autoconcepto de sus alumnos. El grado de éxito en los aprendizajes y las opiniones de los profesores con respecto a los alumnos, van a resultar determinantes en la formación del autoconcepto de éstos.

Tanto los padres como los profesores deben proporcionar sentimientos de pertenencia al grupo, prestar atención a los intereses, destacar sus cualidades, y enseñarles a madurar como personas sanas y equilibradas. Los padres y los educadores son el primer modelo para los niños.

El fracaso en el rendimiento escolar en la actualidad tiene como condicionantes varias variables, como pueden ser las aptitudes, las características intelectuales, el autoconcepto etc. Nosotros nos centraremos en este trabajo en esta última.

Rodríguez Espinar (1982) en un estudio realizado sobre la incidencia en el rendimiento de factores personales afirma que el autoconcepto es la variable de mayor incidencia en el rendimiento académico. Por otro lado otras investigaciones afirman que la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más fuerte que la relación entre autoconcepto general y rendimiento académico.

Por otro lado, es importantísimo señalar que, de acuerdo con Brookover, el autoconcepto es una condición necesaria pero no suficiente para el rendimiento académico. Hay que decir, que los estudiantes con autoconcepto negativo raras veces obtienen alto rendimiento por lo que, sería aconsejable cambiar su autoconcepto para contribuir a mejorar el rendimiento, aunque, por supuesto no garantizarlo.

El objetivo de este trabajo ha surgido de las necesidades aparecidas en la Unidad de Atención Temprana a consecuencia de la derivación de niños con un bajo rendimiento académico, que no presentaban ningún déficit a nivel cognitivo, así como ningún trastorno en su desarrollo. Por este motivo, se decidió evaluar las dimensiones del autoconcepto de éstos, con el fin de establecer un programa de intervención para subsanar sus necesidades.

Objetivos

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la posible influencia del autoconcepto negativo en el rendimiento escolar de un grupo de niños y, al mismo tiempo, plantear unas pautas de intervención para mejorar el autoconcepto de dichos niños.

Método

Sujetos

La muestra se compone de 11 niños, 8 niños y 3 niñas, de edades comprendidas entre los 10 años y los 15 años. Las características de estos sujetos son similares:

- Bajo rendimiento académico: los once sujetos no alcanzan los objetivos académicos necesarios para su curso correspondiente.
- Ausencia de otras variables personales como alteraciones sensoriales, déficits cognitivos u otras alteraciones que pudieran explicar un bajo rendimiento escolar.
- Un CI de entre 90 y 110, medido con la *Escala de inteligencia Wechsler para niños IV* (Wechsler, 2005).

Procedimiento

La evaluación se ha llevado a cabo en dos sesiones, de forma individual, para cada uno de los niños. A mayores, y antes de empezar la valoración del niño, se ha entrevistado a los padres para recoger los datos de su historia de desarrollo y sus antecedentes.

La primera sesión con el niño ha consistido en pasarle las escalas para valorar la inteligencia del mismo. Y en la segunda sesión se ha administrado la prueba específica para este estudio que es la AF-5, que evalúa el autoconcepto.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la valoración de este estudio se han dividido en dos:

- Para valorar la inteligencia y ver que este factor no influye en el bajo rendimiento escolar hemos utilizado la *Escala de inteligencia Wechsler para niños IV (WISC-IV).*

Para la valoración del autoconcepto hemos utilizado la escala de *AF-5*. Esta prueba valora las cinco dimensiones del autoconcepto:

1. Autoconcepto académico: Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Esta dimensión gira entorno a dos ejes: el sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a través de los profesores y, el segundo, se refiere a las cualidades especificas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima…).
2. Autoconcepto social: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Esto hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla. También hace referencia a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre etc.). El autoconcepto social correlaciona positivamente con el rendimiento académico.
3. Autoconcepto emocional: Esto hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y a sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.
4. Autoconcepto familiar: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Este factor, que es uno de los más importantes, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar.
5. Autoconcepto físico: Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Se hace referencia a si le gusta practicar deporte y también a que se percibe agradable físicamente.

Resultados

A partir del análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario de AF-5 se observa que 10 de los 11 niños han obtenido un bajo autoconcepto en algunas de las dimensiones del mismo. Tan solo una niña ha obtenido un autoconcepto en la media y su terapeuta advierte de la poca sinceridad a la hora de realizar e cuestionario.

Hay que destacar que todos estos niños tienen un CI en la media, e incluso alguno superior a la media, y al mismo tiempo todos tienen bajo rendimiento escolar.

NIÑOS Y CURSOS	AF1 ACADEMICA		AF2 SOCIAL		AF3 EMOCIONAL		AF4 FAMILIAR		AF5 FISICO	
	Media	centil	media	centil	media	centil	media	centil	media	centil
M.5ºprimaria	9,46	95	8,18	70	2,26	15	9,6	85	7,8	85
S. 2ºESO	5,23	45	8,53	80	6,81	75	8,55	55	4,03	15
U. 4º ESO	1,65	3	9,61	97	9,13	99	4,38	5	5,56	30
M. 4º ESO	2,83	7	9,93	99	6,51	70	7,3	30	7,7	80
I.6º primaria	5	25	4,56	5	5,1	45	8	35	4,9	20
D.6º primaria	4,06	15	7,45	55	8,01	90	9,15	70	9,01	90
I.5ºprimaria	9,71	97	9,9	99	9,08	97	9,9	95	9,9	99
A. 2ºESO	1,68	5	8,11	70	6,31	80	2,56	1	3,15	20
P.2ºESO	4,21	30	9,76	97	9,28	99	4,33	5	9,03	95
P.6ºprimaria	3,48	10	4,38	5	3,76	25	3,78	3	7,23	60
S.6ºprimaria	4,65	25	5,98	20	1,55	5	6,18	10	4,71	15

Conclusiones

Tras los resultados que podemos observar en esta tabla y en la gráfica se ve claramente que las dimensiones más dañadas en la mayoría de estos niños serían la académica, la familiar y la física. También se puede observar que en todos los niños, menos en dos niñas, el área académica está afectada.

Solo dos de los once sujetos no tienen una percepción negativa en su ámbito escolar. Y solo cuatro de los once sujetos no tienen afectada la dimensión familiar.

Por este motivo se deberían de dar pautas a los profesores y familiares para poder ayudar a los niños a mejorar su autoconcepto y, con esto, poder mejorar su rendimiento académico.

Una vez analizados estos datos, se ha puesto en marcha un plan de intervención basado en la colaboración entre los psicopedagogos, psicólogos, la familia y la escuela, de cara a optimizar su rendimiento en la escuela logrando mejorar su autoconcepto.

El ambiente en el que debemos de trabajar estos aspectos sería en el de apoyo y confianza y los niños y un ambiente organizado.

PAUTAS A LOS PROFESORES Y PADRES PARA MEJORAR EL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO

Cada uno, tanto padres como profesores, debe de llevar a cabo estas pautas en su ámbito correspondiente.

Alabanza y valoración del trabajo personal del niño

- Mostrar en público un buen trabajo suyo, presentándolo como modelo.
- Pedirle que haga delante de todos, cosas que hace bien.
- Valorar un logro por mínimo que sea.
- Hacerle comentarios positivos.
- Evitar situaciones negativas.
- No ridiculizarle ante los compañeros.
- Llamarle la atención en privado.
- Desdramatizar los fracasos y ofrecer alternativas.

Facilitar la participación e interacción con los compañeros

- Darle la oportunidad de participar cuando tenga interés.
- Pedirle que explique algo a un compañero.
- Mostrarle confianza.

Mostrarle confianza

- Tener gestos cariñosos.
- Preguntarle por el fin de semana.
- Escuchar, dialogar y razonar con él.
- Interesarse por su marcha.

Para apreciar el valor del aprendizaje

- Vincular la tarea con las necesidades e intereses de los niños.
- Despertar la curiosidad, intentando que la tarea sea divertida, haciendo uso de la novedad y la familiaridad.
- Explicar las conexiones entre el aprendizaje actual y aprendizajes futuros, de dentro y fuera de la escuela.

ACTIVIDADES A REALIZAR

En este caso daremos algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar para trabajar las distintas dimensiones del autoconcepto.

1. **Lluvia de palabras positivas**

Esta actividad sería un ejemplo para trabajar la dimensión emocional. Se puede realiza en grupos pequeños en clase o en familiar. Consiste en que cada persona o niño piense en una característica positiva de los demás miembros del grupo. El objetivo consiste en que el niño en cuestión aprenda a elogiar las características positivas de los demás y que sepa también recibir

2. **Decir "no" de una forma asertiva**

Esta actividad es un ejemplo para poder trabajar la dimensión social.

Se puede trabajar tanto en grupo, exponiéndolo a una serie de situaciones, como de manera individual trabajando cuando se debe de decir que no y las manera más correctas para decirlo para no hacer sentir a nadie mal ni sentirnos mal nosotros mismos.

3. Motivación de logró

Con esta actividad trabajaremos la dimensión académica.

La tarea, en este caso, consiste en inventar una historia con principio y final en la que el niño explica que quiere tener éxito en algo, qué es lo que va a hacer para conseguirlo, con quienes va a contar para recibir ayuda, un obstáculo interno y otro externo que pueda impedir el éxito, que sentimientos tiene etc.

El objetivo de esta tarea es motivar al alumno hacia el rendimiento, hacia el logro escolar a través de conductas estables, internas y controlables.

4. Comunicación con los padres

Se le presenta una escena al niño en la que él mismo debe de asumir un personaje: el padre, la madre o el hijo. El niño tiene que proponer actitudes y conductas personales para mejorar la relación familiar.

Tras esa escenificación nosotros jugaríamos el papel del modelado. Volveríamos a realizar la escenificación añadiendo los cambios que resultaran necesarios para mejorar esa comunicación entre padres e hijos.

Estas serían algunas de las pautas y algunas de las actividades que se podrían realizar para mejorar el autoconcepto del niño y su rendimiento escolar. Las podría llevar un equipo psicopedagógico, como el nuestro, y siempre con la colaboración de los profesores y familias como ya dijimos con anterioridad.

Referencias

González, M. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

Sureda, I. (2003). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: Editorial CCS.

Izquierdo, C. (2005). *Técnicas de estudio y rendimiento escolar. Guía para estudiantes y maestros*. Sevilla: Editorial Trillas.

Garcia, F. y Gonzalo, M. (2001). *Manual AF5 Autoconcepto. Forma 5*. Madrid: Ediciones TEA.

La interacción entre el profesorado y el alumnado

Leire Darreche Urrutxi[1] y Almudena Fernández González[2]
[1]Universidad del País Vasco; [2]Universidad de Deusto (España)

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en el estudio realizado sobre la interacción entre el profesorado y el alumnado en dos aulas ordinarias y que es parte de una investigación más amplia sobre el análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva. En concreto, hemos utilizado el modelo desarrollado por Parrilla (Parrilla et al, 1996), quien propone un proceso de análisis del aula basándose en el modelo ecológico de Doyle pero ampliando su propuesta. Posteriormente adaptamos dicho modelo considerando el Index (Booth y Ainscow, 2005) que consiste en un conjunto de materiales diseñados para que los centros educativos avancen en el proceso hacia escuelas inclusivas y de este modo indirectamente se mejore la convivencia escolar de los centros educativos. La adaptación ha consistido en seleccionar para cada una de las dimensiones del modelo de Parrilla una serie de indicadores tomados del Index que pudieran ayudarnos a identificar en las aulas qué prácticas son inclusivas y cuáles no.

La investigación cualitativa llevada a cabo se basa en el estudio de casos en el que se estudiaron un centro de Primaria y otro de Secundaria y los instrumentos empleados fueron básicamente la observación y las entrevistas en profundidad. Los datos fueron analizados con el programa informático Nudist-5.

Palabras Clave: Interacción, profesorado, alumnado, aula.

La interacción entre el profesorado y el alumnado es uno de los aspectos básicos en el proceso educativo y prueba de ello es la innumerable bibliografía que existe al respecto en el ámbito de la Psicología Educativa y de la Educación (Martens, Halperin, Rummell, y Kilpatrick, 1990; Biehler y Snowman, 1992; Kline, Deshler y Schumaker, 1992; Coll, 1993; Olrich, Harder, Callahan, Kauchak y Gibson, 1994; Goulpil y Lusignan, 1998; Mares, 2004; Hernández, 2005).

Numerosas investigaciones han estudiado los estilos del profesorado y las estrategias didácticas que utiliza el profesorado concluyendo que ambas variables influyen en el clima social del aula, en el grado de participación del alumnado, en los niveles de atención y comprensión y en el aprovechamiento escolar (Brophy, 1981 y 1985; Cooper, 1979; Goldenberg, 1992; Jussim, 1986; Rosenthal, 1985; Borzone y Rosemberg, 1994; Cole, Sugioka, y Yamagata-Lynch, 1999).

Esta comunicación nace de un estudio en el que se analizaron, utilizando un modelo ecológico y tomando como referencia los principios de la escuela inclusiva, los procesos de adaptación del aula a la diversidad del alumnado en un centro de Primaria y en un centro de Secundaria e identificaron las variables que contribuyen a desarrollar prácticas inclusivas.

En concreto, hemos utilizado el modelo desarrollado por Parrilla (Parrilla et al, 1996), quien propone un proceso de análisis del aula basándose en el modelo ecológico de Doyle pero ampliando su propuesta:

Figura 1. Marco conceptual para el análisis de los procesos de aula (Parrilla et al, 1996:188)

Figura 2. Análisis de la estructura organizativa

En esta comunicación nos detendremos en la interacción entre el profesorado y el alumnado. En concreto, los aspectos investigados han sido los siguientes:

- El profesorado se dirige hacia los estudiantes con respeto.
- El alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado.

- El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo.
- El profesorado (ordinario y de apoyo) se preocupa de aumentar la participación de todos los estudiantes.
- El profesorado llega a acuerdos con el alumnado: metodología de trabajo, propuesta de actividades, interacción social en el aula, resolución de conflictos...
- Evita utilizar etiquetas con el alumnado que ha sido clasificado con "necesidades educativas especiales".

Método

El estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa, basándonos en el paradigma interpretativo. Optamos por un estudio de casos en el que analizamos dos escuelas públicas: Un centro de Primaria y otro de Secundaria.

El centro de Primaria se encuentra situado en una localidad de carácter turístico-residencial de la provincia de Gipuzkoa. Ofrece respuesta en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en el modelo D (euskera), es decir, todas las materias en euskera excepto lengua castellana e inglés. El alumnado acude desde todos los barrios del pueblo y llama la atención que en los últimos años están llegando al pueblo familias de emigrantes provenientes de países extranjeros como China, Japón, Ucrania... El centro recoge más del 50% de la demanda escolar del pueblo.

El centro de Secundaria está ubicado en el centro de la capital de Bizkaia y desde 1927 ocupa un gran edificio señorial. Se ofrece enseñanza Secundaria Obligatoria en modelo B y D y enseñanza postobligatoria en modelo A y D. Recibe a la mayoría de la población escolarizada en centros públicos de Primaria del centro de la ciudad de modelos B y D que accede a la etapa de Secundaria Obligatoria.

Los instrumentos utilizados para investigar el aula fueron fundamentalmente la observación y las entrevistas en profundidad. Además, se decidió triangular los datos obtenidos con los resultados de una investigación anterior en la que analizamos el desarrollo organizativo y curricular de ambos centros educativos.

Las personas que ocupaban la jefatura de estudios en cada centro organizaron el cronograma de las aulas a las que podíamos acceder, siendo las aulas observadas las siguientes:

Tabla 1. Aulas objeto de estudio en el Centro de Primaria

AÑO 2007 **CEP T (Centro de Primaria - Ikastola)**	
1º B	Una mañana grabada en vídeo (16 de mayo de 9:00 a 12:30)
2º B	Dos tardes grabadas en vídeo (21 y 22 de mayo de 14:30 a 16:30)
3º B	Una mañana grabada en vídeo (25 de mayo de 9:00 a 12:30)
4º C	Una mañana grabada en vídeo (28 de mayo de 9:00 a 12:30)
5º A	Una mañana grabada en vídeo (11 de mayo de 9:00 a 12:30)
6º B	Una mañana con anotaciones de campo (29 de mayo de 9:00 a 12:30)
PPPT-1 (Una PT)	Una mañana con anotaciones de campo (22 de mayo de 9:00 a 12:30)
Consultora	Una mañana con anotaciones de campo (30 de mayo de 9:00 a 12:30)

Tabla 2. Aulas objeto de estudio en el Centro de Secundaria

AÑO 2007 IES U (Centro de Secundaria - Instituto)				
1º A Ciencias Naturales y una hora de tutoría	4 de mayo (viernes) de 9:50 a 10:40	18 de mayo (viernes) de 9:50 a 10:40	23 de mayo (miércoles) de 10:40 a 11:30 (tutoría)	1 de junio (viernes) de 9:50 a 10:40
	Grabado en sonido			
2º D Euskera	4 de mayo (viernes) de 10:40 a 11:30	18 de mayo (viernes) de 10:40 a 11:30	23 de mayo (miércoles) de 12:00 a 12:50	1 de junio (viernes) de 10:40 a 11:30
	Grabado en sonido			
3º D Matemáticas grabado en sonido, menos la sesión del	4 de mayo (miércoles) de 9:00 a 9:50	18 de mayo (viernes) de 9:00 a 9:50	23 de mayo (miércoles) de 9:50 a 10:40	1 de junio (viernes) de 9:00 a 9:50 *Profesora sustituta
	Grabado en sonido			Notas de campo
4º E Matemáticas	4 de mayo (viernes) de 12:50 a 13:40	18 de mayo (viernes) de 12:50 a 13:40	23 de mayo (miércoles) de 13:40 a 14:30	1 de junio (viernes) de 12:50 a 13:40
	Grabado en vídeo			
Una PT	8 de mayo (martes) de 10:00 a 16:00			
	Notas de campo y la sesión de 15:00 a 16:00 en vídeo			
Un orientador	14 de mayo (lunes) de 9:00 a 14:15			
	Notas de campo			
Clase de educación diversificada (profesora de letras)	4 de junio (lunes) de 9:00 a 11:30			
	Notas de campo			

Para trabajar los datos utilizamos el programa Nudist-5. Seleccionamos líneas como unidades de texto con el fin de reflejar la realidad en cuanto a prácticas con una potencialidad inclusiva o no inclusiva del aula (presencia o ausencia). Por lo tanto, en cada nudo se especifica considerando la presencia o ausencia de dicha práctica, el número de unidades de texto categorizado de cada documento incluyendo: 1) el porcentaje de unidades con presencia o ausencia y el total de unidades de texto categorizadas en cada documento; 2) el total de unidades de texto de todos los documentos registrados y el porcentaje total de unidades de presencia o ausencia; y 3) el número de documentos en los que se ha registrado la presencia o ausencia y su representación porcentual respecto al total de documentos.

Resultados

Los resultados obtenidos en la interacción entre el profesorado y el alumnado en el centro de Primaria fueron los siguientes:

- Todo el profesorado observado trata con respeto al alumnado: El diálogo y la atención personalizada al alumnado son estrategias habituales entre el profesorado estudiado.
- Todo el alumnado observado se dirige con respeto hacia el profesorado. No se ha detectado ninguna sesión en la que el alumnado presenta faltas de respeto hacia el profesorado.

- En general, el profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo, permitiendo muestras de cariño como besos, abrazos; momentos de humor...
- El profesorado observado se preocupa para que todo el alumnado participe asegurándose de que todo el alumnado ha entendido la tarea que tiene que realizar y preguntando al alumnado.
- En las aulas observadas no se ha observado ninguna práctica en la que el profesorado llegue a algún acuerdo con el alumnado.
- El profesorado observado evita utilizar etiquetas en el alumnado ya que no se han detectado prácticas en las que aparezcan etiquetas

En el centro de Secundaria los resultados obtenidos fueron:

- Todo el profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado, llamando la atención con respeto a los estudiantes que están distraídos para que atiendan...
- En general, el alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado, aunque se identifica la existencia de un grupo reducido de personas que se dirigen hacia el profesorado con faltas de respeto.
- Únicamente en las sesiones de diversificación curricular y en las de la PT existen evidencias de que el profesorado brinde al alumnado un trato familiar o afectivo. También es destacable que son menos alumnos y alumnas, lo que favorece poder tener un trato más cercano.
- En general el profesorado se preocupa por la participación de todo el alumnado, realizando preguntas, asegurándose de la comprensión de la tarea...
- A pesar de que el porcentaje no sea elevado, sí aparecen momentos en los que el profesorado llega a acuerdos con el alumnado. En concreto, destaca la sesión de tutoría en la que la destaca como estrategia metodológica fundamental el dialogo con el alumnado para llegar a acuerdos.
- En general el profesorado evita utilizar etiquetas, aunque en algunas ocasiones sí aparecen momentos en los que las utilizan por ejemplo clasificando a los estudiantes candidatos a diversificada, llamando a algún estudiante vago...

Discusión

Basándonos en la hipótesis de trabajo heurístico interpretativo creemos que aquellas prácticas menos presentes en las aulas serán más difíciles y complejas de poner en práctica por los docentes. De este modo analizamos los porcentajes obtenidos en el centro de Primaria, que fueron los siguientes:

Tabla 3. Porcentaje total de unidades de texto en el análisis de la estructura organizativa en el centro de Primaria

INTERACCIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y ALUMNADO	Presencia	Ausencia
2.3.1.Profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado	6,20%	0%
2.3.2.Alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado	0,26%	0%
2.3.3.Profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo	1,40%	0,09%
2.3.4.Profesorado se preocupa por la participación de todo el alumnado	7,40%	0%
2.3.5.Profesorado llega a acuerdos con el alumnado	0%	0,26%
2.3.6.Profesorado evita utilizar etiquetas	0,26%	0%

Resulta destacable el ítem de “profesorado llega a acuerdos con el alumnado” (2.3.5.). También nos gustaría aclarar que la escasa puntuación que manifiesta el ítem de “alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado” (2.3.2.) se debe a la codificación de la frase “no se han registrado faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado”, en vez de registrar las pautas de respeto.

Los datos obtenidos en el centro de Secundaria fueron:

Tabla 4. Porcentaje total de unidades de texto en el análisis de la estructura organizativa en el centro de Secundaria

INTERACCIÓN ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO	Presencia	Ausencia
2.3.1.Profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado	8,70%	0%
2.3.2.Alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado	0,33%	2.3%
2.3.3.Profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo	0,86%	0,31%
2.3.4.Profesorado se preocupa por la participación de todo el alumnado	11,00%	0.04%
2.3.5.Profesorado llega a acuerdos con el alumnado	2.7%	0,24%
2.3.6.Profesorado evita utilizar etiquetas	0,33%	0.22%

El dato que más llama la atención es la puntuación relativamente alta de ausencia que recibe el ítem de "alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado" (2.3.2.), siendo éste uno de los temas a tener en cuenta en el centro de Secundaria ya que se debe intervenir para que no se produzcan dichas faltas de respeto. Los motivos pueden ser diversos, como por ejemplo la autoafirmación de los adolescentes frente a la autoridad, ciertos valores que priman en la sociedad actual...

En líneas generales analizando estos datos, creemos que convendría continuar en la misma línea en la que todo el profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado para crear un clima positivo para el aprendizaje (Harris, Miske y Attig, 2004; Blanco, 2005; Carrington y Robinson, 2006; Lupart et al. 2008). Crear una atmósfera de respeto mutuo tanto entre el profesorado como entre los propios estudiantes (Kyriakides, 2004, 2005) y la interacción entre ambos resulta fundamental para la convivencia escolar.

Según un informe de Includ-ed (2007a), el clima psicológico de la escuela puede influir en el éxito escolar. Se supone que la escuela es un lugar donde los estudiantes se sienten seguros y protegidos y en donde son tratados con respeto. En el aula se debería proporcionar a todos los estudiantes un entorno seguro en el que poder practicar habilidades y desarrollar relaciones sociales positivas. Por lo tanto, se espera que los docentes establezcan relaciones positivas con los estudiantes (Scheerens y Bosker, 1997; Den Brok, y Brekelmans Wubbels, 2004) o como señala Kyriakides (2004; 2005) crear una atmósfera de respeto mutuo tanto entre el profesorado y el alumnado como entre los propios estudiantes, para que los estudiantes sientan que son tratados justamente por sus docentes.

El clima de confianza que se crea entre profesorado y alumnado parece fundamental para incrementar las relaciones de interdependencia positiva (Gómez y Navarro, 2001), además crear un clima positivo en clase favorece que el alumnado se sienta motivado y, de este modo, se implique más en la tarea.

Freire (2007) ya señalaba que a través del diálogo se da sentido a los deseos. En la literatura está demostrado que el hecho de compartir la responsabilidad con los estudiantes en decisiones sobre el aula aumenta su compromiso en dichas decisiones. Un aula inclusiva debe escuchar a los estudiantes, tiene que invitar al alumnado a participar en la toma de decisiones relativas al funcionamiento académico y social del aula, haciendo frente de este modo a la falta de oportunidades que suelen tener los estudiantes de participar directamente en este tipo de decisiones. Negociar los intereses comunes, los objetivos y la forma en la que se van a tratar de alcanzar, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las normas de comportamiento... resulta esencial (Balshaw y Lucas, 2000; Beresford, 2000; Enabling Education; 2006; Putney, 2007; Ravet, 2007). Nos parece aconsejable que el profesorado intente llegar a acuerdos con el alumnado, por ejemplo, a través de asambleas democráticas (Soodak, 2003; Rubio Serrano, Gijón Casares y Gómez Andrés, 2004; Blanco, 2005; Marchena Gómez, 2005; Feito Alonso y López Ruiz,

2009), recordando que para que tengan éxito se tiene que cumplir una periodicidad y unas fases concretas en la preparación, en el momento de la asamblea y tras los acuerdos (Rubio Serrano, Gijón Casares y Gómez Andrés, 2004). Escuchar al alumnado nos parece fundamental, incluso dando la oportunidad de que opinen sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje existentes en el aula (Levin, 1994; Hord, 1997; Hubbard, 1997). También se pueden considerar los contratos didácticos o los contratos de aprendizaje (Przesmycki, 2000), que son acuerdos formales entre el profesorado y el alumnado. A pesar de que tengan más arraigo en la universidad, pensamos que pueden resultar útiles tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

En general, en los dos centros observados en este estudio sí se evita el utilizar etiquetas. En este sentido, conviene recordar que la lucha contra los estereotipos (componente cognitivo), los prejuicios (componente actitudinal) y la discriminación (componente comportamental) resulta un reto en la educación inclusiva. Las actitudes negativas o las barreras psicológicas suelen ser una de las principales causas para excluir a ciertas personas (Save the Children, 2003; Castillo Arenal, 2007; Stubbs, 2008). A este respecto, el centro educativo también tiene una importante responsabilidad ya que a través de las estructuras y prácticas que lleva a cabo sitúa a ciertos estudiantes con una etiqueta, por ejemplo el alumnado "normal" y el "diverso", influyendo en prácticas más o menos inclusivas (González González, 2008). La percepción del profesorado también es otro factor relevante. Las etiquetas sobre el alumnado todavía siguen teniendo vigencia sobre las expectativas del profesorado. Si el profesorado tiene bajas expectativas hacia ciertos estudiantes, éstos se convierten en un grupo de riesgo con influencia negativa en los resultados académicos (Tauber, 1998; Kasa-Hendrickson, 2005; Includ-ed, 2007b). Los centros y aulas inclusivas deben realizar una lectura de necesidades en el alumnado y, desde ahí, pensar y concretar la intervención (centrada en el marco relacional - curriculum oculto) para contribuir a que cada alumno y alumna, sea un alumno o alumna y no un problema. La actividad educativa comporta una intervención intencionada (consciente o no) y en el eje de esa acción educativa está la relación, de manera que el hacerla consciente nos permitirá contar con una herramienta preciosa para facilitar la construcción humana de nuestros alumnos y alumnas en general y del alumnado con necesidades educativas especiales en particular.

Referencias

Balshaw, M. & Lucas, H. (2000). 'Understanding the Development of Inclusive Schools in Harrow'. http://www.eenet.org.uk [On-line].

Beresford, J. (2000). Student Perspectives on school improvement. http://www.leeds.ac.uk [On-line].

Biehler, R. & Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.

Blanco, R. (2005). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Marchesi, A, Coll, C, & Palacios, J. (Comp.), *Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas / Hezkuntza ebaluatzeko eta hobetzeko gida: Eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: Las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje, 67-68,* 115-132.

Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analisis. *Review of Educational Research, 51,* 5-32.

Brophy, J. E. (1985). Teacher student interaction. In Dusek, J.B. (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303-328). New Jersey: Erlaum.

Carrington, S. & Robinson, R. (2006). Inclusive School Community: Why Is It so Complex? *International Journal of Inclusive Education, Vol 10, Nº 4-5,* 323-334.

Castillo Arenal, T. (2007). *Déjame intentarlo: La discapacidad. Hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior, 33,* 277-293.

Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: Una relación a debate. *Infancia y aprendizaje, 62-63,* 59-75.

Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research, 49,* 389-410.

Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, (3-4), 407–442.

Echeita Sarrionandia, G. & Verdugo Alonso, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Inico.

Enabling Education (2006). Educación capacitadora. *Enabling Education Network, Nº 10, abril*.

Feito Alonso, R & López Ruiz, J.I. (Coords.) (2009). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Goldenberg, G. (1992). The limits of expectations: A case for case knowledge about teacher expectancy effects. *American Educational Research Journal, 29,* 517-544.

Gómez, M. J. & Navarro, M. J. (2001). ¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO? En Bueno Aguilar, J.J, Núñez Mayán, T, & Iglesias Galdo, A (Eds.), *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidad y Educación Especial* . A Coruña: Universidad Da Coruña. Servicio de Publicacións.

González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 6, Nº 2,* 82-99.

Goulpil, G. & Lusignan, G. (1998). Enseignants, activités d'aprrentissage et programmesd' études: Points de vue d'éleves du secondaire. *Vie Pedagogique, 106,* 23-26.

Harris, R., Miske, S., & Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.

Hernández Rivero, V. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, Nº 1*.

Hord, S. M. (1997). *Sepaking with High School Students in the Soutwest. In Restructuring Collaborative*.

Hubbard, G. (1997). Pupil-managed co-operative learning: Why and how pupils interact and co-operate. Paper presented at BERA Conference, York, September.

INCLUD-ED (2007a). Working Paper: Effective Educational Practices in Europe. INCLUD-ED [On-line].

INCLUD-ED (2007b). Working Papers: Case studies of local projects in Europe (1st Round). http://www.ub.edu/includ-ed [On-line].

Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theorical and integrative review. *Psychological Review, 93,* 429-445.

Kasa-Hendrickson, C. (2005). "There's No Way This Kid's Retarded": Teachers' Optimistic Constructions of Students' Ability. *International Journal of Inclusive Education, Vol 9, Nº 1,* 55-69.

Kline, F., Deshler, D., & Schumaker, J. (1992). Implementing learning strategy instructions in class setting: A research perspective. In Ressley, Harris, & Guthrie (Dirs.), *Promoting Academic Competence and Literacy in School* (San Diego: Academic Press, Inc.

Kyriakides, L. (2004). Differential school effectiveness in relation to sex and socialclass: some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation, Vol 10, Nº 2,* 141-161.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of EducationalEffectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and SchoolImprovement, Vol 16, Nº 2,* 103-152.

Levin, B. (1994). Improving Educational Productivity. Putting Students at the Center. *Phi Delta Kappan, June,* 758-760.

Lupart, J., Whitley, J., Odishaw, J., & McDonald, L. (2008). Whole School Evaluation and Inclusion: How Elementary School Participants Perceive Their Learning Community. *International Journal of Whole Schooling, Vol 4, Nº 1,* 40-65.

Marchena Gómez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria: Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula.* Archidona: Ediciones Aljibe, S.L.

Mares, G. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Primaria. *Revista mexicana de investigación educativa, Vol 9, Nº 22,* 721-745.

Martens, B., Halperin, S., Rummel, J., & Kilpatrick, D. (1990). Matching theory applied to contingent teacher attention. *Behavioral Assessment, 12,* 139-155.

Olrich, D., Harder, R., Callahan, R., Kauchak, D., & Gibson, H. (1994). *Teaching strategies. A guide to better instruction*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.

Parrilla Latas, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato*. Barcelona: Graó.

Putney, L. G. (2007). Discursive Practices as Cultural Resources: Formulating Identities for Individual and Collective in an Inclusive Classroom Setting. *International Journal of Educational Research, Vol 46, Nº 3-4,* 129-140.

Ravet, J. (2007). Enabling Pupil Participation in a Study of Perceptions of Disengagement: Methodological Matters. *British Journal of Special Education, Vol 34, Nº 4,* 234-242.

Rosenthal, R. (1985). From unconscious experimenter bias to teacher expectancy effects. In Duseck (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 37-66). New Jersey: Erlbaum.

Rubio Serrano, L., Gijón Casares, M., & Gómez Andrés, J. (2004). Prácticas democráticas en la escuela: cargos y asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa, Nº 129,* 62-65.

Save the Children (2003). Escuelas para todos y todas: Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación. http://www.eenet.org.uk [On-line].

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice, Vol 42, Nº 4,* 327-333.

Stubbs, S. (2008). Inclusive Education: Where there are few resources. The Atlas Alliance [On-line].

Tauber, R. T. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get! ERIC Digest* Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.

Mindfulness y Educación en Valores Humanos en la convivencia escolar: Eficacia de un entrenamiento para profesores

Luís C. Delgado Pastor
Universidad de Granada (España)

La incorporación en el proceso educativo de las habilidades mindfulness junto a la educación en valores humanos puede suponer una valiosa herramienta para la mejora de la convivencia escolar y del rendimiento académico. El presente estudio puso a prueba la eficacia de un entrenamiento en valores humanos y habilidades *Mindfulness* como herramientas de auto-regulación emocional y prevención del estrés del profesorado en su labor docente. Participaron cuarenta profesores que constituyeron un grupo de intervención (N=25) y otro control (N=15). Se utilizaron indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos. Los resultados mostraron diferencias en los tres tipos de medida. El grupo de profesores entrenado mejoró los índices subjetivos de afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares en contraste con el grupo control. Asimismo, los resultados de la prueba psicofisiológica señalaron una tendencia a tener menor reactividad frente a situaciones desagradables asociada a una menor activación del sistema nervioso simpático. Además, en los indicadores conductuales se apreció un incremento en la calidad de su atención. En conclusión, el Entrenamiento en Habilidades *Mindfulness* y Valores Humanos mostró eficacia para mejorar la calidad de vida de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Convivencia escolar, Valores Humanos, Mindfulness, Auto-regulación Emocional, Estrés, Profesores.

En la última década el estudio de *Mindfulness* ha adquirido una notable relevancia en la literatura científica. Aunque las habilidades *Mindfulness* han sido utilizadas mayoritariamente en el terreno psicoterapéutico (e.g.,Baer, 2003; Delgado, 2009), también se han aplicado en el contexto educativo, tal como han informado diversos estudios recientes (Napoli, 2004, 2005; O´brien et al., 2008; Poulin et al., 2008; Sawyer y Semple, en prensa; Gold et al., en prensa; Burke, en prensa). De hecho, antes de que se produjera la efervescencia actual de *Mindfulness* en el área de la psicología clínica, el constructo de *Mindfulness*, y su término opuesto *Mindlesness*, fue propuesto en el ámbito de la psicología social y de la educación por Langer y colaboradores (1978; 1997).

El término *Mindfulness* se ha utilizado para denominar: a) una forma de meditación específica, b) un proceso psicológico y c) un constructo teórico (Germer, 2005). Aunque existen numerosas definiciones del mismo (ver Delgado, 2009), la mayoría de ellas comprenden dos aspectos claves (Cardaccioto et al., 2008): 1) Un comportamiento que es conducido (conciencia del momento presente) y 2) el modo en que ese comportamiento es conducido (con determinadas cualidades). Mientras que desde el ámbito de la psicología clínica, *Mindfulness* se ha descrito como una conciencia centrada en el presente, no elaborativa y no enjuiciadora, en la cual cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal como es (e.g., Kabat-Zinn, 1990); desde el ámbito de la psicología social *Mindfulness* se ha caracterizado como el proceso de hacernos más conscientes del contexto y de la perspectiva de nuestras acciones en la novedad del instante presente, reconociendo su singularidad y diferenciación: Este proceso se encontraría en contraposición a un comportamiento *mindless*, que se halla condicionado por la rutina, las pautas y las categorías ya establecidas en el pasado (Langer, 2002). *Mindfulness* se ha aplicado en el contexto educativo con el objetivo de facilitar un

aprendizaje *mindful* caracterizado por la apertura a nuevas ideas, la exploración de múltiples perspectivas y posibilidades en la resolución de problemas, la transferencia flexible de las habilidades y los conocimientos a nuevos contextos, el desarrollo de la comprensión profunda y significativa, la habilidad para pensar crítica y creativamente, la motivación e implicación del estudiante y la promoción de su rol activo y su aprendizaje autodirigido (Langer, 1997).La vivencia de *Mindfulness* esta asociada a un estado elevado de participación, involucración, y alerta del que se derivan diversas consecuencias, como una mayor sensibilidad al entorno, más apertura a la nueva información y facilidad para crear categorías nuevas estructuradas a través de la percepción (Langer, 2002).

Por otra parte, los valores han sido considerados como constructos psicológicos con implicaciones importantes en la motivación del comportamiento y el bienestar personal. Kasser y Ryan (1996) distinguieron entre valores intrínsecos (orientados hacia el crecimiento personal y las relaciones) y valores extrínsecos (focalizados en éxito económico, imagen y popularidad). Algunos estudios han comprobado que los individuos orientados intrínsecamente informan de mayor grado de bienestar en comparación a los orientados extrínsecamente (Kasser, 2002). Asimismo, los valores han sido destacados por algunas aproximaciones clínicas. Por ejemplo, la terapia de aceptación y compromiso (ACT) destaca de forma explícita la importancia de clarificar los valores que la persona considera importantes, considerándolos como direcciones vitales globales, elegidas, deseadas y construidas verbalmente (Páez-Blarrina et al., 2006). Asimismo, la psicología positiva ha destacado la importancia de cultivar las virtudes y fortalezas que poseen las personas para afrontar y superar los problemas (Peterson y Seligman, 2004), enfatizando el fomento de las emociones positivas y de los factores que sustentan la fortaleza humana y la resiliencia frente a la adversidad (Vázquez, Hervás y Ho2, 2006).

En el ámbito pedagógico de los valores humanos, Puig y Martín (1999) han distinguido seis modelos educativos: (1) el *Modelo de transmisión de valores absolutos* que se caracteriza por una idea heterónoma de la moral, valores indiscutibles y adoctrinamiento; (2) el *Modelo de socialización* (Durkheim, 1947) que promueve la interiorización del sistema de valores y normas vigentes en la sociedad; (3) el *Modelo de autoconocimiento y autenticidad moral* (Raths, Harmin & Simon, 1966) que presenta una concepción relativista de los valores, en la cual el punto de referencia para crear la escala de valores es el sujeto, (4) el *Modelo de desarrollo del juicio moral* (Piaget, 1947; Kohlberg, 1992) que contempla el desarrollo de las capacidades de razonamiento moral como valor deseable; (5) el *Modelo de adquisición de hábitos morales,* derivado de Aristóteles, que resalta la formación del carácter y la adquisición de virtudes y (6) el *Modelo de la construcción de la personalidad moral* (Puig y Martin, 1999) que considera la moral como un producto cultural e integra aspectos como la socialización, la clarificación, el desarrollo y la formación de hábitos, y resalta como objetivo fundamental ayudar a la persona a crear su propia biografía a través de la máxima diferenciación y creatividad moral.

Desde el enfoque adoptado en el estudio que presentamos a continuación los valores humanos, entendidos como cualidades y virtudes que procuran aptitud y eficacia al comportamiento para lograr efectos deseables, pueden considerarse elementos complementarios de los principios de *Mindfulnes*s. En el contexto budista originario de *Mindfulness*, la práctica de la atención estaba ligada a la práctica de la virtud, y viceversa. Asimismo, en el constructo psicológico de *Mindfulness*, diversos autores han destacado entre sus características la curiosidad, apertura, aceptación, amor, no enjuiciamiento, paciencia, mente de principiante, soltar con desapego, confianza, constancia, no reactividad o serenidad, sabiduría o auto-conocimiento, y compasión o empatía por uno mismo y por los demás (ver Delgado, 2009). De este modo, *Mindfulness* no es un frío proceso cognitivo, sino que debe comprometerse la totalidad del individuo (Langer, 2002). Resultan primordiales la actitud y las cualidades que acompañan al proceso de prestar atención, contraponiéndose a una atención fría y crítica una atención compasiva y amistosa (Shapiro et al, 2006). Análogamente, en el contexto educativo de la convivencia escolar Marina (2001) cita a Gracian, “De nada vale que el entendimiento se adelante si el corazón se queda”,

para resaltar la necesidad de integrar la ética con la inteligencia, lo cual concuerda con la integración de las cualidades del "corazón" en la práctica atencional de *Mindfulness* (Shapiro & Schartz, 2000).

La complementariedad de las habilidades *Mindfulness* con los valores humanos puede suponer una herramienta óptima para capacitar a profesorado, alumnado y padres a mejorar la convivencia escolar y desarrollar un currículo vivo y eficaz en los centros. Diversas intervenciones basadas en *Mindfulness* han sido dirigidas tanto a niños y adolescentes (Napoli, 2005; Burke, en prensa) como a padres (O´brien et al., 2008; Sawyer y Semple, en prensa), y a profesores (Napoli, 2004; Poulin et al., 2008; Gold et al., en prensa). Sin embargo, dichos estudios carecieron de grupo control. El estudio que ilustramos a continuación (ver, Delgado et al., en prensa), tuvo como objetivo poner a prueba la eficacia de un entrenamiento en habilidades *Mindfulness* y valores humanos en profesionales de la educación comparando los resultados de un grupo de entrenamiento con los de un grupo control. La hipótesis del estudio fue que el grupo que realizó este tipo de entrenamiento mostraría índices más adaptativos de regulación emocional y prevención del estrés en relación a un grupo control sin tratamiento en el contexto de la convivencia escolar.

Método

Participantes

En el estudio participaron 37 profesores/as de enseñanza secundaria y 3 de primaria. El grupo de intervención estuvo formado por 25 profesores/as y el grupo de control por 15 profesores/as.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial mixto 2x(2) siendo el primer factor de grupos independientes, grupo de intervención frente a grupo control, y un segundo factor de medidas repetidas con dos niveles (evaluación pre-intervención frente a evaluación post-intervención).

Procedimiento

Tras un encuentro previo en el que se describieron las características del estudio y se solicitó el consentimiento informado, se convocó a los participantes a una reunión inicial donde se pidió que cada profesor describiera por escrito tres escenas vividas en su trabajo docente de tal manera que una fuera emocionalmente grata, otra desagradable y una tercera neutra. Posteriormente, y en este orden, se realizó la evaluación pre-intervención, el programa de entrenamiento (en el grupo de intervención) y la evaluación post-intervención.

El programa de intervención se llevó a cabo en 10 sesiones semanales de 3 horas de duración. Desde la primera sesión se instauró un plan de meditación diario con un auto-registro de la práctica de meditación. Cada sesión de entrenamiento estuvo constituida por a) dos períodos de meditación -uno al comienzo (20-30 min) y otro al final de la sesión (30-40 min)-, b) un feedback grupal de la experiencia en curso, c) un análisis de la práctica de las habilidades *Mindfulness* y su generalización a las labores cotidianas, y d) una propuesta de trabajo personal desde la perspectiva de los valores humanos, así como su transmisión a los alumnos.

El esquema de la guía de meditación consistió en: 1) Dirigir la atención a la posición del cuerpo, 2) Tomar conciencia del estado mental y emocional en curso aceptando el valor afectivo de esa vivencia, 3) Sostener la atención en la observación del flujo de pensamientos y sensaciones, y su encadenamiento, 4) Utilizar como ancla la respiración cada vez que se detectara una distrcción, 5) Dirigir la atención a la conciencia interoceptiva del cuerpo, 6) Etiquetar brevemente la experiencia en curso (e.g.: "pensando", "distrayéndome", "preocupándome", "recordando", "anticipando", etc) y 7) Generar sentimientos positivos de aceptación, comprensión, compasión empática y amor, hacia uno mismo, hacia los seres próximos y hacia todos los seres.

Respecto a los valores humanos, se destacaron los que aparecen en la tabla 1., abordándose a través de una perspectiva *educare*, en la que los participantes eran agentes activos de su aprendizaje y los valores se consideraban capacidades de un potencial interior a desarrollar, en lugar de conceptos

adquiridos a través de instrucción. Asimismo, se enfatizó que cada persona en su propio proceso tenía que descubrir los valores pertinentes que necesitaba poner en práctica en cada situación. Los profesores eligieron libremente sus objetivos específicos propios de su ámbito laboral y personal, constituyendo objetivos generales del grupo elevar el bienestar y la satisfacción en el desempeño de la labor docente. En cada sesión se establecían ejemplos de valores complementarios y de pseudo-valores (distorsión de un valor), compartiendo el análisis de casos reales de afrontamiento como, por ejemplo, dificultades con la disciplina de los alumnos. Además, se promovió la transmisión de los valores humanos a los alumnos a través del modelado de su praxis y el uso de material didáctico específico en tutorías (Delgado, 2001).

Tabla 1. Relación de Valores Humanos utilizados en el entrenamiento junto con su correspondiente Pseudo-valor, Opuesto y Complementario

Valor	**Pseudo-valor**	**Opuesto**	**Complementario**
Aceptación	Resignación/pasividad	Rechazo	Coraje
Ecuanimidad	Indiferencia	Avidez	Sensibilidad
Determinación	Tozudez	Pusilanimidad	Flexibilidad
Responsabilidad	Sobreimplicación	Pasotismo	Confianza
Tolerancia	Permisividad	Severidad	Asertividad

(*NOTA PIE DE PÁGINA*: El programa de entrenamiento fue conducido por el primer autor (MSc y PhD en Psicología clínica y de la salud) que tiene una experiencia de más de 10 años en técnicas de meditación. Cualquier consulta respecto al contenido de la intervención será respondida vía e-mail)

Variables dependientes

Indicadores Subjetivos

Los indicadores subjetivos de la eficacia del entrenamiento utilizados en el estudio fueron los cambios en preocupación, estado afectivo, quejas somáticas de salud, inteligencia emocional, depresión, ansiedad, estrés percibido y evaluación subjetiva de las escenas mentales. Para medir estos indicadores se utilizaron los siguientes cuestionarios: *Penn State Worry Questionnaire* (*PSQW*; Meyer et al., 1990), *Positive and Negative Affect Schedule* (*PANAS*; Watson et al., 1988), *Subjective Health Complaints (SHC;* Eriksen et al., 1998), *Trait Meta-Mood Scale (TMMS24;* Fernández-Berrocal et al., 1998*),Beck Depression Inventory (BDI;* BecK et al., 1979), *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI-T; Spierberger et al., 1982), *Perceived Stress Scale (PSS;* Cohen, Kamark, y Mermelstein, 1983), *Self-Assement Manikin (SAM; Lang, 1980).*

Indicadores conductuales

El indicador conductual de la eficacia del entrenamiento fue la medición del nivel de atención de los profesores a través del test de atención D-2 (; Seisdedos, 2002).

Indicadores psicofisiológicos

Los indicadores psicofisiológicos de la eficacia del entrenamiento se obtuvieron a partir de la aplicación del paradigma de la modulación emocional de respuestas psicofisiológicas durante la imaginación de escenas mentales (Lang, 1995). En este paradigma se miden diversas variables psicofisiológicas (en nuestro caso la conductancia eléctrica de la piel y la respiración) mientras se induce un estado emocional a través de la imaginación de escenas mentales, cuya descripción es narrada a la persona a través de unos auriculares. Ejemplo de escenas presentadas fueron: (1) agradable: "Los alumnos están en silencio y prestan mucha atención a la explicación. Se establece una dinámica de participación mutua que me hace sentir bien. Me siento creativo/a y alegre"; (2) neutra: "Abro la puerta

del departamento y entro a dejar algunas cosas. Al salir cierro la puerta y me dirijo a la sala de profesores. No estoy pensando en nada en particular"; y (3) desagradable: "Los alumnos se niegan a hacer una tarea según ellos aburrida. Pienso que nada les motiva y que no me escuchan. Siento frustración. Reacciono enfadándome y me pongo muy triste".

Análisis de Datos

Para cada uno de los indicadores se aplicó un análisis de varianza mixto 2 x (2), con un primer factor de grupos independientes 'Grupo' (grupo control frente a grupo de intervención) y un segundo factor de medidas repetidas 'Pre_Post' (evaluación pre-intervención frente a evaluación post-intervención). En el caso de los indicadores psicofisiológicos y los indicadores subjetivos del SAM se añadieron otros factores de medidas repetidas. Se aplicó la corrección de Greenhouse-Geiser. Los resultados se presentan con los grados de libertad originales y los valores de significación corregidos. Estos se establecieron en menores de 0,05 para considerarlos significativos y entre 0,05 y 0,1 para considerarlos marginalmente significativos. En los resultados estadísticos se incluye, además, el tamaño del efecto (ηp^2).

Resultados

Indicadores Subjetivos

- *Cuestionarios:* Se obtuvieron efectos significativos de la interacción Grupo*Pre_Post en las siguientes escalas: Ansiedad rasgo (*STAI-R:* $F(1, 26)=8,82$, $p<0,007$, $\eta p^2=0,253$), comprensión emocional (subescala del *TMMS-24:* $F(1, 26)=4,57$, $p<0,043$, $\eta p^2=0,149$), depresión (BDI: $F(1, 26)=12,15$, $p<0,003$, $\eta p^2=0,318$), preocupación (*PSQW:* $F(1, 25)=7,11$, $p<0,014$, $\eta p^2=0,221$), estrés percibido (*EEP:* $F(1, 26)=10,02$, $p<0,005$, $\eta p^2=0,278$) y afecto negativo (*PANAS*: $F(1, 25)=7,59$, $p<0,012$, $\eta p^2=0,233$). También se encontró un efecto marginalmente significativo de la interacción en la subescala de problemas musculares (*SHC:* $F(1, 26)=3,189$, $p<0,090$, $\eta p^2=0,109$) En todas estas escalas, excepto en la escala de comprensión emocional, cuyos datos van en la dirección contraria, los valores disminuyen desde la medida pre a la post para el grupo que realizó el entrenamiento mientras que aumentan para el grupo control.
- *Evaluaciones de las imágenes mentales (SAM).* Se obtuvieron efectos significativos en las escalas de *Valencia* y *Arousal (activación)*

  I. *Valencia:* Se encontraron efectos significativos de la interacción Grupo*Pre_Post ($F(1, 21)=4,64$, $p<0,044$, $\eta p^2=0,181$) de tal manera que la imágenes cambian a ser valoradas con una valencia mas positiva desde la medida pre-intervención a la post-intervención por el grupo que ha realizado el entrenamiento mientras que cambian a ser valoradas con una valencia mas negativa desde la medida pre a la post por el grupo control.

  II. *Arousal (activación):* Se encontraron efectos marginalmente significativos de la interacción Grupo*Pre_Post*Valencia ($F(1,96, 41,14)=2,43$, $p=0,1$, $\eta p^2=0,104$) de tal manera que la sensación subjetiva de activación que producen las escenas desagradables en el grupo que ha realizado el entrenamiento disminuye de la medida pre-intervención a la post-intervención mientras que no ocurre lo mismo para el grupo control.

Indicadores conductuales

El análisis de los resultados del Test de Atención D-2 mostró una tendencia marginalmente significativa ($F(1, 19)=3,33$, $p<0,085$, $\eta p^2=0,149$) de la interacción Grupo*Pre_Post. El grupo que realiza el entrenamiento mejora su índice de concentración al pasar de la medida pre a la medida post de una forma mas notable de lo que lo hace el grupo control. El análisis de esta interacción muestra efectos significativos del factor Pre_Post para el grupo de intervención pero no para el grupo de control.

Indicadores Psicofisiológicos

- *Conductancia:* Existe un efecto significativo de la interacción Grupo*pre_post*Tipo de Imagen ($F(1,98, 57,30)=3,43$, $p<0,041$, $\eta p^2=0,106$) de tal manera que el grupo que realiza el entrenamiento disminuye su respuesta de conductancia al imaginar las escenas desagradables, en comparación con las imágenes agradables y neutras, desde la medida pre a la post, frente al mantenimiento en los valores de conductancia en estas escenas para el grupo control.
- *Periodo Espiratorio:* Existe un efecto significativo de la interacción Grupo*Pre_Post*Tipo de Imagen ($F(1,61, 45,13)=5.69$, $p<0,011$, $\eta p^2=0,169$), de tal manera que el grupo que realiza el entrenamiento aumenta su periodo espiratorio en las escenas de valencia desagradable al pasar de la medida pre a la post mientras que para el grupo control se produce una disminución del mismo.

Discusión

Considerados globalmente, los resultados de nuestro estudio indican que el entrenamiento en Habilidades *Mindfulness* y Valores Humanos para profesores de primaria y secundaria ha resultado eficaz como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés en el contexto de la convivencia escolar. Las medidas subjetivas mostraron que como consecuencia de la intervención los profesores entrenados obtuvieron índices más bajos en afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación y sensación de estrés percibido, junto a una tendencia marginal a quejarse de menos dolores musculares. En contraste, el grupo control aumentó estos índices, posiblemente debido a que la fecha de la evaluación post-intervención coincidió, para ambos grupos, con el último tramo del curso académico, cuando la fatiga y la carga laboral suelen ser más elevadas. Además, los profesores entrenados mostraron mayor comprensión emocional. Con respecto a las medidas psicofisiológicas, se deduce que el grupo de profesores entrenado experimenta una menor activación simpática al imaginar las escenas desagradables (menor respuesta electrodérmica y mayor periodo espiratorio) como consecuencia del entrenamiento. Este hecho se ve corroborado por su propia sensación subjetiva de activarse menos en las escenas desagradables tras el entrenamiento en contraste con el grupo control asociado a una valoración de una valencia menos negativa de las escenas desagradables (puntuaciones del SAM). La activación simpática menor puede entenderse como un indicador de mejor regulación emocional ante los estímulos desagradables. Este hallazgo apoya los informes que han asociado la práctica de *Mindfulness* a disminución del *arousal* –activación- (e.g., Kabat-Zinn, 1990) e incremento del nivel de aceptación de las propias experiencias (e.g., Roemer y Orsillo 2002), o el hecho de que las habilidades *Mindfulness* hayan sido vinculadas a una conciencia no reactiva capaz de incrementar la exposición a estados emocionales desagradables sin reaccionar defensivamente, en contraste con las respuestas habituales derivadas de los impulsos apetitivos o evitativos (e.g., Baer, 2003). La disminución de la activación simpática ante escenas desagradables, derivada de la práctica de *Mindfulness*, puede ser especialmente útil al profesor de primaria y secundaria, al permitirle explorar la experiencia de su interacción educativa de una manera menos reactiva (Kabat-Zinn, 1990) y, también, prevenir la aparición de emociones con probables consecuencias negativas, como la ira, fácilmente desencadenable en ese contexto laboral (Wright, Day, y Howells, 2009). Los resultados obtenidos muestran que se ha cumplido uno de los objetivos básicos del entrenamiento en *Mindfulness*, el de cambiar la relación que los individuos tienen con sus propios procesos mentales, superando el automatismo reactivo en el proceso generador de la emoción (Siegel, 2007)

Por otra parte, las medidas de la prueba conductual de atención (el test D-2) indican, de una forma estadísticamente marginal, una mejora en la calidad de la atención de los profesores que han realizado el entrenamiento. Este dato resulta congruente con la predicción del modelo de Bishop y colaboradores (2004) de una mejor auto-regulación de la atención (atención sostenida y cambio atencional) asociada a la práctica de *Mindfulness*.

No obstante, las implicaciones de nuestros resultados deben valorarse con cautela teniendo en cuenta que nuestro estudio presenta importantes limitaciones. En primer lugar, la muestra fue auto-seleccionada y los grupos no se asignaron aleatoriamente, existiendo la posibilidad de que se haya producido un sesgo de auto-selección. Otra cuestión importante a tener en cuenta es la carencia de entrenamiento alternativo para el grupo control, lo que impide la neutralización de los posibles efectos de demanda y placebo en el grupo que ha disfrutado de la intervención. Por tanto, no se pueden extraer conclusiones definitivas de los resultados. Asimismo, cabe señalar la ausencia de medidas del impacto del entrenamiento en parámetros educativos de la función docente desarrollada por el profesorado. Sería interesante evaluar este impacto, en un futuro próximo, realizando un entrenamiento prolongado durante todo el curso que se extendiera a los alumnos a través de la mediación de los propios profesores entrenados.

En resumen, aunque podemos afirmar que el entrenamiento en meditación *Mindfulness* y valores humanos parece haber servido a los profesores para llegar a un final de curso con mayor concentración, unos índices psicológicos más adaptativos, menor reactividad emocional y una mayor comprensión emocional, en su cotexto laboral, las limitaciones del estudio no permiten establecer una conclusión definitiva.

Referencias

Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10,* 125-143.

Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. New York: Guilford Press.

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.

Burke, C.A. (en prensa). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents:A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies.*

Cardaciotto, L.A., Herbert, J. D., Forman, E.M., Moitra, E., y Farrow, V. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*, 204.-223.

Cohen, S., Kamark, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24,* 385-396.

Delgado, L.C. (coord.) (2001). *Educación en valores humanos: Sesiones prácticas*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.

Delgado, L.C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en Habilidades Mindfulness.* Published Doctoral Dissertation. University of Granada.

Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma del Jesús, M.I., Robles, H. y Vila, J. (en prensa). Eficacia de un programa de entrenamiento en Mindfulness y Valores Humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés. *Psicología Conductual*.

Ericksen, H.R., Ihlebaek, C. y Ursin, H. (1999). A scoring system for subjective health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health, 27*, 63-72.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al., *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga.

Germer, C.K. (2005). Mindfulness and Psychotherapy. In C.K., Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (eds). *Mindfulness: What is it: What does it matter?* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. y Hulland, C. (en prensa). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies.*

Kabat-Zinn J. (1990) *Full Catastrophe Living*. New York: Delta. (Edición en español en Kairos).

Kasser, T. y Ryan, R.M. (1996). 'Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals', *Personality and Social Psychology Bulletin 22*, 280–287.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo del moral*. Bilbao: Desclée de Brower.

Lang, P.J. (1980). Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications. En J.B. Sidowski, J.H. Johnson, & T.A. Williams (Eds.). *Technology in mental health care delivery systems* (pp. 119-137). Norwood, NJ: Ablex.

Lang, P.J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American Psychology 50*, 372-385.

Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison Wesley.

Langer, E.J. (2002). The Construct of Mindfulness *Journal of Social Issues, 56,* 1–9

Langer, E.J., Blank, A. y Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of "placebic" information in interpersonal interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 635–642.

Marina, J.A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de pedagogía, 304*, 18-21.

Meyer,T., Miller, M., Metzger, R. and Borkovec, T.D. (1990). Development and validity of the Penn State Worry Scale. *Behaviour Research and Therapy 28*, 487–495.

Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers:A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review*, *9*, 31-42

Napoli, M., Krech, P.R. y Holley, L.C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*, 99–125.

O'Brien, K.M., Larson, C M. y Murrell, A.R. (2008). Third-wave behavior therapies for children and adolescents: Progress, challenges, and future directions. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds). *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 15–35). Oakland, CA: New Harbinger.

Páez-Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia-Salas, S., y Luciano-Soriano, C. (2006). Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*, 1-20.

Peterson, C. y Seligman, E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and Classification*. New York: American Psychological Association and University Press.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Poulin, P. A., Mackenzie, C.S., Soloway, G., y Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education, 45*, 72-80.

Puig J.M. y Martín, M.J. (1999). Educación en valores. En Vidal, J.A., (Ed.) *Enciclopedia General de la Educación. Vol 3* (pp. 1523-1550). Barcelona: Océano.

Raths, L. E., Harmin, M., y Simon, S.B. (1987). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uthea.

Roemer, L. y Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9,* 54–68.

Sawyer, J.A. y Semple, R.J. (en prensa). Mindful Parenting: A Call for Research. *Journal of Child and Family Studies.*

Seisdedos, C. (2002). D2, test de atención: manual. Madrid: TEA Ediciones.

Shapiro, S.L., Carlson, L., Astin, J.A. y Freedman. (2006). Mecahanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 373-386

Shapiro, S. L., y Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 253–273). New York: Academic Press.

Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain.* New York: Norton & Company.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Vázquez, C., Hervás, G y Ho2, S.M.Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual, 14*, 401-432.

Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Wright, S., Day, A. y Howells, K. (2009). Mindfulness and the treatment of anger problems. *Aggression and Violent Behavior 14*, 396–401.

Algunas buenas prácticas de intervención: la creación de un servicio de mediación escolar

Eduardo R. Rodríguez Machado
CPI Vicente Otero Valcárcel (España)

El aula y el centro escolar son un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socio-emocionales, entre otras. La falta de competencias cognitivas se plasma en bajos resultados académicos, mientras la falta de competencias socio-emocionales se materializa en la aparición de conflictos. No se puede hablar, por tanto por separado de rendimiento académico y de convivencia: forman parte de un único currículum, entendiendo este como instrumento al servicio de una formación integral y de un desarrollo personal equilibrado. Casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socio-emocionales: faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites, son ejemplos de problemas que caen absolutamente dentro del ámbito del socio-emocional y deben ser contemplados como señales de carencias competenciales. Estas carencias sólo pueden ser subsanadas mediante actuaciones debidamente planificadas desde el centro, que persigan no sólo la resolución de conflictos, sino el fortalecimiento de actitudes y hábitos sanos de convivencia, transferibles a la vida extra-escolar.

En nuestra propuesta se describen las fases que se siguieron para la implantación de un servicio de mediación, en un centro educativo, basado en la mediación entre iguales, que tiene la intención de extenderse a un modelo de mediación profesorado-alumnado y profesorado-familia.

Palabras clave: Conflicto, convivencia, mediación, competencias.

La mediación Escolar en España y Galicia

Aunque en EE.UU. comenzó a finales de los años 60 a aplicar la Mediación entre iguales, en España aparece la primera propuesta en el año 1993 en el País Vasco y, más tarde, en 1996 en Cataluña. Hoy son muchas las Comunidades, incluida Galicia, que han puesto en marcha Programas de Mediación Escolar en contextos educativos.

En la Comunidad Gallega, comienza el Programa piloto por varios Institutos de la ESO con el objetivo de formar mediadores en toda la Comunidad Educativa para la solución los problemas de Aula y de Centro.

Modelos de Mediación Escolar

Los modelos de mediación escolar (Figura1) de los que tenemos conocimientos, según quién es o puede ser el mediador son los siguientes:

En algunos programas, es el propio alumnado el que realiza mediaciones entre sus propios compañeros/as. Es conocida como mediación entre iguales.

También existe el modelo de mediadores adultos (interno o externo), es decir, un mediador profesional contratado por el centro para resolver el conflicto o un profesor/a o un padre/madre que conocen el método y tratan de colaborar cuando aparezca el problema. La ventaja del primer método respeto del segundo, es que el primero fomenta la autonomía del alumnado, mientras que en el segundo siguen dependiendo de la intervención de los adultos. Por otra parte, el centro tiene que aceptar la intervención de alguien externo al centro.

El último modelo en el que participan familias, profesorado, alumnado, agentes externos, no docentes, etc. forman parte del proyecto. Todos realizan el entrenamiento y entre todos conforman el servicio de mediación del centro.

Figura 1:

La Mediación Escolar en el IES Elviña

El proyecto de mediación escolar se pone en marcha en el IES Elviña ofertado desde el centro de formación del profesorado, que depende de la Comunidad Autónoma Gallega, al cargo de la Asociación Chisem.

Fases (figura 2)

Figura 2:

• 1º curso académico: 2007-2008.

1ª fase: Claustro informativo

En nuestro centro se celebró un claustro ordinario donde se presentó el proyecto de mediación escolar para que el profesorado lo conozca; el equipo directivo se responsabiliza de sacar adelante la propuesta y garantizar la viabilidad y compromiso con la misma, estableciendo unos criterios para asegurar su implantación.

2ª fase: Cursos de formación

La formación en el centro a todos aquellos interesados en formarse como coordinadores-mediadores, estuvo a cargo de un grupo de profesionales y consistió en impartir realizando un curso de 30 horas de entrenamiento dirigido al profesorado. También se hizo un curso de 30 horas para formar alumnos/as mediadores.

Se elaboraron materiales específicos tales como: casos prácticos, definiciones de conceptos básicos, documentación de apoyo, definiciones de conceptos básicos, sugerencias de guión para la sesión de mediación, documentación de apoyo, etc.

3ª fase: Puesta en funcionamiento

Consistió en la puesta en marchado Servicio de Mediación en el centro, según nuestras características especiales se entiende que debido a la conflictividad existente en el Centro era necesario iniciar la resolución de conflictos a través de la mediación.

4ª fase: Seguimiento

Para el seguimiento del proyecto se realizan varias visitas de los profesionales para solucionar dudas y, al mismo tiempo, se aplican cuestionarios que recogen los aspectos cualitativos y cuantitativos del funcionamiento del Servicio de Mediación del Centro, así como recopilar también las necesidades detectadas para el desempeño de las funciones del mediador.

En esta fase se cierra también la formación de los profesores coordinadores del servicio.

5ª fase: 2º Curso académico: 2008-2009. Funcionamiento

Comienza a funcionar el servicio de mediación, llevándose a cabo numerosas intervenciones. Se convoca el Curso de Formación para nuevos mediadores (alumnado). En general giran en torno a perfeccionar el entrenamiento en el uso de las herramientas del mediador (escucha activa y comunicación asertiva). También surgen debates sobre temas de convivencia y disciplina en general, sobre los límites de la mediación, etc. Los coordinadores se forman en cursos del CEFORE El servicio de mediación está al completo en el mes enero.

Además de la mediación entre iguales, el Servicio de mediación propone la mediación profesor- alumno, en la que participan también los coordinadores como mediadores.

6ª fase: Nuevo proceso de formación

La Asociación ADAFAD formará a alumnos, padres, madres y profesorado con el objeto de ampliar el Servicio de mediación a un servicio integral de mediación no solo entre iguales, sino también entre profesorado-alumnado y profesorado-familia.

En nuestro centro se observa el entusiasmo del alumnado y del profesorado que se implicaron en el proyecto, así como una mejora en la convivencia ya que se abre un canal de dialogo donde antes sólo existían gritos y castigos.

1. **Marco Teórico**

   ¿Qué es la mediación?

   • Es un proceso muy definido de resolución de conflictos entre dos partes, en la que una tercera parte neutral ayuda la que las partes en conflicto encuentren una solución.

   • La mediación intenta transformar los conflictos en procesos educativos para los individuos implicados, dotando al centro de una herramienta más para solucionar los conflictos.

   ¿Qué no es la mediación?

• No es una conciliación intuitiva. No es que sea mejor ni peor, simplemente está organizada de modo diferente.
• No es una comisión de convivencia, un servicio de mediación -en principio- no sanciona, no tiene carácter corrector.
¿Cómo puede mejorar la convivencia en un centro?
• Siendo una estrategia madres de resolución de conflictos, lejos de las medidas correctoras la mediación crea un contexto donde afrontar los problemas llenando esta situación de contenidos educativos y búsqueda resultados duraderos.
• La mediación realiza una doble función. Aún cuando el conflicto se resuelva luego de una confrontación violenta (ya sea verbal o físicamente, si los afectados suscitan la solución y la asumen, probablemente el daño sea reparado y haya menos posibilidades de que el conflicto si avive o repita.
¿Cómo se llega a una mediación?
• Podemos distinguir dos casos:
1. Sin cometer una falta de disciplina: por voluntad de las partes en conflicto sin que haya una ruptura de las normas del centro (preventivo).
2. Tras incurrir en una falta de disciplina: como alternativa a medidas disciplinarias tras tener [infrinxido] las normas (resolutivo)
Los momentos de la mediación.
Podemos distinguir tres momentos:
• Antes del encuentro.
• Durante el encuentro.
• Después del encuentro.
ANTES DEL ENCUENTRO
Lo que se debe hacer es:
• Detectar el conflicto.
• Derivarlo la mediación: es decir, informar al equipo de mediadores.
• Determinar su viabilidad: el mediador se reúne en privado con cada una de las partes. En este encuentro debe:
1. Explicar brevemente en qué consiste el proceso
2. Asegurarse de que los implicados acuden a él voluntariamente.

- DURANTE EL ENCUENTRO:

Consta, a su vez, de tres momentos:
• Contextualizar.
• Confrontar.
• Construir un acuerdo.
CONTEXTUALIZACIÓN:
Este momento consta de:
1. La presentación de la persona mediadora: esta debe recordar que es imparcial y neutral (no opina), sólo verla por el respeto de las condiciones aceptadas.
2. El motivo del encuentro: no es otro que las personas mediadas comprendan que ocurrió e intenten solucionarlo. Pero deben ser ellas mismas las que encuentren la solución, nunca el mediador o mediadora.
3. Presentación de las condiciones del encuentro.
Las condiciones del encuentro son:
• Respetar el turno de palabra.
• Evitar insultos.

• Confidencialidad de las partes (salvo cuando haya falta de disciplina).
• La solución debe ser encontrada y aceptada por ambas partes.
• Habrá acuerdo firmado en un compromiso escrito si las partes lo quieren, o siempre que el centro esté implicado en el conflicto.
• Seguimiento del acuerdo si las partes lo desean o siempre que si tenga incurrido en una falta de disciplina

CONFRONTACIÓN:

Es el momento de contar lo que pasó.

La función del mediador es:

• Ayudar con sus preguntas a aclarar que es lo que pasó.
• Concretar el problema.
• Identificar a los protagonistas del conflicto
• Ayudar la que cada uno entienda como si sintió el otro.
• Ayudar a las partes la ponerse en el lugar del otro.

CONSTRUCCIÓN DE UN ACUERDO:

• En esta parte, el mediador debe guiar a las personas mediadas para que ellas mismas propongan soluciones.

- ✓ ¿Cómo si pueden solucionar?
- ✓ ¿Cómo si quedarían satisfechos?
- ✓ ¿Qué estarían dispuestos a hacer para solucionarlo?

• Una vez concretadas las soluciones, es bueno redactar un acuerdo.
• Para finalizar, se debe decidir si se va a realizar un seguimiento de ese acuerdo, (en el caso de falta de disciplina será obligatorio).

- DESPUÉS DEL ENCUENTRO:

Tras la mediación es el momento de:

a) Derivar el conflicto a la comisión de convivencia o a la jefatura de estudios cuando haya falta de disciplina y el proceso no si considere fructífero.

b) Un seguimiento si así se acuerda.

- ✓ El seguimiento puede ser llevado a cabo por:

- La persona mediadora (sólo en casos sin faltas de disciplina).
- El tutor/a.
- La jefatura de estudios.
- Un profesor o profesora determinados.

En caso del que el seguimiento no sea satisfactorio y haya falta de disciplina, se deriva igualmente el conflicto a la comisión de convivencia.

FASES

1. PRE-MEDIACIÓN.
2. Crear condiciones que faciliten el acceso a la mediación.

2. PRESENTACIÓN Y REGLAS DEL JUEGO.

Crear confianza en el proceso.

3. CUÉNTAME.

Poder expresar su visión del conflicto y expresar sus sentimientos. Poder desahogarse y sentirse escuchados.

4. ACLAREAR EL PROBLEMA.

Identificar en qué consiste el conflicto y consensuar los temas más importantes para las partes.

5. PROPONER SOLUCIONES.

Tratar cada tema y buscar posibles vías de arreglo.

6. LLEGAR A UN ACUERDO.
Evaluar las propuestas, ventajas y dificultades de cada una, y llegar a un acuerdo.

Funcionamiento

PLANIFICACIÓN DE UN SERVICIO DE MEDIACIÓN (Figura3):
• Conllevaría los siguientes pasos:

Figura 3:

PROCESO
1. Se produce el conflicto.
2. Los usuarios acuden a la biblioteca o al Departamento de Orientación y cumplimentan la "ficha de solicitud" escogiendo cada uno la persona mediadora.
3. Se procede a la Pre- mediación. Se cumplimenta el "Registro de mediación".
4. Mediación: se realizan las sesiones necesarias, reflejando en una ficha con todas las fechas en las que si reúnen para mediar. Se cubre también la ficha "registro de acuerdo para la mediación".
5. Se cubre la ficha "Registro de acuerdos de mediación" que si deben reflejar en la última reunión, (puede ser objeto de revisión o cerrarse la mediación para siempre).

TUTORÍAS
Se publicita el servicio de mediación, su funcionamiento y la oferta de cursos para mediadores en todas las tutorías de ESO y Bachillerato. Además, en las tutorías de la ESO se lleva a cabo las actividades del programa "Solucionando juntos" de la Asociación Chisem.

FORMACIÓN DE MEDIADORES
El curso de formación dura 30 horas, y está basado en el texto de Juan Carlos Torrego "Mediación de conflictos en instituciones educativas". En el curso se hace un análisis y reflexión sobre el conflicto y sus elementos, para luego presentar la metodología fundamental del programa, esto es, la mediación, definición y características generales. Luego se entra de

lleno en las habilidades de comunicación necesarias para llevar a cabo las sesiones de mediación y, finalmente, entrar en la fase de entrenamiento.
LA MEDIACIÓN EN EL RRI
ARTÍCULO ? Se introduce la mediación escolar como procedimiento para la resolución pacífica de los conflictos.
ARTÍCULO ? La solicitud de mediación se formalizará en el Departamento de Orientación o en la Biblioteca y tiene carácter voluntario.
ARTÍCULO ? EL Servicio de Mediación, una vez formalizada la solicitud, debatirá acerca de la pertinencia de la misma y comunicará la decisión al alumnado participante y/o al profesorado afectado por el conflicto.
ARTÍCULO ? En el caso de una mediación sin falta de disciplina.: la jefatura de estudios no debe ser informada del resultado de la mediación, todo el proceso es confidencial. Se hará un seguimiento y evaluación del acuerdo sólo por decisión del alumnado implicado.
ARTÍCULO ? En el caso de una mediación con falta de disciplina: el inicio de un proceso mediador paralizará, en su caso, el procedimiento sancionador previsto en este reglamento.
• Los alumnos se derivarán la mediación cuando la jefatura de estudios o el/la profesor/a que puso a falta de disciplina se lo ofrezca (no todas las faltas pueden ser resueltas por el servicio).
• La Jefatura de estudios o el tutor debe ser informado del resultado de la mediación madres no del proceso.
• El cumplimento de los acuerdos de mediación será tenida en cuenta como atenuante en caso de sanción.
• El incumplimiento de un acuerdo de mediación será considerado como agravante en caso de sanción. En el caso de que no resulte satisfactorio, el problema se derivará de nuevo a la comisión de convivencia o jefatura de estudios.
ARTÍCULO ?. Los registros de mediación se archivarán en el servicio de mediación y tendrán carácter confidencial.

Evaluación

¿Qué se evalúa?
- Porcentaje de Mediaciones resueltas: (En las que si cumplieron los acuerdos).
Grado de satisfacción del alumnado implicado.
¿Cuándo?
Se celebran reuniones trimestrales de los coordinadores para puesta en común.
Se hace el final de curso una reunión final, para evaluar resultados.
¿Cómo?
• Análisis de las plantillas de mediación.
• Valoración subjetiva de los miembros del servicio y dificultades encontradas.
• Cuestionario al alumnado mediado.
Se hará una memoria final en la que si reflejen las valoraciones del proceso.

A modo de reflexión

En nuestro centro se observa el entusiasmo del alumnado y del profesorado que participa en el proyecto, así como una mejora en la convivencia, ya que si abre un canal de diálogo donde antes sólo existían gritos y castigos.

El profesorado que ha realizado trabajos, introduciendo en su tarea cotidiana este tipo de estrategias, destacan dos aspectos relevantes: por una banda, que en el aula si construye un contorno más pacífico,

donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus obligaciones específicas, y por otro lado, que si adquieren ciertas habilidades que si extienden a todas sus actividades y a todas sus relaciones.

Observamos que la mediación ayuda a nuestro alumnado a valorar sus propios problemas y sus relaciones con otras personas de otro modo, mismo fuera del ámbito escolar, en sus vidas personales. Los problemas que, generalmente, si atendieron como problemas de conducta, debido a la aplicación del reglamento de centro, llevaron a la imposición de sanciones, que, sí bien sofocaban el problema a corto plazo, lejos de arreglarlo, agudizaba el conflicto y polarizaba las posiciones entre las partes (entre alumnos o entre profesores y alumnos). La mediación es un modo de llenar los castigos de contenido educativo. Proporciona una vía positiva de resolución, por tanto es educativa, factor doblemente beneficioso, porque abre el diálogo y la participación donde antes había sanciones y porque son las mismas partes las que proporcionan las soluciones. Esto lleva la que sean mayores las probabilidades de que si cumplan y si mantengan los acuerdos. La mediación fomenta la responsabilidad y el compromiso en la convivencia, además de una mayor conciencia del efecto de nuestras actitudes y acciones en el grupo.

Para que estas estrategias tengan éxito es necesario que toda la Comunidad Educativa entienda el programa y que si comprometa en su apoyo. Si la Dirección y gran parte de los docentes apoyan la Mediación, de seguro que tendrá éxito. Si, por el contrario, aparece una actitud pasiva, o mismo de menosprecio por parte del profesorado no encontrando nuestra propuesta una respuesta adecuada, existen pocas posibilidades de que si produzca una auténtica transformación en la manera de gestionar los conflictos y, consecuentemente, de mejorar el clima de convivencia en el centro.

Referencias Bibliográficas

Armas Castro, M. (2005). *Alumnado con problemas de conducta,* Santiago de Compostela, Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Armas Castro, M. y Armas Barbazán, C. (2005). *Violencia escolar (12-16 anos).* Vigo: Nova Galicia Edicións, (Versión en gallego y castellano).

Armas Castro, M. (2006). *Cómo prevenir e intervenir en conflictos y problemas de conducta,* Madrid: Praxis.

Armas Castro, M. (2007). "*Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias.* Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Boqué, Torremorell, M.C. (2004). *Guía de la mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.

Boqué Torremorell, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo.* Barcelona: CEAC.

Circular 18/2007 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especias pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as acciones prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia.

Decreto 85/2007, do 12 de abril, polo que se regula o Observatorio Galego da Convivencia Escolar (DOGA del martes 8 de maio).

Instruccións sobre a constitución do Observatorio da Convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de Convivencia.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia,* Madrid: Popular.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006).

Real Decreto 275/2007 por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE 15/03/2007).

Seminario Galego de Educación para a Paz. (2006) *Educar para desaprender la violencia*, Madrid: Los libros de la Catarata.

Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula.* Madrid: Santillana.

La dinámica del acoso escolar en las Islas Baleares. La importancia de los observadores

Marta Escoda Trobat y Margarita Vives Barceló
Universidad de las Islas Balears (España)

La intimidación entre iguales es conocida en los países de occidente como un grave problema escolar. En relación a esta dinámica, las características de los agresores y víctimas han sido extensamente rebuscadas y últimamente los estudios se centran en el grupo de observadores.

Por otra parte, las teorías del aprendizaje social aseguran que los iguales tienen un fuerte poder de modelado sobre todo en la etapa de la adolescencia. Se pasó un cuestionario sobre relaciones y resolución de conflictos en la escuela; este cuestionario también incluía preguntas sobre intimidación escolar. El estudio se llevó a término el 2007 y 2008 en las escuelas públicas y privadas de una muestra de las Islas Baleares de manera transversal a partir de una muestra representativa de los estudiantes de Mallorca, Menorca y Eivissa: 28 escuelas o IES y 33 aulas de 4º de primaria a 4º de ESO.

Contestaron el cuestionario 610 adolescentes de edades entre 10 y 16 años, 304 padres i 171 profesores. Se demuestra que el grupo de observadores de una aula, aquellos que no están directamente relacionados con las dinámicas de agresión o victimización, son el principal agente en la prevención del acoso escolar.

Palabras clave: Acoso escolar, convivencia escolar, evaluación clima escolar.

La intimidación entre iguales es conocida en los países de occidente como un grave problema escolar. En relación a esta dinámica, las características de los agresores y víctimas han sido extensamente rebuscadas y últimamente los estudios se centran en el grupo de observadores.

Por otra parte, las teorías del aprendizaje social aseguran que los iguales tienen un fuerte poder de modelado sobre todo en la etapa de la adolescencia.

En la presente comunicación se presentan los datos de un estudio realizado entre los años 2007 y 2008 en colegios públicos y privados de las Islas Baleares (España) con el objetivo de analizar el nivel de bullying y la ayuda ofrecida por sus iguales y adultos.

La hipótesis inicial era que un bajo porcentaje de estudiantes con actitudes prosociales en el grupo de observadores podría incrementar el porcentaje de acoso escolar.

Para complementar la información dada por los alumnos se dispone también de la opinión de los profesores y las familias.

El grupo de observadores de un aula, aquellos que no están directamente relacionados a las dinámicas de agresión o victimización, son analizados en función de tres categorías, por una parte en cuanto a sus opiniones sobre los agresores, por otra en función de su actuación cuando son testigos y finalmente por el condicionando de si podrían llegar o no a agredir un compañero.

Método

La muestra se compone de 610 adolescentes, 304 padres y madres y 171 profesores/as de 28 centros y 33 aulas. La edad del grupo de alumnos corresponde a la franja 10-16.

Los instrumentos usados fueron los cuestionarios sobre relaciones de la escuela y la resolución de conflictos, que incluyó preguntas sobre la intimidación. Respecto a los alumnos, se pasó el cuestionario de Isabel Fernández y Rosario Ortega (2002) sobre las relaciones escolares y la resolución de conflictos en la escuela, que también incluía preguntas sobre la intimidación. En cuanto al profesorado y la familia

se utilizó un cuestionario de análisis del clima escolar creado por Marta Escoda Trobat. Los resultados se obtuvieron de muestras representativas de las tres islas principales de las Illes Balears (Mallorca, Menorca y Ibiza).

Los cuestionarios se pasaron por parte de dos fuentes. Por una parte a través del programa Xerram? que se llevó a cabo por parte de la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel, durante dos cursos escolares con el objetivo de analizar y intervenir en situaciones de acoso escolar (para el estudio de analizaron los cuestionarios del 2007). Por otra parte, a través de los alumnos de la carrera de maestro de educación especial de la asignatura de Inadaptación Social de la Universidad de las Islas Baleares, los cuales pasaron los mismos cuestionarios durante el mismo período de tiempo.

Resultados

La muestra recogida sobre el alumnado, tiene un perfil de adolescente con una situación de "normalidad" respeto a su situación familiar.

En este sentido el 83% vivían con los dos padres, el 16% con uno de ellos, el 1,8% con otros familiares y el 0,6% en un centro tutelado por protección de menores.

Percepción del bienestar en el hogar y en el colegio

El 73% de los alumnos se siente a gusto en casa y el 26% normal, en general el 99% se siente a gusto o normal en casa. Del total de la muestra de alumnos sólo 6 comentaron no estar a gusto en casa y 1 manifestó que en casa le trataban mal. La visión de los padres coincide con la de los hijos, como se puede observar en los gráficos siguientes el 95% afirma que sus hijos se sienten bien en casa.

En cuanto al bienestar de los alumnos en el colegio, el 84% de éstos verbalizan sentirse muy bien (35%) o normal-bien (49%). El 16% afirma sentirse mal o muy mal en el colegio.

Un 20% menos de alumnos manifiestan sentirse bien o muy bien en el colegio respecto al hogar. El sentimiento de bienestar en la escuela es inferior al del hogar.

Así mismo, el porcentaje de malestar en el colegio es inferior en el grupo de padres, ya que esta cifra es del 10% respecto al 16% de los alumnos. Los padres tienen una percepción inferior del malestar de los hijos en el colegio que la asumida por parte de los mismos alumnos.

Manifestación de miedos en el colegio

Para evaluar si alumnado tiene o no tiene miedo de ir al colegio, se ha utilizado la opinión del alumnado. En este sentido, el 77% de alumnos manifiesta no tener miedo de ir al colegio, el 19% asegura tenerlo alguna vez y más casi todos los días el 4%.

Respecto a quien o a que se tiene miedo, el 28% comentan tener miedo a las responsabilidades, el 8% a algún profesor i el 24% a algún o algunos/as alumnos/as.

A la pregunta *a qué o quién tienes miedo*, solo contestaron 180 de los 610 alumnos. En este caso destacar que el miedo a los compañeros es 4 veces superior al miedo a los profesionales.

Opinión sobre las relaciones

Relación alumnado-profesorado

Se comparan las opiniones descritas por alumnado, padres y madres, y profesorado. El 78,42% del alumnado opina que tiene se lleva muy bien (39,21%) o bien (39,21%) con los profesores, el 18,18% se lleva regular i el 2,67% mal. La opinión de los padres sobre si sus hijos han tenido problemas con algún profesor los últimos 2 meses es también inferior, ya que el 12,68% así lo manifiestan. Paralelamente el profesorado manifiesta tener una relación apta con los alumnos, refiriendo una media de nota de 6,05 sobre 10.

ALUMNADO		PADRES-MADRES		PROFESORADO
Muy bien	*39,21%*	*No ha tenido problemas en el colegio (2 meses)*	*87,32%*	*Calificación media de las relaciones alumno – profesor según los profesores*
Bien	*39,21%*			
Regular	*18,18%*	*Sí ha tenido problemas(2 meses)*	*12,68%*	*6,05*
Mal	*2,67%*			

Relación alumnado-alumnado

En esta ocasión se pregunta sobre la relación de los alumnado entre si mismo. La mayoría de alumnos, el 67,53%, se lleva bien con sus compañeros y tiene muchos amigos; el 21,28% se lleva bien con bastantes pero con nadie en especial; el 8,33% tienen 2 o 3 amigos; y el 2,95 manifiesta que no tiene amigos. Los padres contestan que un 16,6% de sus hijos/as no tienen amigos en el colegio con los que se relacione fuera de éste. Y los profesores también le dan una nota apta a las relaciones entre alumnos de 6,35 sobre 10, en este caso un poco superior a la nota comentada anteriormente sobre la relación entre profesorado y alumnado que era de 6,05.

ALUMNOS		PADRES		PROFESORADO
Me llevo bien y tengo muchos amigos	*67,53%*	*Tiene buenos amigos con los que se reúne fuera de clase*	*83,32%*	*Calificación media de las relaciones alumno – alumno según los profesores*
Me llevo bien con bastantes però con ninguno en especial	*21,28%*			
Me llevo bien con 2 ó 3 amigos	*8,33%*	*NO Tiene buenos amigos con los que se reúne*	*16,68%*	*6,35*
No tengo amigos	*2,95%*			

Dinámica del acoso escolar

Percepción del alumnado agredido

Más de un tercio de los alumnos se han sentido agredidos por sus compañeros del centro escolar en alguna ocasión, un 10% afirma haber sufrido estos episodios en más de cuatro ocasiones, y un 5,1% habitualmente o casi a diario.

Como se sabe, esta situación de acoso se puede cronifica, un 15%. Los víctimas afirman estar sufriendo abusos desde hace meses (12%), o incluso desde que llegó al centro (8%).

COMO TE SIENTES

QUIEN TE AYUDA

El 32% de los alumnos comenta no sentirse bien ante agresiones por parte de sus compañeros, el mismo porcentaje (31%) paralelamente, dice que le da igual.

Es importante destacar que las víctimas hablan principalmente con sus amigos (25%), y en menor medida con la familia. Los profesores son informados de estas situaciones en contadas ocasiones. Lo más alarmante es el porcentaje de menores que no hablan con nadie ante estas situaciones, manteniendo el silencio el 12% de alumnos.

En cuanto a la localización, la mayoría están en la misma clase de las víctimas, y es precisamente en clase donde se producen en mayor medida las situaciones de abuso, un espacio que en principio parecía que debería ser más seguro ya que cuenta con la supervisión del profesor. Otros espacios donde se produce los encontramos en el patio, pasillos, entrada y salida, y en mucha menor medida en los baños.

Opinión de los que agreden

¿TRATAS MAL A TUS COMPAÑEROS?

¿POR QUÉ LO HACES?

Un 31% afirma que molesta a veces a los compañeros y un 3% molesta casi siempre. Aún así, la mayoría tiene valores prosociales y no molesta al resto, este porcentaje corresponde al 66% del alumnado entrevistado.

Si comparam este gráfico con el anterior, observamos que comparando los dos gráficos. El 21% afirmen que lo hacen para divertirse, el 27% porque percibe que le han provocado antes o porque se lo han hecho primero, lo justifican debido a un estímulo inicial negativo de otro alumno. Sólo un 1% de los alumnos afirma que molesta porque la víctima es diferente.

HAS MOLESTADO EN GRUPO

La gran mayoría no ha molestado nunca en grupo 77%. Sólo el 17% lo ha hecho una o dos veces, 5% algunas veces y menos del 1% cada día.

Actitudes i creencias de los observadores

¿QUE PIENSAS DE LOS AGRESORES?

¿CREES QUE PUEDES AGREDIR?

Observamos las cuatro tipologías de observadores: aquellos a los que les parece mal 74%, aquellos a los que les parece normal 7%, los que comprenden que lo hagan con según quién 14% y aquellos a los que les parece bien en cualquier caso 5%.

El 54% nunca agrediría, en cambio el 46% cree que si, algunos lo comentan en condicional (*posiblemente* o *si el grupo lo hace*), una minoría lo afirma con más rotundidad 2% (*creo que si que lo haría* o *seguro que sí*)

¿QUE HACES CUANDO OBSERVAS UNA AGRESIÓN?

La mayoría de respuestas por parte de los compañeros son prosociales, meterse para cortar la situación o informar a un adulto, 64% de los alumnos. El 15% cree que debería intervenir pero no sabe cómo.

Por otra parte el 21 % tienen conductas antisociales como no hacer nada al considerar que no es su problema 15%, o añadirse a la agresión, 5%.

Discusión

En cuanto a las conclusiones iniciales, se observa que los alumnos que han sido víctimas reciben ayuda de un compañero en mayor medida que los adultos. Por cada tres alumnos que reciben ayuda de un compañero, uno la recibe de un profesor.

Así mismo, aunque el 13% de los estudiantes tienen miedo a los compañeros y un 14% reconoce haber participado en la dinámica de la intimidación como agresor, son también los compañeros quienes más efectivamente pueden parar estas situaciones puesto que la observan y la reconocen en mayor medida que los adultos. Un 24% de los compañeros observadores no ve mal las agresiones entre compañeros, algunos lo consideran normal (7%) otras lo justifican según quienes sea la víctima (14%) y a otras les parece bien (5%).

Aun así, es interesante concluir, que la mayoría del grupo de observadores percibe injusta la situación afirmando intervenir para tratar de ponerle fin (64%), o bien directamente o informando a una persona adulta. El 15% reconoce que aunque no hace nada siente que debería hacer algo para cortar la situación.

Casi la mitad de los observadores comentan que posiblemente agredirían según la ocasión, un 40% si lo provocan, un 8% si está en un grupo que lo hace y un 2% sin una razón especial.

El rol de los compañeros tiene un valor determinante a la hora de predecir la incidencia y la evolución de situaciones de maltrato entre iguales. Con esto, queremos incidir en la importancia de favorecer las actitudes prosocials entre los compañeros observadores, que pueden suponer una buena protección contra el acoso escolar.

Referencias

BALLESTER, Ll.; FERRÁ, P.; MARCH, M. X. y ORTE, C. (1999): "La intervenció i la prevenció en la problemática del maltractament entre iguals a l'escola" *L'arc: Quadern Informatiu de Ciéncies de l'Educació*.n.9, mayo; p.28-31. Palma de Mallorca.

ESCODA, M; MENDEZ, D y MONTANEL, M.L. (2007) "El programa Xerram? Un programa para la prevención de la violencia en las Islas Baleares" en *I Congreso Internacional sobre Acoso Escolar*. Universidad de Almeria.

HARRIS, S. y PETRIE, G. (2006): *El acoso en la escuela. Los agresores, las victimas y los espectadores*. Paidós Educador. Barcelona.

OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

ORTE, C.; TOUZA, C; BALLESTER, L; FERRÀ, P.; MARCH, M.X. ESCODA, M. (2000). "Bullyng o maltrato entre iguales en la escuela". I Congreso Hispano-Portugués de Psicología: Hacia una Psicología Iintegradora. Santiago de Compostela. Septiembre.

SERRATE, R. (2007) Bullying. Acoso Escolar. Laberinto. Madrid.

SULLIVAN, K.; CLEARY, M.; y SULLIVAN, G. (2005) *Bullying, en la enseñanza secundaria.* CEAC educación secundaria. Barcelona.

Inteligencia Emocional, adaptación y convivencia escolar

Pablo Fernández Berrocal, José Martín Salguero Noguera, Ruth Castillo Gualda y Desireé Ruiz Aranda
Universidad de Málaga (España)

En este artículo se presenta una revisión de los tres principales modelos teóricos de inteligencia emocional, así como de los instrumentos de evaluación asociados a estos modelos. Posteriormente, se analiza la relevancia de las habilidades emocionales y sociales en la adaptación y convivencia escolar durante la infancia.

Finalmente, se propone el modelo de habilidad de Mayer y Salovey como un modelo útil para explicar los resultados obtenidos en diversas investigaciones focalizadas en aspectos diferentes del procesamiento emocional como la expresión, el conocimiento o la regulación emocional y su influencia en la adaptación y convivencia escolar.

Palabras clave: Inteligencia emocional, convivencia escolar, ajuste psicosocial, infancia.

Nuestra capacidad para navegar con éxito en las relaciones sociales requiere de un esfuerzo continuo para percibir, expresar, comprender y manejar las emociones positivas y negativas tanto propias como ajenas de forma eficaz (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Estos esfuerzos no se inician en el mundo adulto, sino que son un desafío constante desde la primera infancia y van aumentando en complejidad a lo largo del desarrollo humano (Denham, 2006).

En este artículo realizamos una revisión de los diferentes modelos teóricos principales de inteligencia emocional (IE), así como de los instrumentos de evaluación que existen asociados a estos modelos. Finalmente, analizamos la relevancia de las habilidades emocionales y sociales en la adaptación y convivencia escolar durante la infancia.

Modelos teóricos de IE

La primera formulación teórica de la IE aparece en un artículo publicado en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. Los autores tratan de unir las diferentes líneas de investigación sobre inteligencia y emociones, definiendo el constructo de una manera explícita y clara, y revisando las áreas de investigación que pueden ser relevantes para el concepto como la neurociencia y la psicología clínica.

En 1995, Daniel Goleman popularizó el término con su conocida obra "Inteligencia Emocional" entrando con fuerza este concepto tanto en el contexto académico como en el ámbito popular dando lugar a la proliferación de numerosos libros de divulgación y de autoayuda lo que llevo a desdibujar el término. El autor retoma la definición propuesta por Salovey y Mayer en 1990, pero añadiendo otros conceptos como la motivación y las habilidades sociales.

En la actualidad, la IE se conceptualiza desde diversas posturas teóricas, a partir de las cuales se han generado diferentes instrumentos de medición (Brackett y Geher, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (modelos de habilidad) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (modelos mixtos). Esta diferencia conceptual es de gran relevancia, ya que según los

modelos de habilidad, los diferentes aspectos de la IE se podrían mejorar a través de diversos programas de entrenamiento especializados, mientras que según los modelos mixtos, algunos aspectos relacionados con la propia personalidad son difícilmente modificables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Posteriormente, Mayer y Salovey reconocieron que esta estructura teórica sería más coherente si separaba el concepto de IE como habilidad mental de otros rasgos de personalidad también importantes, como la cordialidad, la sociabilidad, etc. Al considerar estas estructuras por separado es posible determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1993; 1997, Mayer y Ciarrochi, 2006).

Los tres modelos teóricos más relevantes son el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997; Brackett y Salovey, 2006), el modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES; Bar-On, 2000; 2006), y el modelo de competencias emocionales de Goleman (Goleman, 1998; ver también Boyatzis, 2006).

En nuestro país, el modelo que más repercusión ha tenido en el contexto universitario ha sido el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (ver Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz, Salguero y Cabello, 2009).

El modelo de Reuven Bar-On

En el modelo de Bar-On la IE se entiende como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad que interactúan de forma conjunta en el individuo y que le van a facilitar su adaptación al medio. En este modelo la IE estaría integrada por cinco factores de orden superior que se descomponen en quince subfactores. Recientemente, Bar-On (2006) ha reconducido su modelo y lo ha definido como un modelo integrador y una medida de inteligencia social y emocional. En él se han incluido una amplia serie de habilidades sociales (e.g., asertividad), rasgos de personalidad (e.g., control de impulsos) y estados de ánimos (e.g., felicidad, optimismo). Algunos de estos componentes propuestos por Bar-On están relacionados de forma indirecta con los procesos emocionales (e.g., solución de problemas), aunque otros se refieren a la manera habitual de comportarse de las personas (e.g., responsabilidad social).

El Modelo de IE de Goleman

El Modelo de IE de Goleman ha ido evolucionando desde su primera formulación de 1995. En su primer libro, Goleman afirma que la IE estaría integrada por cinco componentes: 1) Conocimiento de las propias emociones, 2) Manejo emocional, 3) Auto-motivación, 4) Reconocimiento de las emociones en otros y 5) Manejo de las relaciones interpersonales (Goleman, 1995). Posteriormente, Goleman propone un nuevo modelo a tenor de las demandas surgidas en el ámbito empresarial en relación a la IE (Goleman, 1998). En este modelo, propone cinco dimensiones de IE divididas en 25 competencias. En una última revisión, estas dimensiones quedan reducidas a cuatro (que a su vez son divididas en 20 competencias): 1) Auto-conciencia, 2) Auto-manejo, 3) Conciencia social y 4) Manejo de las relaciones (Boyatsis, Goleman y Rhee, 2000).

El modelo de IE de Salovey y Mayer

Para Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio. La IE definida por estos autores es evaluada mediante tareas de habilidades emocionales de igual manera que el CI clásico es evaluado a través de tareas cognitivas. Desde esta perspectiva teórica, la IE se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa (Mayer y Salovey, 1993).

En una primera conceptualización del concepto se considera la IE como una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar, discriminar y usar la información de las emociones, tanto propias como ajenas, para guiar nuestro pensamiento y comportamiento de forma eficaz (Salovey y Mayer, 1990). El modelo original distingue un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas. En 1997, Mayer y Salovey reformulan su modelo anterior manteniendo la misma estructura que ya presentaron en 1990, pero priorizando más el valor de la cognición sobre la emoción. Los autores consideraban que su primera conceptualización quedaba incompleta debido principalmente a que dejaban de lado la capacidad para reflexionar sobre las propias emociones (Mayer y Salovey, 1997). La definición de IE queda algo más matizada en esta reformulación siendo descrita como "*la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual"* (Mayer y Salovey, 1997; p.10). Se trata de un modelo jerárquico en el que para llegar a las habilidades de mayor complejidad (regulación emocional) son necesarias cada una de las habilidades anteriores más elementales (ver Figura 1). Hasta la fecha, esta conceptualización es la aportación con mayor rigor científico sobre la IE.

A continuación, pasamos a definir cada una de las habilidades que componen el modelo.

Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Esta habilidad hace referencia a la precisión con la que los individuos pueden identificar las emociones en uno mismo con los correspondientes correlatos fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan. Las emociones pueden ser reconocidas no sólo en uno mismo, sino también en otras personas y objetos (obras de arte, sonidos,…). También incluye la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada, así como para discriminar con precisión la honestidad o no de las emociones expresadas por los otros. Los individuos que saben acerca de la expresión y manifestación de emociones también son sensibles a las expresiones emocionales falsas o manipulativas que muestran otras personas.

La emoción facilitadora del pensamiento

Esta habilidad hace referencia a los eventos emocionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional

La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción. Abarca también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.

Regulación de las emociones

La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Incluiría la capacidad para estar abierto tanto a los sentimientos agradables como a aquellos que nos resultan menos placenteros. Para que podamos aprender de las emociones es necesario que atendamos a los sentimientos positivos y negativos. De ahí que la primera habilidad dentro de la rama de regulación emocional sea precisamente la apertura a los sentimientos. Incluye la capacidad para reflexionar sobre las emociones descartando o utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad. Alcanza también a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin cohibir o extremar la información que ellas conllevan.

No obstante, entre la segunda rama (asimilación emocional) y las otras tres existe una distinción relevante. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones como la comprensión

emocional y la regulación hacen referencia al proceso de razonar acerca de las emociones, mientras que la asimilación emocional incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Medidas de evaluación de la IE

En la literatura científica podemos encontrar tres procedimientos diferentes y complementarios para evaluar la IE.

Medidas basadas en escalas o autoinformes. Estos instrumentos están basados en la estimación que hace la propia persona sobre sus niveles de IE a través de una serie de ítems en una escala tipo Likert con varias opciones de respuesta. Existen varios instrumentos sobre IE percibida como el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvei y Palfai, 2005; adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); el *"Shutte Self Report Inventory*" (Shutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999), el inventario EQ-i de Bar-On (1997).

Medidas basadas en observadores externos (o evaluación 360º). Este método nos permite evaluar aspectos más interpersonales de la IE, es decir, el nivel de habilidad emocional que es percibida por los demás. Para ello, se solicita la opinión de los compañeros sobre cómo nos perciben ellos a la hora de manejarnos en situaciones emocionalmente intensas o en la solución de conflictos. Algunos cuestionarios como el EQ-i de Bar-On (1997), incluyen un instrumento de observación externa complementaria al cuestionario que debe cumplimentar el alumno.

Medidas de habilidad. Estas escalas están formadas por tareas emocionales que la persona debe resolver. Estas medidas están basadas en la capacidad de ejecución de una persona y no tanto en cómo de hábil se percibe. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada, el "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; para la adaptación al castellano ver Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). El MSCEIT proporciona un indicador más objetivo que las medidas de auto-informe, está menos influenciado por variables como la deseabilidad social y, a diferencia de los auto-informes, se muestra independiente de los rasgos de personalidad así como de otros tipos de inteligencia como el razonamiento verbal (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

La relevancia de la IE en la adaptación y convivencia escolar

Investigaciones recientes han estudiado la influencia de la IE como un factor protector de áreas tan importantes como la salud mental, el consumo de drogas o el rendimiento académico de los adolescentes y los adultos (e.g., Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Trinidad y Johnson, 2002; para una revisión ver Mayer et al., 2008; y en castellano Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

No obstante, la investigación en la infancia utilizando medidas específicas de IE tal como han sido expuestas previamente ha sido inexistente ya que estas pruebas han sido diseñadas hasta el momento para adolescentes y adultos. El propósito de este apartado es ilustrar la relevancia de las habilidades emocionales y sociales mediante estudios que han evaluado y analizado la influencia de algunas de estas habilidades como la percepción y expresión emocional, el conocimiento emocional o la regulación de las emociones en la adaptación y convivencia escolar durante la infancia.

La importancia del dominio de estas habilidades queda ejemplificada con diferentes investigaciones que han mostrado, por ejemplo, que los niños que ya tienen amigos cuando inician su escolarización es más probable que hagan nuevos amigos y mantengas sus amistades, establezcan relaciones positivas con sus profesores, tengan una actitud positiva hacia la escuela y participen más en ella, y obtengan mejor rendimiento académico que los niños sin estas habilidades. En concreto, la IE de los niños incluyendo desde su capacidad para expresar adecuadamente sus emociones hasta su habilidad para regularlas, pasando por su conocimiento emocional ha sido en algunos estudios el único predictor del éxito académico, incluso cuando se controlaron otras variables como el éxito académico previo (Izard, 2002; Izard et al., 2001; Shields et al., 2001).

Por el contrario, cuando los preescolares presentan carencias en el ámbito social-emocional su capacidad para adaptarse al contexto escolar es menor y tienen el riesgo potencial de enfrentarse a graves problemas que pueden ir desde el fracaso escolar a la psicopatología, pasando por la delincuencia y el consumo de drogas (Denham, 2006). Analizaremos con más detalles los efectos de estas habilidades en diferentes criterios de ajuste escolar y psicosocial.

Percepción y expresión de emociones

Una adecuada percepción y expresión de emociones en la infancia es la piedra angular para un procesamiento eficaz de la información social (Trentacosta y Fine, 2010). Una deficiente codificación de las claves emocionales de un compañero afectara a la atribución de intenciones del niño, sesgándolo hacia una atribución hostil que puede desembocar en una agresión reactiva. Como han mostrado Schultz, Izard, y Ackerman (2000), los niños que con frecuencia infieren ira en contextos ambiguos es más probable que hagan atribuciones de hostilidad y solucionen los problemas de forma agresiva.

La expresión de emociones positivas es básica en el inicio y formación de nuevas amistades. Por el contrario, la expresión de emociones negativas como la ira distorsiona las interacciones sociales y dificultad el desarrollo social. En concreto, los niños que expresan más emociones positivas que negativas (Denham, 2006):

- son valorados por los profesores como más cordiales y asertivos, y menos agresivos y tristes,
- tienen más conductas prosociales con sus compañeros, y
- son considerados como más agradables por sus compañeros.

Conocimiento emocional

El conocimiento emocional es una habilidad que permite a los niños reaccionar adecuadamente en sus relaciones sociales. Diferentes investigaciones revelan que la falta de conocimiento emocional en los preescolares los coloca en situación de riesgo de agresión (Denham, Blair, et al., 2002). Por otra parte, la falta de conocimiento emocional predice los informes de los profesores sobre su funcionamiento social global, así como el grado de aceptación por sus compañeros de clase. En particular, la interpretación errónea de indicadores de ira en los demás se relacionó con rechazo y agresiones por parte de sus compañeros varones (e.g., Izard et al., 2001; Schultz et al., 2000; Schultz, Izard, Ackerman, y Youngstrom, 2001). Estos hallazgos sugieren que la capacidad para detectar y etiquetar adecuadamente las emociones facilita las interacciones sociales positivas y un déficit en esta capacidad genera tanto problemas de conducta como de aprendizaje (Trentacosta y Fine, 2010).

Regulación emocional

La regulación de las emociones también desempeña un papel clave en la adapatción y convivencia escolar y, en especial, en el manejo de la ira y la reducción de la agresión desde los primeros períodos del desarrollo (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, y Lukon, 2002). La conducta agresiva surge de forma espontánea y transitoria durante el desarrollo del niño, pero si no se auto-regula mediante una interacción adecuada con los adultos puede generar problemas posteriores de conducta o de externalización (Izard et al., 2008). Diferentes estudios han mostrado en niños preescolares que una adecuada regulación emocional tiene efectos beneficiosos sobre su comportamiento social (Blair, Denham, Kochanoff y Whipple, 2004). Por ejemplo, la falta de regulación emocional conjuntamente con la falta de orientación y control maternal durante la enseñanza de una tarea predice comportamientos de timidez y reticencia en los niños (Rubin, Cheah, y Fox, 2001). Asimismo, una regulación inadecuada de las emociones positivas junto con niveles elevados de ira en preescolar, predice posteriormente problemas de externalización a la edad de 8 años (Rydell, Berlín y Bohlin, 2003).

Conclusiones

En este artículo se han descrito los diferentes modelos y medidas de evaluación de la IE, así como la relevancia de la IE en la adaptación y convivencia escolar durante la infancia. De los modelos teóricos propuestos, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey aparece como el modelo más riguroso y con una estructura más coherente. Este enfoque de la IE como habilidad puede ser muy útil a los investigadores por dos razones. En primer lugar, porque nos facilita un modelo secuencial y jerárquico interpretativo e integrador de los resultados obtenidos en diversas investigaciones focalizadas en aspectos concretos, y a la vez muy diferentes, del procesamiento emocional como la expresión, el conocimiento o la regulación emocional y su influencia en la adaptación y convivencia escolar (Mayer et al., 2008).

En segundo lugar, el modelo de Mayer y Salovey, a diferencia de otros modelos de IE, acentúa que las habilidades emocionales son aprendidas y mejoradas mediante la interacción con el medio. Esta perspectiva teórica nos abre las puertas al diseño de programas eficaces centrados en los proceso específicos de cambio emocional (Izard, 2002). El reto para futuras investigaciones radica en delimitar los mecanismos que pueden acelerar la adquisición de estas habilidades emocionales en momentos críticos del desarrollo para propiciar un mejor ajuste emocional y social en la infancia.

Referencias

Bar-On, R. (1997).*The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, 13-25.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., y Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419–443.

Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema, 18,*124-131.

Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A., y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (pp. 27-50). New York, NY: Psychology Press.

Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema, 18,* 34-41.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 780-795.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología, 62,* 65-78.

Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., y DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, *72*, 70–82.

Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional? En J.L. Zaccagnini (Ed,) *¿Qué es la inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana (pp.147-165).* Madrid: Biblioteca Nueva.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema, 18,* 42-48.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*, 85-108.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Fernández-Berrrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report, 94,* 47-59.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., y Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology, 38*, 222–235.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, *1*, 249–257.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*, 796–824.

Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*, 18–23.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Laurenceau, J. P., Morgan, J. K., Krauthamer-Ewing, E. S., et al. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, *20*, 369–397.

Matthews, G., Zeidner, Z. y Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and myth*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Mayer, J. D. y Ciarrochi, J. (2006). Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life (pp. 261-267)*. New York: Psychology Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual.* Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology, 59,* 507-536.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Rubin, K. H., Cheah, C. S. L., y Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development, 12*, 97–115.

Rydell, A.-M., Berlin, L., y Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*, 30–47.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination*, *Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, *13*, 53–67.

Schultz, D., Izard, C. E., y Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attributional bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, *9*, 284–301.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., y Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education & Development, 12,* 73–96.

Trentacosta, C.J. y Fine, S.E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development, 19*, 1-29.

Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, *32*, 95-105.

Inteligencia emocional como rasgo vs Competencia socio-emocional en alumnos de ESO

Carmen Ferrándiz García, Marta Sáinz y Laura Llor
Universidad de Murcia (España)

El presente estudio tiene como objetivo general estudiar la relación entre la inteligencia emocional de rasgo medida mediante el TEIQue-ASF diseñado por Petrides y la competencia socio-emocional medida mediante el EQ-i:YV diseñado por BarOn y Parker (2000) en una muestra de 106 alumnos (56,6% chicas y 43,4% chicos) con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante. Los instrumentos utilizados para la consecución de los objetivos fueron el cuestionario de inteligencia emocional de rasgo TEIQue-ASF diseñado por Petrides y el EQ-i: YV, diseñado en el marco del modelo de la inteligencia socio-emocional de BarOn. Los resultados hallados muestran correlaciones estadísticamente significativas entre algunas dimensiones valoradas por ambos instrumentos. El análisis factorial realizado evidencia que las variables estudiadas se agrupan en torno a tres factores que podrían representar las dimensiones sociales, afectivas y cognitivas de la inteligencia emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional de rasgo, competencia socio-emocional, ESO.

A diferencia de la concepción que Mayer y Salovey propusieron acerca de la inteligencia emocional, como un constructo integrador de habilidades para procesar la información de naturaleza emocional y relacionarlo con la cognición, BarOn va más allá de una concepción basada puramente en la inteligencia, y considera el estudio de los factores que hacen a los individuos tener éxito en la vida.

Aunque algunos investigadores, incluso el propio BarOn, afirmaron que este modelo se desarrolló con el fin de describir la competencia social y emocional; la comunicación personal y los componentes clave del funcionamiento emocional y socio-afectivo que conducían al bienestar psicológico (BarOn y Parker, 2000), la teoría de Barón es ampliamente reconocida como de inteligencia emocional y se incluye en la literatura acerca de ésta.

De este modo, BarOn (1997) definió la inteligencia emocional como: *"Un conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente las demandas y presiones del ambiente" (p.14).*

En su concepción de Inteligencia Emocional, BarOn afirma que el término de Inteligencia hace referencia a un conjunto de habilidades, competencias y destrezas comprendidas en su composición factorial que veremos más adelante, y que representa un conjunto de conocimientos que se emplean para enfrentarse a la vida. Y el término de emocional, se emplea para enfatizar que este tipo de inteligencia difiere de la cognitiva.

A través de los cinco factores fundamentales que constituyen este modelo (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo), se puede realizar una categorización de lo que pueden ser términos enfocados a características de la inteligencia, y términos relacionados con la personalidad, reflejándose pues las características de un modelo mixto que combina la habilidad mental con características y rasgos de personalidad. De este modo, los factores de adaptabilidad, que comprende habilidades de resolución de problemas (habilidades cognitivas), y las habilidades interpersonales e intrapersonales, se han considerado como cognitivas, mientras que el manejo de estrés (interacciones motivacionales y emocionales) y el estado de animo, son más comúnmente vistos como rasgos de personalidad (Mayer, 2000).

BarOn plantea en sus investigaciones que aquellos individuos con alto cociente intelectual consiguen más éxito para enfrentarse a las demandas y presiones del ambiente. También apunta, que una inteligencia emocional deficiente puede llevar a una falta de logro y a la existencia de problemas emocionales. Así mismo, argumenta que los problemas para hacer frente al ambiente son comunes en aquellos individuos con bajos niveles en la evaluación de la realidad, resolución de problemas, tolerancia al estrés y control de impulsos. En general, considera que la inteligencia emocional y cognitiva contribuyen por igual a la inteligencia general del individuo, lo que ofrece una indicación del potencial para el éxito en la vida (BarOn, 2006).

Otra de las concepciones de la Inteligencia emocional basada en modelos mixtos, es la expuesta por Petrides. Aunque este autor presenta ciertas similitudes con el modelo de Bar-On, sobre todo en cuanto a la inclusión de factores no sólo relacionados con las habilidades mentales para procesar la información, nos da una nueva visión más enfocada a la construcción de un término que define a la inteligencia emocional, no como una inteligencia en sí, sino como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad. De este modo, Petrides define el "*rasgo de inteligencia emocional"* como:

"Un conjunto de percepciones y disposiciones emocionales que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad"

Para determinar cuáles eran las disposiciones emocionales que componían el rasgo de inteligencia emocional, Petrides y Furnham (2001) a través de un análisis de contenido de los modelos de IE más destacados, y tras los estudios de su análisis factorial, determinaron que tales disposiciones formaban un constructo definido de los niveles más bajos de las taxonomías de personalidad de los cinco factores de Eysenck, lo que le condujo a su definición empírica del término de "rasgo de IE" como:

"Una constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto-perceptivas que representan el constructo de un compuesto bien definido en los niveles jerárquicos más bajos de la estructura de la personalidad" (Petrides y Furnham, 2001).

En esta definición podemos encontrar tres aspectos importantes:

1. El carácter multifactorial del modelo
2. La destacada concepción de la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad.
3. El término de habilidades auto-perceptivas, que nos indica que su modelo se basa más en la percepción que un individuo tiene de sí mismo acerca de sus destrezas emocionales, que en la capacidad real y demostrable de sus habilidades para trabajar con la información emocional.

Este último punto, hace referencia a una de las diferencias más destacadas de la IE según los modelos de habilidad y mixtos. Esta diferencia, está presente a la hora de operacionalizar los diferentes modelos de IE, pudiendo distinguir entre la IE de ejecución, y la IE autopercibida. La primera fundamentará su concepción en la capacidad demostrable del individuo para manejar diferentes situaciones y aspectos del componente emocional, mientras que la segunda, se fundamenta en la percepción que el individuo tiene acerca de tales capacidades.

Es por ello que Petrides y Furnham (2000, 2001, 2003) proponen una distinción relevante entre los constructos de IE de rasgo y de habilidad. Afirmando, que los constructos de rasgo se refieren a esa constelación de habilidades y disposiciones auto-perceptivas emocionales medidas a través de pruebas de autoinforme, mientras que los constructos basados en la habilidad mental, forman una constelación de habilidades cognitivas relacionadas con las emociones, que se miden sobre todo a través de pruebas de ejecución.

En cuanto a las características psicométricas estudiadas en este modelo, se ha demostrado su validez incremental así como el soporte de la validez de constructo. Además, se ha demostrado que el rasgo IE tiene una validez incremental sobre las dimensiones mayores de la personalidad, prediciendo numerosos criterios como la depresión, la satisfacción en la vida, estilos de aprendizaje y absentismo escolar. También se ha encontrado que los individuos con alto rasgo de IE son más rápidos en reconocer

expresiones emocionales y más sensibles a los procedimientos de la inducción del estado de ánimo. Aunque hasta la fecha, ninguno de los constructos de IE ha mostrado los efectos acordes a las expectaciones en la literatura popular, si es cierto que ha habido progresos, y que el rasgo de IE ha recibido más soporte empírico que los de habilidad (Petrides y Furnham, 2001).

El presente estudio tiene como objetivo general estudiar la relación entre la inteligencia emocional de rasgo medida mediante el TEIQue-ASF diseñado por Petrides y la competencia socio-emocional medida mediante el EQ-i:YV diseñado por BarOn y Parker (2000) en una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo en un Centro Educativo privado-Concertado de la localidad de San Juan (Alicante). La muestra estuvo compuesta por 106 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de dicho centro. La edad de los alumnos osciló entre los 12 y los 16 años, el 27,4% cursan 1º ESO, el 29,2% cursan 2º ESO, el 25,5% cursan 3º ESO y el 17,9 % cursan 4º ESO. El 56, 6% son chicas y el 43,4% son chicos.

Instrumentos

Cuestionario de Inteligencia de Emocional Rasgo Reducido para Adolescente v.02 (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form, TEIQue-ASF)

Para la evaluación de la IE rasgo utilizamos en nuestro estudio el TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006) en su versión al castellano (Ferrando y Serna, 2006). Se trata de una versión simplificada, en términos de complejidad sintáctica y de vocabulario, de la versión reducida para adultos (TEIQue-SF). Está destinada a alumnos de 12 a 17 años, aunque los autores exponen que lo han utilizado exitosamente con niños de 11 años. Este cuestionario está compuesto por 30 ítems en una escala Likert de 7 puntos (1 = Completamente en desacuerdo a 7 = Completamente de acuerdo) agrupados en 15 subescalas (2 ítems para cada subescala) que dan cuentan de cuatro factores:

- ***Bienestar Emocional*** (ítems: 5, 20, 9, 24, 12, 27; ejemplo: *Mi vida no es agradable*).
- ***Autocontrol Emocional*** (ítems: 4, 19, 7, 22, 15, 30; ejemplo: *Me cuesta controlar mis sentimientos*)
- ***Emocionabilidad*** (ítems: 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13, 28; ejemplo: *Me resulta fácil hablar de mis sentimientos con otras personas*)
- ***Sociabilidad*** (ítems: 6, 21, 10, 25, 11, 26; ejemplo: *Me llevo bien con mis compañeros de clase*)

*Los ítems 3, 18, 14 y 29 contribuyen solamente al global de IE Rasgo.

El cuestionario nos ofrece datos para cada subescala o factor y una medida global de la IE rasgo. La cuestionario mostró una consistencia interna de .84 (Petrides et al.2006).

EQ-i:YV (Emotional Quotient-inventory: Youth Versión o Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes, BarOn y Parker, 2000).

El cuestionario está destinado a alumnos de 7 a 18 años; consta de 60 afirmaciones en una escala politomica de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (capacidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (capacidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo del estrés (poca impulsividad y buena capacidad para responder a las situaciones estresantes sin arrebatos emocionales); adaptabilidad (flexibilidad, realismo y efectividad en el manejo del cambio; buena capacidad para encontrar formas positivas de tratar con los problemas cotidianos); estado de ánimo (capacidad para tener una actitud positiva ante la vida) e impresión positiva (capacidad para crear una autoimpresión positiva). La suma de todas las dimensiones da lugar a la Puntuación Total de la Inteligencia emocional.

Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (BarOn, 1997; BarOn y Parker, 2000). Además, BarOn y Parker (2000) han informado de la adecuada fiabilidad de las escalas valoradas en el cuestionario EQ-i:YV (con valores que oscilan desde 0,84 para la escala de intrapersonal, hasta el valor 0,89 para el total del cuestionario, Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond y Hogan, 2004). Una estructura interna del instrumento de cinco factores ha sido confirmada en la investigación llevada a cabo por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006), en el estudio se informa de una fiabilidad de ,878 para el total de la escala.

Procedimiento

La aplicación de los diferentes instrumentos se llevó a cabo de forma grupal y dentro del aula, cumplimentada en forma individual y desarrollada en diferentes sesiones de una hora de duración dentro del horario lectivo. En primer lugar se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional EQi:YV y en otra sesión se administro el TEIQue-ASF. En todo momento se siguieron las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su corrección, codificación y análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

Resultados

Descriptivos y Correlaciones

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para las dimensiones valoradas en los instrumentos de evaluación de inteligencia emocional de rasgo y competencia socio-emocional. Para analizar la relación existente entre las dimensiones de inteligencia emocional valoradas en los dos modelos se llevó a cabo un análisis de correlación (ver tabla 2). Los resultados mostraron, primero, algunas relaciones de magnitud moderada, positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de interpersonal e intrapersonal del inventario de competencia socio-emocional de BarOn y la dimensión de sociabilidad del modelo de inteligencia emocional de rasgo (r=. 529; p<0.1 y r=.508; p<0.1 respectivamente). Segundo, se evidenciaron coeficientes de correlación de magnitud moderada, de signo negativo entre la dimensión de emocionabilidad del modelo de Petrides y las dimensiones del modelo de Baron intrapersonal (r=-.266; p<0.5), interpersonal (r=-.322; p<0.1) y manejo emocional (r=-.359; p<.01). Tercero, no se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones totales de ambos instrumentos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables del estudio

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Modelo BarOn					
Intrapersonal	99	6	24	14,45	3,96
Interpersonal	97	28	48	38,91	4,81
Manejo Emocional	97	22	76	34,33	6,93
Adaptabilidad	90	17	40	27,13	5,07
Estado animo	98	25	56	44,50	7,49
Modelo Petrides					
Bienestar emocional	86	27	55	40,36	5,13
Emocionabilidad	85	14	51	30,69	7,70
Autocontrol	95	9	23	17,03	3,24
Sociabilidad	94	16	35	24,75	3,91
Total EQ-i:YV	76	120	226	171,89	20,70
Total TEIQue-ASF	69	87	160	126,56	12,83

Análisis factorial

Con el objetivo de profundizar en el estudio de la relación entre las distintas variables que forman parte de este estudio, se procedió a la realización de un análisis factorial de carácter exploratorio. Previo al análisis factorial, se ha analizado el nivel de adecuación de las correlaciones entre los ítems. Así, en relación a la homogeneidad o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor de ,295 que indicó una buena adecuación de los datos para la realización del análisis factorial. Además, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de 0,000 (χ^2 = 566,922; df = 55), mostrando que hubo correlaciones suficientes entre las variables para el empleo del análisis factorial. La comunalidad de las dimensiones evaluadas sin imponer cualquier número de factores osciló entre .468 y .973.

Tabla 2. Matriz de correlaciones de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Intrapersonal	1										
2. Interpersonal	,468(**)	1									
3. Manejo	,226(*)	,260(*)	1								
4. Adaptabilidad	,304(**)	,456(**)	,314(**)	1							
5. Estado animo	,303(**)	,252(*)	,291(**)	,536(**)	1						
6.Bienestar emocional	,153	,097	,150	,541(**)	,521(**)	1					
7. Emocionabilidad	-,266(*)	-,322(**)	-,359(**)	-,220	-,131	,206	1				
8. Autocontrol	-,007	,209	,264(*)	,198	,341(**)	,223(*)	,084	1			
9. Sociabilidad	,508(**)	,529(**)	,099	,358(**)	,285(**)	,148	-,310(**)	,119	1		
10. Total EQ-i:YV	,585(**)	,685(**)	,633(**)	,732(**)	,770(**)	,381(**)	-,468(**)	,281(*)	,425(**)	1	
11. Total TEIQue-ASF	,022	,050	-,091	,305(*)	,376(**)	,716(**)	,679(**)	,477(**)	,189	,113	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio para las variables del estudio

	Componente		
	1	2	3
Total EQi:YV	,818	,552	
Manejo	,763		
Estado animo	,750		
Adaptabilidad	,642		
Autocontrol	,602		
Sociabilidad		,847	
Intrapersonal		,815	
Interpersonal		,721	
Total TEIQue-ASF			,943
Bienestar emocional			,797
Emocionabilidad			,776

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Nota: sólo se incluyen las saturaciones superiores a .40.

A continuación, los datos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio, con extracción de los factores por análisis de los componentes principales y rotación varimax. De este análisis surgieron 3

factores con *eigenvalue* igual o superior a 1.0, explicando en su conjunto 73.03% de la varianza total. En la tabla 3 se presenta la estructura de cada uno de los factores en cuanto a las variables consideradas y su saturación en cada uno de los factores.

El primer factor, con *eigenvalue* igual a 3.98, explicó el 36.26% de la varianza total. Este factor integró cinco variables, relativas en su mayoría a las dimensiones valoradas en el cuestionario de competencia socio-emocional de BarOn (total de la prueba, manejo emocional, estado de ánimo, adaptabilidad y autocontrol). El segundo factor, con *eigenvalue* igual a 2.56, explicó el 23.33% de la varianza total y agrupa las dimensiones interpersonal, intrapersonal y sociabilidad. Finalmente el trecer factor extraído, con eigenvalue igual a 1.47, explicó el 13.43% de la varianza total y agrupo la mayoría de dimensiones del cuestionario de inteligencia emocional de rasgo (puntuación total TEIQue-ASF, bienestar emocional y emocionabilidad).

Discusión

Respecto a la relación que la escala de inteligencia emocional autopercibida TEIQue-ASF tiene con la escala diseñada por Bar-On (EQ-i:YV) y destinada asimismo a la valoración de la inteligencia emocional autopercibida, nuestros resultados muestran que no existen relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones globales de ambos instrumentos. Sin embargo, estudios que han analizado la validez de constructo de la inteligencia emocional (Schutte et al., 1998; Brackett y Mayer, 2003) sugieren que cuando ésta es valorada mediante una escala de autoinforme, correlaciona de forma significativa con otras medidas de inteligencia emocional también de autoinforme. Aunque, como sugieren Petrides y Furham (2003) no podríamos argumentar que todas las medidas de rasgo de la inteligencia emocional, son equivalentes, al menos en el sentido técnico de la palabra, pues existen diferencias conceptuales y psicométricas entre ambos cuestionarios.

Es importante resaltar aquí, las relaciones halladas entre la escala de sociabilidad medida por el TEIQue-ASF y las dimensiones interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo del EQ-i:YV, todas en sendito positivo; así como las relaciones mantenidas entre la escala de emocionabilidad del TEIQue-ASF y las dimensiones del EQ-i:YV, todas en sentido negativo.

Además, el análisis factorial realizado muestra la existencia de tres factores que podrían ser una muestra de las distintas facetas que incluye el constructo de inteligencia emocional tales como la cognitiva, la afectiva o emotiva y la social. En este sentido, los modelos utilizados han de ser utilizados de manera complementaria.

Llegados a este punto coincidimos con otros autores al considerar que la inteligencia no es una entidad unitaria, sino una estructura de múltiples aptitudes. Desde que Thordnike (1920) y, más tarde, Gardner (1983) desarrollaron el concepto y la importancia que la inteligencia social tiene en el rendimiento académico y en el éxito social, la IE ha ido cobrando cada vez más importancia.

La IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. Más aún, si como investigadores nuestra tarea consiste en comprender el comportamiento del ser humano, la inteligencia emocional supone un nuevo elemento más a considerar, una pieza más del rompecabezas que nos permite explicar resultados vitales del individuo hasta ahora no predichos por las variables existentes.

De manera que la educación no sólo consiste en comunicar conocimientos o actuar sólo en la dimensión intelectual, sino también en la emocional, afectiva y relacional.

Por tanto, la actitud de un profesor al comunicar los conocimientos o manejar los problemas de disciplina escolar influye positiva o negativamente en el aprendizaje de sus alumnos. La Inteligencia Emocional, y cada una de sus habilidades prácticas, ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debería manifestar una disponibilidad psicológica y afectiva de apertura, sensibilidad y de cambio. Desde la escuela entendemos que se deberían favorecer el desarrollo de tres tipos competencias:

a) Cognitiva o capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva; incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno; especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla.

b) Afectiva referida a la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. En este tipo de competencia cobra especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es importante la capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos.

c) Conductual centrada en las acciones de los estudiantes a partir del conocimiento de subprocesos de pensamiento y de sus habilidades emocionales. Hemos de destacar que la estructura cognitivo-emocional equilibrada facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, escolar, profesional, social, etc. La planificación es básica para que no nos hallemos, más allá de lo imprescindible, en meros automatismos.

Referencias

BarOn, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25

BarOn, R. y Parker J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS

Brackett , M.A. y Mayer, J.D. (2003) Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* (9), 1147-1158

Brackett , M.A. y Mayer, J.D. (2003) Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* (9), 1147-1158

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R. y Prieto, M.D. (2006). *Emotional Intelligence and Personality*. Paper presentado a la Brithis Educational Research Association, celebrado en Warwick, UK

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic.

Mayer, J.D. (2000). Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence. En J. P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social* cognition (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.

Parker J.D.A.; Creque, R.E.; Barnhart, D.L.; Harris, J.L.; Majeski, S.A.; Word, I.M.; Bond, B.J. y Hogan M.J. (2004b) Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences, 37,* 1321-1330

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15,* 537-547.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25,* 167–177.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25,* 167–177.

Erros fonológicos e lexicais na escrita de crianças falantes de português europeu

Mª. Isabel Ferraz Festas
Universidade de Coimbra (Portugal)

No âmbito das concepções psicolinguísticas da leitura, destacam-se aquelas que remetem para um défice fonológico a causa das dificuldades. É no quadro destas teorias explicativas que se insere o presente trabalho que procura analisar o papel dos sistemas ortográficos no tipo de erros encontrados em disléxicos, falantes de línguas que se distinguem, entre si, pelo grau de transparência com que os seus sons são representados graficamente. Interessando-nos particularmente o português europeu, é feita uma breve apresentação de alguns indicadores do grau de transparência de uma língua, como é o caso das irregularidades nas correspondências grafema-fonema e fonema-grafema. Outros indicadores, como as complexidades grafémicas e as restrições contextuais, são igualmente abordados. Esta caracterização do sistema ortográfico permite situar o português europeu como intermédio entre línguas mais opacas (e.g., inglesa) e mais transparentes, (e.g., português do Brasil, espanhola). Relativamente ao francês, língua referenciada como próxima do português europeu, analisamos como este último é mais transparente nas relações entre grafemas e fonemas. No presente trabalho são, ainda, retiradas as implicações deste tipo de estudo para a análise da evolução da aprendizagem da leitura/escrita, bem como dos erros previsíveis em alunos com dislexia. A necessidade de investigar o caso português e de comparar os resultados obtidos com outras línguas mais ou menos transparentes emerge como uma consequência de tudo o que foi dito.

Palavras chave: Dificuldades leitoras, sistemas ortográficos, português europeu, erros fonológicos, erros lexicais.

O presente artigo tem por principal objectivo discutir o papel que as características do código ortográfico podem ter na dislexia. Para além de um factor transversal a todas as línguas, reportando-se a processos de natureza fonológica, admite-se, actualmente, que a dislexia pode revestir formas diferentes, dependentes do grau de transparência de uma dada língua (Sprenger-Charolles, Cole, & Serniclaes, 2006). Interessa-nos particularmente analisar a influência que uma língua como o português europeu pode ter nos erros de leitura e escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem. Sabendo que o português europeu se situa num grau intermédio entre línguas opacas, como o inglês, e outras, como o espanhol, com relações grafema-fonema e fonema-grafema mais transparentes, pretendemos analisar o padrão de erros previsível num tal sistema.

Uma análise desta natureza implica que se faça uma breve revisão do corpo teórico que sustenta uma tal posição. É nessa medida que pretendemos confrontar duas versões explicativas da dislexia, uma que defende a existência de subtipos, alicerçada na crença da independência das vias fonológica e lexical (Hillis & Caramaza, 1991), e outra apologista de uma base comum a todas as dificuldades, com origem num défice fonológico, e segundo a qual as diferenças nos tipos de erros encontrados remeteriam, em grande parte, para diferenças inter-linguísticas (Sprenger–Charolles et al., 2006). No fundamental, estas diferenças radicariam no grau de transparência com que os códigos ortográficos representam os sons de uma dada língua. Interessando-nos o caso particular do português europeu, a apresentação das características do seu sistema ortográfico, nomeadamente no que respeita à forma como o mesmo se relaciona com a fonologia, constitui, igualmente, um dos objectivos do presente trabalho. A comparação deste sistema com outros de línguas consideradas próximas, como são os casos do francês e do português do Brasil, pode ajudar a esclarecer a sua posição na linha de continuidade existente entre

línguas mais e menos transparentes. Este será um pré-requisito ao entendimento da influência que o tipo de sistema ortográfico exerce sobre a aprendizagem e as dificuldades encontradas na área da leitura e escrita.

Concepções Psicolinguísticas das Dificuldades Leitoras. A importância do Código Ortográfico

No conjunto das teorias da dislexia, as psicolinguísticas assumem um grande destaque. Afastando-se de concepções explicativas centradas em processos de natureza sensório-motora – e.g., teoria do défice de automatização motora (Nicolson & Fawcett, 1980) - e perceptiva – e.g., hipótese magnocelular (Stein, 2001) -, as teorias psicolinguísticas defendem que na origem da dislexia está um défice linguístico que afecta selectivamente a leitura/escrita (Bonifacci & Snowling, 2008).

No contexto destas últimas teorias e tomando como referência um modelo do leitor fluente – o modelo da dupla via (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993; Ellis, 1989; cf., também, Festas, Martins, & Leitão, 2007) -, as dificuldades leitoras podem ser conceptualizadas de duas formas diferentes, consoante se aceite ou não a independência das duas rotas de leitura preconizadas pelo mesmo modelo. De acordo com uma versão mais ortodoxa, as duas vias que tornam possível o reconhecimento de palavras – a fonológica e a lexical – actuam sem qualquer interacção entre elas (Hillis & Caramaza, 1991). Há, no entanto, autores que, ao defenderem a existência de unidades ortográficas e fonológicas mais extensas do que as letras e do que os fonemas, e ao admitirem um sistema de regras de conversão grafia-fonologia actuando a um nível superior ao do sistema grafema-fonema, remetem para a necessidade de se aceitar uma interdependência entre as duas vias (cf. Morais, 1997). Do mesmo modo, há autores que consideram que os processos fonológicos são anteriores aos lexicais, sendo estes últimos construídos com base nos primeiros (Stanovich, Siegel, & Gottardo, 1997).

A aceitação de uma independência das duas rotas conduz à defesa de subtipos de dislexias, distintos entre si. Teríamos, assim, uma dislexia fonológica e uma dislexia lexical ou de superfície, com origem, respectivamente, numa dificuldade ao nível da via fonológica e num problema na rota lexical (Castles & Coltheart, 1993). Se, pelo contrário, admitirmos uma interdependência entre as duas vias, em que a lexical se edificaria a partir da fonológica, somos conduzidos à teoria do défice fonológico, como explicação mais plausível da dislexia, que, neste caso, seria de um único tipo (Stanovich, 1988).

A existência de subtipos viu-se confirmada por investigações desenvolvidas desde a década de 80 do séc. XX e que incluíram estudos de caso (Coltheart, Masterson, Byng, Prior, & Riddoch, 1983; Temple & Marshall, 1983), bem como estudos de grupo (Castles & Coltheart, 1993). Estas investigações evidenciaram a existência de quadros puros - dislexias de superfície e fonológicas -, nos estudos de caso, e de quadros dissociativos, nos estudos de grupo. No entanto, estes resultados não são corroborados quando se recorre a procedimentos e metodologias diferentes, bem como quando se controlam variáveis como a idade dos disléxicos e dos grupos de controlo, e as línguas dos participantes (para uma revisão deste assunto, cf. Sprenger–Charolles et al., 2006).

No contexto do presente artigo, assumem particular importância os resultados que têm sido encontrados, quando se fazem estudos comparativos entre línguas com diferentes graus de transparência, referindo-se esta à forma como as diferentes ortografias alfabéticas representam os sons da língua, podendo as mesmas situar-se num contínuo entre as mais transparentes e as mais opacas. Se a ortografia da língua inglesa se encontra entre as mais opacas e a italiana, a espanhola e a serbo-croata se consideram representativas das mais transparentes, já a francesa e a portuguesa estarão numa posição intermédia deste contínuo, a tender para o pólo da relação grafema-fonema mais transparente (Veloso, 2005; cf., também, Festas, Martins, & Leitão, 2007).

Relativamente aos resultados encontrados, nas diferentes línguas, tem-se verificado que nas mais transparentes parece haver uma superioridade de dislexias de superfície, relativamente às fonológicas. Por exemplo, enquanto que num estudo de Castles e Coltheart (1993), com disléxicos de língua inglesa,

se encontraram 15% de dislexias fonológicas e 17% de dislexias de superfície, num de Génard et al. (1998), com disléxicos de língua francesa, detectaram-se 3% de fonológicas e 23% de superfície. Este dado traduz a maior dificuldade em dominar as correspondências grafema-fonema, quando as mesmas são pouco regulares, e remete para a importância do conhecimento fonológico, bem como para o papel desempenhado pelo código ortográfico na forma como a dislexia se manifesta nas diferentes línguas. Trata-se de resultados que se vêm reforçados por aqueles que têm sido revelados pelos estudos sobre a aprendizagem da leitura/escrita. Assim, sabe-se que a aquisição da leitura é mais difícil nas línguas mais opacas e mais fácil nas mais transparentes. Num trabalho realizado com treze línguas europeias, Seymour, Aro e Erskine (2003) encontraram, em alunos do 1º ano de escolaridade, três níveis de desempenho, na leitura de palavras, dependentes da transparência da respectiva língua: 100% na alemã, 70% e 80% no francês e português e 40% no inglês. Também Defior, Martos e Cary (2002) revelaram uma desvantagem na leitura de pseudopalavras, por parte de crianças portuguesas do 1º ano de escolaridade, comparadas com crianças espanholas, do mesmo ano.

Em suma, podemos afirmar que a investigação feita nesta área vem confirmar que nas línguas mais transparentes a aquisição da leitura/escrita se baseia fortemente na via sublexical e que as dislexias são predominantemente do tipo lexical. Do mesmo modo, tudo indica que, nas línguas opacas, dadas as dificuldades encontradas na aprendizagem de correspondências grafema-fonema e fonema-grafema muito ambíguas, a aquisição da leitura/escrita toma, predominantemente, como suporte unidades mais extensas que podem ir da sílaba à palavra. Assim, também as dificuldades se irão manifestar, fundamentalmente, ao nível das correspondências mais elementares, o que está na origem do elevado número de dislexias fonológicas. É neste contexto que podemos perspectivar uma continuidade nos problemas de leitura, ideia que contraria a da existência de subtipos de dislexia.

O Português Europeu: Código Ortográfico e Grau de Transparência

No âmbito dos estudos inter-linguísticos, interessa-nos particularmente o caso do português europeu, pelo que nos debruçaremos, seguidamente, sobre algumas das suas características, relativamente à forma como o código ortográfico representa a linguagem falada (Duarte, 2000; Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2003).

Como já dissemos, o português europeu é considerado como uma língua de um grau intermédio de transparência. Esta última é, normalmente, definida em função das regularidades/irregularidades existentes, embora haja outras complexidades que possam contribuir para que uma língua seja mais ou menos opaca. Relativamente à regularidade, esta pode ser avaliada pelo tipo de correspondências entre grafema-fonema e fonema-grafema. No português europeu, estas correspondências são, na sua grande maioria, de um-para-um, isto é, a um grafema de uma palavra escrita corresponde um só fonema e a um fonema de uma palavra corresponde um só grafema. Há, no entanto, algumas excepções.

Para a situação de leitura e relativamente às consoantes, temos casos como: a) o grafema "x" que se pode ler [S] (e.g., *caixa*), [s] (e.g., *máximo*), [z] [*exame*] e [ks] (e.g., *complexidade*); b) a ocorrência de uma consoante que, umas vezes, se lê e outras é muda (grafemas "c", "p", e "t"; e.g., *acto* e *pacto*); c) os diacríticos "gu" e "qu" que, antes das vogais "e" e "i" se podem ler [k/g] ou [kw/gw] (e.g., *guia*, *sagui*). Quanto às vogais, há situações como as pretónicas grafadas "a", "e" e "o" que não sofrem o normal processo, no português europeu, de elevação e de redução (por exemplo, *padeiro*, *caveira*, palavras em que "a" se pronuncia [A] e não [a], como se esperaria neste contexto) (cf. Festas et al., 2007). Existem, ainda, os casos do "o" e do "e" tónicos que se podem ler [O] ou [o] (e.g., *boca*, *bota*), e [E] ou [e] (e.g., *peta*, *pele*) (cf. Teyssier, 1989).

Na situação de escrita, as inconsistências são em maior número, facto que é comum a muitas outras línguas. Nas consoantes, temos casos como: a) o fonema [s] que, em posição intervocálica, pode ser representado pelos grafemas "ss" (e.g., *pressa*), "ç" (e.g., *taça*), "x" (e.g., *auxiliar*), e em princípio de

palavra, antes de "e" e de "i", por "s" (e.g., *selva*) ou por "c" (e.g., *ceifa*): b) o [z] que, em posição intervocálica, pode ser representado por "s" (e.g., *caso*), por "z" (e.g., *azo*) e por "x" (e.g., *exame*); c) o [S] que, em ataque de sílaba, pode tomar a forma de "x" (e.g., *caixa*) ou de "ch" (e.g., *chave*) e, em final de palavra, pode ser representado por "s" (e.g., *ananás*) ou por "z" (e.g., *cabaz*); d) o [Z] que, em ataque se sílaba, pode ser representado por "g" (antes de "e" ou de "i": (e.g., *gelado*) e por "j" (e.g., *jeito*); e) o fonema mudo que, em início de palavra, pode ser representado por "h" (e.g., *homem*); f) o [ku+v(ogal)] que pode ser representado por "c" (e.g., *vácuo*) ou por "qu" (e.g., *equador*) (cf. Festas et al., 2007). No que concerne às vogais, temos, os casos do "o", a representar o [O] ou o [o] e os do "e", correspondente a [E] ou [e], que em posição tónica, podem ou não ter acento agudo e circunflexo, respectivamente (e.g., *miolo, côdea/ grémio, congresso*).

Podemos, ainda, acrescentar outras situações de irregularidade, como aquelas em que as realizações fonéticas/grafémicas ocorrem muito raramente (e.g., *trânsito*, em que o "s" é lido como [z]), ou em que um fonema não tem realização grafémica (*muito*).

Para além das irregularidades, o português europeu caracteriza-se por apresentar algumas complexidades que podem dificultar a transparência das relações entre grafemas e fonemas e, consequentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre essas complexidades, podemos incluir todos aqueles casos em que a representação dos grafemas ou dos fonemas depende do contexto em que estão inseridos, como por exemplo: o "s" em posição intervocálica lê-se como [z]; o "c", antes de "e" e de "i" lê-se [s]; a vibrante múltipla [R] que tanto pode ser representada por "r" ou por "rr", mas em que qualquer uma destas representações gráficas é perfeitamente previsível e está claramente regulamentada - "r" representa sempre a vibrante múltipla em início absoluto de palavra (e.g., *rato*, ***r**oer*) e "rr" em posição intervocálica (e.g., *correr*, *parra*).

O facto de termos fonemas representados por grafemas complexos ou dígrafos (e.g., "nh", "lh", "ch", "ou", "eu") pode, também, ser fonte de dificuldade (cf. Fernandes, Ventura, Querido, & Morais, 2008). Outra situação que pode introduzir alguma complexidade, nomeadamente no que respeita à escrita, refere-se à existência de sinais auxiliares: acentos, til, cedilha, apóstrofe, hífen. Há, ainda, o caso das cinco vogais, que, no português europeu, representam catorze fonemas vocálicos. Embora a pronúncia esteja, quase sempre, explícita ou implicitamente regulada, é certo que estamos perante mais uma complexidade do sistema de escrita. Ainda relativamente às vogais, é muito frequente a redução vocálica (e.g., *desprezar*) ou o processo complementar (e.g., *observar*) o que pode afectar, sobretudo, a escrita.

As particularidades acabadas de expor, permitem caracterizar o português europeu como sendo de um grau médio de transparência, mas com uma especificidade, relativamente a outras línguas consideradas mais próximas. Se o compararmos com o português do Brasil, é fácil constatar que este último é muito mais transparente. Não apresenta consoantes mudas (o que, muito em breve, acontecerá, também, com o português europeu, em resultado do novo acordo ortográfico) e assinala os casos em que o "u" se lê, depois de "q" e "g" (cf. Sucena, Castro, & Seymour, 2009). Também a redução vocálica observada no português europeu não se verifica no do Brasil. Embora a grafia seja muito semelhante nas duas línguas, a pronúncia diferencia-se bastante, sendo a do Brasil mais próxima dos grafemas correspondentes (Mateus et al., 2003; cf., também, Fernandes et al., 2008). Na medida em que se encontraram os mesmos níveis de desempenho em alunos portugueses e franceses (estudo de Seymour et al., 2003 citado acima), é, também, importante verificar o grau de semelhança entre as duas línguas, no que respeita à transparência. Apesar de estas duas línguas serem apontadas como muito próximas, apresentam diferenças que fazem com que a portuguesa seja mais transparente (cf. Fernandes et al., 2008). Efectivamente, a língua francesa tem um número maior de dígrafos e revela maior inconsistência na escrita de dígrafos vocálicos, com muito mais possibilidades de representação dos mesmos sons, o que acontece, também, com as consoantes (cinquenta e cinco grafemas para vinte fonemas, enquanto que no português europeu temos vinte e nove grafemas para 18 fonemas consonânticos).

Conclusões

A enumeração que acabámos de fazer das complexidades do português europeu, realça as particularidades da mesma língua. Trata-se de um estudo importante, se quisermos estudar o impacto do sistema ortográfico na leitura e na escrita e, consequentemente, nas dificuldades encontradas nestas aprendizagens, pelos alunos portugueses. Como já vimos, a aprendizagem basear-se-á tanto mais nas correspondências grafema-fonema, quanto mais transparente for a língua, do mesmo modo que se apoiará em unidades supra-fonémicas, nas línguas mais opacas. Vimos, também, como, em consequência disso, as dislexias revestem uma forma mais lexical nas línguas do primeiro tipo e fonológica nas do segundo tipo.

Neste contexto, é previsível que, sendo o português europeu mais transparente do que o inglês e, embora em menor grau, do que o francês e mais opaco do que o espanhol e o português do Brasil, a aprendizagem da leitura/escrita se baseie mais na via sublexical do que nas primeiras línguas e menos do que nas segundas. Do mesmo modo, é de esperar que haja um maior número de erros lexicais nos disléxicos portugueses do que nos de língua inglesa e francesa, mas que esse número seja menor do que aquele que ocorre nos alunos espanhóis e brasileiros. Dos poucos estudos realizados até ao momento, os de Defior et al. (2002), como vimos, parecem confirmar que a aprendizagem da leitura das crianças espanholas é, efectivamente, mais baseada na via sublexical do que a das crianças portuguesas. Já relativamente às crianças francesas, Seymour et al. (2003) encontraram os mesmos níveis de desempenho em alunos portugueses e franceses, o que não confirma as nossas previsões. No entanto, este resultado pode ter sido afectado por incidir em alunos principiantes do 1º ano (cf. Sucena et al., 2009). De facto, no único estudo, que é do nosso conhecimento, feito com crianças portuguesas, Fernandes et al. (2008) mostram que, no final do 1º ano, alunos portugueses não revelam o efeito de lexicalidade encontrado nas crianças francesas por Sprenger-Charolles, Siegel e Bonnet (1998). Em contrapartida, os mesmos autores verificaram um efeito de regularidade, quatro meses após o início da aprendizagem, efeito esse que se viu confirmado pelo aumento dos erros de regularização no final do ano lectivo. Do mesmo modo, neste estudo foi detectado um efeito de complexidade grafémica, revelando os alunos do 1º ano de escolaridade maior dificuldade na leitura e escrita de palavras contendo grafemas complexos do que naquelas que incluem apenas grafemas simples. Estes resultados confirmam o papel desempenhado pela via fonológica na aprendizagem do português europeu. Também a investigação de Sucena et al. (2009) (que, tanto quanto sabemos, constitui o único trabalho desta natureza, feito com disléxicos portugueses) mostra que existe um efeito de regularidade nos alunos com dificuldades, relativamente a alunos de um grupo de controlo com a mesma idade de leitura e mostra, ainda, que a superioridade de palavras sobre pseudopalavras – efeito de lexicalidade – só acontece quando os disléxicos são comparados com leitores normais da mesma idade cronológica.

Estando perante uma das linhas de investigação mais relevantes da actualidade, a ideia de que o sistema ortográfico constitui um factor decisivo na aprendizagem e nas dificuldades da leitura/escrita precisa de ser mais estudada, nomeadamente através de trabalhos que incidam nas diferentes línguas, de modo a permitir uma caracterização do que ocorre em cada uma delas e, ainda, uma comparação dos resultados encontrados em função do grau de transparência das mesmas. Neste sentido, pensamos que é essencial desenvolver estudos relativos à evolução das estratégias de leitura/escrita adoptadas pelas crianças portuguesas, à identificação do tipo de erros predominantes nos disléxicos falantes de português europeu e, ainda, à comparação de alunos com e sem dificuldades de diferentes línguas. Sabendo que o português europeu e o espanhol (castelhano) traduzem diferentes graus de transparência, um desafio imediato remete para o estudo dos erros dados por disléxicos dos dois países. De acordo com as previsões desta linha de investigação, é de esperar que os alunos portugueses apresentem um maior número de erros fonológicos do que os espanhóis.

Referências

Bonifacci, P., & Snowling, M. (2008). Speed of processing and reading disability: A cross-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning. *Cognition*, *107*, 999-1017.

Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, *47*, 149-180.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 4, 589-608.

Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *37* (A), 462-495.

Defior, S., Martos, F., & Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, *23*, 135-148.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ellis, A. (1989). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis* (3rd ed.). London: Lawrence Erlbaum.

Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing*, *21*, 805-821.

Festas, I., Martins, I., & Leitão, J. (2007). Avaliação da Compreensão Escrita e da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Educação: Temas e Problemas*, *4* (2), 223-239.

Génard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J., & Morais, J. (1998). Methods to establish subtypes of developmental dyslexia. In P. Reitsma, & L. Verhoeven (Eds.*), Problems and interventions in literacy development* (pp. 163-176). Dordrecht: Kluwer.

Hillis, A., & Caramaza, A. (1991). The graphemic buffer and attentional mechanisms. *Brain and Language*, *36*, 208-235.

Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1980). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, *35*, 159-182.

Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Bristish Journal of Psychology*, *94*, 143-174.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia*. Hove: Psychology Press.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., & Bonnet, B. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, *68*, 134-165.

Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orrthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22, 791-810.

Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and garden variety poor readers: The phonological-core variance-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, *21*, 590-6

Stanovich, K., Siegel, L., & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 114-127.

Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, *7*, 12-36.

Temple, C. M., & Marshall, J. C. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, *74*, 517-533.

Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita na língua. Algumas considerações gerais sobre a transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. Da Investigação às

Práticas. Estudos de Natureza Educacional. *Publicação Periódica do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da ESE de Lisboa, 6* (1), 49-69.

Teyssier, P. (1989). *Manual de Língua Portuguesa (Portugal-Brasil)*. Coimbra: Coimbra Editora.

La prevalencia de estresores cotidianos en alumnado andaluz considerando la edad y el sexo

Ana Mª. Florín, Jesús Miranda y Mª. Victoria Trianes
Universidad de Málaga (España)

Este trabajo es parte del resultado de un estudio epidemiológico sobre: *La prevalencia de estresores cotidianos en alumnado andaluz según edad y sexo.* La investigación está dirigida al estudio del estrés en la población infantil, desde un punto de vista global en el que se contempla el análisis de diversos estresores que guardan relación con la salud física y psicológica, la adaptación escolar y socioemocional. El objetivo concreto es analizar la prevalencia de seis estresores pertenecientes a los ámbitos de salud, escuela, relaciones con iguales y familia. Los participantes son 7.058 estando el sexo equilibrado y con edades de 8 a 12 años. Los resultados muestran que los varones presentan mayores porcentajes en tres de los ítems ("me muevo constantemente,", "mis maestros son exigentes" y "visito poco a familiares"). Los pequeños presentan mayor incidencia en otros tres ítems ("me muevo constantemente," "recientemente ha fallecido un familiar," y "participo en demasiadas actividades extraescolares"). Estos ítems son indicativos de las preocupaciones y contrariedades diarias que pueden pasar desapercibidas a los padres y educadores. La discusión incide en la necesidad de estar atentos a las preocupaciones infantiles, con el fin de favorecer el desarrollo saludable de niños y niñas en edad escolar.

Palabras clave: Estrés infantil, estrés familia, estrés salud.

El estrés es en gran medida la preocupación de este siglo debido a la problemática que conlleva y a los grandes estragos que hace, a nivel profesional, personal (depresión, ansiedad, etc.) y a nivel económico (bajas laborales, tratamientos médicos, suicidios, etc.). Este tema ha sido muy estudiado en adultos e incluso adolescentes mientras que en la infancia, la producción ha sido más escasa aunque recientemente se está incrementando (Goldberger y Breznitz, 1993; Glaser y Kiecolt y Glaser, 1994; Fierro, 1996).

Los niños y niñas de nuestra época también padecen estrés, y debido a ello acusan secuelas, tanto psicológicas como somáticas (Gruen, Folkman & Lazarus, 1998). La presente comunicación se refiere al estrés cotidiano que puede definirse como experiencia que surge de la evaluación de las demandas del problema cuando el niño o niña cree que no posee recursos o apoyos suficientes para afrontarlo con éxito (Lazarus y Folkman, 1986). El estrés cotidiano, fue definido por estos mismos autores como los contratiempos, fastidios y problemas diarios que nos ocurren habitualmente. Este estrés cotidiano es de baja intensidad y alta frecuencia. El estrés cotidiano presenta consecuencias tan nocivas e incluso más que otros tipos de estrés, como postraumático o por acontecimientos mayores (Caspin, Bolger y Eckenrole, 1987).

Sobre este modelo general, Trianes (2002) pone de relieve que los niños y niñas son más proclives a sufrir estrés diario por su desarrollo limitado que puede hacerles no comprender bien la naturaleza del problema atribuyéndolo equivocadamente a su propia culpa. La infancia además afronta los problemas familiares con mayor impacto ya que dependen totalmente del afecto y la dedicación de los padres.

En la investigación sobre el estrés se distingue entre los estímulos o problemas que pueden suscitar estrés, que son llamados estresores y las respuestas de estrés de naturaleza emocional, cognitiva o psicobiológica, que constituyen la experiencia subjetiva del estrés. Para la evaluación tanto de estresores como de respuestas al estrés el autoinforme ha sido visto como un método oportuno, ya que la experiencia del estrés es subjetiva de modo que lo que a un niño le estresa puede ser distinto de lo que

estresa a otro niño (Ferreiro, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). Así la capacidad para soportar el estrés es algo personal y puede variar a lo largo de la vida, según el momento en el ciclo vital, la experiencia estresante podrá aportar consecuencias tanto positivas como negativas (Selye, 1978).

Los estresores infantiles pueden ser referidos: a la salud y la propia imagen, las tareas escolares y las relaciones interpersonales en la escuela, y las relaciones familiares (Sandi, Venero, y Cordero., 2001). En cuanto a los estresores referidos a la salud y la propia imagen se ha demostrado que sufrir enfermedades en la infancia (O´Dougherty y Brown, 1990), procedimientos médicos (Fernández y López, 2006) y sucesos que hacen referencia a preocupación por la imagen corporal (Moulds, 2003; Seiffge-Krenke, 2000) son acontecimientos que se asocian a desajuste socioemocional en la infancia. En cuanto a los relativos a la escolarización y el rendimiento académico obtener malas calificaciones, recibir regañinas del profesor, no poder realizar tareas por dificultad, peleas con compañeros de clase, y otras experiencias negativas en el centro escolar son fuentes de estrés muy relevantes en la infancia (Piekarska (2000), Trianes, 2002.). Finalmente en cuanto a los estresores del ámbito familiar Evans y English (2002) analizaron estresores tanto físicos (casas de tamaño inferior, ruido, mayor número de personas) como psicosociales (familia con trastornos, separaciones, violencia en la comunidad) encontrando que niveles más altos de estrés auto percibido se asociaba a más estrés psicológico, más dificultades para la autorregulación del comportamiento y elevados niveles de estrés psicofisiológico.

Una vez justificado el interés de estudiar el estrés cotidiano infantil y expuesto el modelo transaccional, en el se basa la investigación que se reporta aquí, cabe informar de nuestro objetivo general que ha sido analizar la incidencia de determinados estresores en una muestra amplia de Andalucía evaluando el papel del sexo y la edad en dicha prevalencia.

Los objetivos particulares son: 1) ver la prevalencia de 6 estresores, dos del ámbito de salud, dos del ámbito familiar y dos del ámbito escolar y de los iguales; 2) analizar la incidencia según sexo en cada uno de los estresores: 3) analizar la incidencia según edad en cada uno de los estresores.

Método

Población y muestra

La muestra es de 7.058 escolares de 8 a13 años, con una media de 10,52 y una desviación típica de 1,224 de las ocho provincias andaluzas y procedentes todos ellos de 117 colegios públicos, rural, urbano, y de plan de apertura. A continuación se expone la distribución de los datos por edad, por sexo, por estudio de los padres y estudios de las madres. La muestra está equiparada en cuanto al género con un total de 3432 niñas (49,2%) y 3361 niños (50.8%) con una media de 0,51 y una desviación típica de 0,50.

En cuanto a la edad se encuentra comprendida en un rango de 8 y 13 años (edad media = 10,52 años, DT = 1,22). Para los análisis de la influencia de la edad sobre el estrés, se ha considerado cada edad como un grupo.

Figura 1. Distribución de la muestra por sexo

Figura 2. Distribución de la muestra por edad

En la participación por provincias, cabe señalar que la encabeza Sevilla con un total de 25 colegios, por consiguiente aporta mayor número de alumnos, como bien se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución por provincias

PROVINCIA

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Almería	476	6,7
	Cádiz	1064	15,1
	Córdoba	610	8,6
	Granada	764	10,8
	Huelva	547	7,8
	Jaén	891	12,6
	Málaga	1094	15,5
	Sevilla	1612	22,8
	Total	7058	100,0

En cuanto al nivel de estudios de los padres partimos de un total de respuestas: N=5683 para el padre, con una media total de 2,14 y *DT.* ,953. Y un total de la muestra de la madre: N=5792, con una media de 2,11 y *DT.*, 904.

Sobre el nivel de estudios de ambos progenitores cabe destacar que el resultado de la muestra, es bastante equilibrado. Resaltar que en enseñanza primaria sube el porcentaje en la madre y en estudios superiores el padre.

Tabla 2. Nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios padre

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de enseñanza Primaria	1256	22,1	22,1
	Enseñanza Primaria	3099	54,5	76,6
	Bachillerato/FP	813	14,3	90,9
	Estudios medios (Diplomatura)	286	5,0	96,0
	Estudios Superiores(Lic)	229	4,0	100,0
	Total	5683	100,0	

Nivel de estudios madre

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de enseñanza Primaria	1283	22,2	22,2
	Enseñnza Primaria	3217	55,5	77,7
	Bachillerato/FP	815	14,1	91,8
	Estudios medios (Diplomatura)	317	5,5	97,2
	Estudios Superiores(Lic)	160	2,8	100,0
	Total	5792	100,0	

Instrumentos

Se trata de una versión previa del IIEC (Trianes et al., 2009) desarrollada para el análisis de prevalencia de los estresores seleccionados. En ella se presenta el ítem preguntando al niño o niña si le ocurre eso a el o ella. En las tablas siguientes se presentan los seis reactivos utilizados**.** Por otra parte, se han extraído datos de la familia: nivel cultural y ocupación de los padres, a partir de un cuestionario que rellenaban los profesores.

Análisis estadístico

Para analizar la prevalencia de los seis estresores se muestran porcentajes. Para analizar la influencia del sexo y la edad se calcularon pruebas de Ji-cuadrado seguidas del coeficiente de contingencia para el sexo, para la edad se calculó la V de Cramer.

Procedimiento

Se llevó a cabo una evaluación en 117 centros escolares públicos de Andalucía con ayuda del sindicato CCOO en su rama de Educación que lo distribuyó por los centros escolares a través de una llamada desde su Web, en la que se proporcionaban instrucciones para los profesores quienes pasaron la prueba a sus alumnos. A las dos semanas los profesores enviaron por correo o personalmente los instrumentos rellenos a la facultad recibiéndolos el equipo. Este trabajo tuvo financiación del laboratorio Boehringer Ingelgein Pharmaton de Lugano (Suiza).

Resultados

En primer lugar se expone la prevalencia de cada uno de los seis ítems, a continuación la influencia del sexo y finalmente los resultados acerca de la influencia de la edad. Los problemas de salud son para todos un estresor en sí mismo. Los dos ítems seleccionados discriminan bien a los que sufren de los que no sufren mostrando una diferencia de un 2,18% entre ambos porcentajes el ítem 1 y algo mayor, un 14% el ítem 2. Si nos fijamos en el t% de los que lo sufren se demuestra que un 51% ha estado preocupado por los cambios de apetito y que un 57% se preocupa por estar inquieto, siempre moviéndose.

La influencia del sexo no resulta significativo en el ítem "tengo cambios de apetito: ($\chi2$=1,435; gl=1; p>0,05) y (C.Contingencia=0,014; p>0,05 como se refleja en la tabla 3. Resulta significativa la influencia de la edad ($\chi2$=42,361; gl=3; p<0,05: V Cramer=0,078; p<0,05) en los grupos comprendidos entre los 8 y los 10 años.

Tabla 3

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	no me ocurre	Recuento	1637	1776	3413
		% de Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	48,0%	52,0%	100,0%
		% de sexo	48,2%	49,6%	48,9%
		% del total	23,5%	25,4%	48,9%
	si me ocurre	Recuento	1762	1805	3567
		% de Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	49,4%	50,6%	100,0%
		% de sexo	51,8%	50,4%	51,1%
		% del total	25,2%	25,9%	51,1%
Total		Recuento	3399	3581	6980
		% de Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,7%	51,3%	100,0%

En el ítem "me muevo constantemente," tanto el sexo ($\chi2$=19,672; gl= 1; p<0,05) y (C. Contingencia=0,053; p<0,05) como indica la tabla 4, así como la edad ($\chi2$=16,153; gl=3; p<0,05; V Cramer=0,078; p<0,05), resultan significativos en el segundo y cuarto grupo (10 y 12/13 años).

Tabla 4

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Me muevo constantemente	no me ocurre	Recuento	1556	1445	3001
		% de Me muevo constantemente	51,8%	48,2%	100,0%
		% de sexo	45,6%	40,4%	42,9%
		% del total	22,3%	20,7%	42,9%
	si me ocurre	Recuento	1856	2136	3992
		% de Me muevo constantemente	46,5%	53,5%	100,0%
		% de sexo	54,4%	59,6%	57,1%
		% del total	26,5%	30,5%	57,1%
Total		Recuento	3412	3581	6993
		% de Me muevo constantemente	48,8%	51,2%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,8%	51,2%	100,0%

Tabla 5

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	no me ocurre	Recuento	2476	2352	4828
		% de Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	51,3%	48,7%	100,0%
		% de sexo	72,8%	65,7%	69,1%
		% del total	35,5%	33,7%	69,1%
	si me ocurre	Recuento	926	1228	2154
		% de Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	43,0%	57,0%	100,0%
		% de sexo	27,2%	34,3%	30,9%
		% del total	13,3%	17,6%	30,9%
Total		Recuento	3402	3580	6982
		% de Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,7%	51,3%	100,0%

Siendo el contexto escolar el de mayor enriquecimiento para el niño, también lo es en lo referente a estresores. Ambos estresores escolares diferencian claramente dos grupos: los que lo sufren y los que no lo sufren, siendo la diferencia entre porcentajes de 38% en el ítem 1 y de 26% en el ítem 2. La

información epidemiológica que arrojan es que un 31% piensa que sus profesores le exigen mucho y otro 37% percibe que participa en demasiadas actividades extraescolares.

En el caso del ítem "mis maestros son exigentes ", en el caso del sexo resulta significativo su impacto ($\chi2$=41,15; gl=1; p<0,05) y (C.Contingencia=0,076; p<0,05), como se puede observar en la tabla 5, así como y en lo referente a la edad ($\chi2$=2,735; gl=3; p<0,05; V Cramer=0,020; p<0,05), resultan significativos en el primer y tercer grupo (8/9 y 11 años).

En el ítem "participo en demasiadas actividades extraescolares"en el caso del sexo no resulta significativo su impacto ($\chi2$=0,001; gl=1; p>0,05) y (C.Contingencia=0,000; gl= p>0,05) como vemos en la tabla 6. Sí resulta significativo en el caso de la edad ($\chi2$=25,809; gl3; p=<0.05) y (V Cramer=0,061; p<0,05) el primer grupo (8/9 años).

Tabla 6

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Participo en demasiadas actividades extraescolares	no me ocurre	Recuento	2136	2253	4389
		% de Participo en demasiadas actividades extraescolares	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	62,7%	62,7%	62,7%
		% del total	30,5%	32,2%	62,7%
	si me ocurre	Recuento	1271	1339	2610
		% de Participo en demasiadas actividades extraescolares	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	37,3%	37,3%	37,3%
		% del total	18,2%	19,1%	37,3%
Total		Recuento	3407	3592	6999
		% de Participo en demasiadas actividades extraescolares	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,7%	51,3%	100,0%

En cuanto a los estresores del entorno familiar, los dos ítems seleccionados discriminan bien a los que sufren de los que no sufren mostrando una diferencia de un 35% entre ambos porcentajes el ítem 1 y algo mayor, un 44% el ítem 2. La información que muestran si nos fijamos en el t% de los que lo sufren se demuestra que un 33% sufre por haber fallecido recientemente un familiar y que un 28% sufre por visitar poco a sus familiares.

En el ítem "recientemente ha fallecido un familiar" el sexo no produce diferencias significativas ($\chi2$=0,009; gl=1; p>0,05) y (C.Contingencia=0,001; p>0,05), como podemos observar en la tabla 7. Mientras que la edad ($\chi2$=17,731; gl=3; p=<0,05 y (V Cramer=0,061; p<0,05) si refleja que es representativa en el primero y segundo grupo (8/9 y 10 años).

Tabla 7

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Recientemente ha fallecido un familiar cercano	no me ocurre	Recuento	2298	2411	4709
		% de Recientemente ha fallecido un familiar cercano	48,8%	51,2%	100,0%
		% de sexo	67,5%	67,4%	67,5%
		% del total	32,9%	34,5%	67,5%
	si me ocurre	Recuento	1105	1165	2270
		% de Recientemente ha fallecido un familiar cercano	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	32,5%	32,6%	32,5%
		% del total	15,8%	16,7%	32,5%
Total		Recuento	3403	3576	6979
		% de Recientemente ha fallecido un familiar cercano	48,8%	51,2%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,8%	51,2%	100,0%

En el caso del ítem "visito poco a mis familiares" el sexo produce diferencias significativas ($\chi2$=4,028; gl=1; p<0,05) y (C.Contingencia=0,024; p<0,05) (ver tabla 8), pero no en la edad ($\chi2$=7,372; gl=3; p=>0,05 y (V Cramer=0,033; p>0,05).

Tabla 8

Tabla de contingencia

			sexo		
			niña	niño	Total
Visito poco a mis familiares	no me ocurre	Recuento	2480	2531	5011
		% de Visito poco a mis familiares	49,5%	50,5%	100,0%
		% de sexo	73,2%	71,0%	72,0%
		% del total	35,7%	36,4%	72,0%
	si me ocurre	Recuento	910	1034	1944
		% de Visito poco a mis familiares	46,8%	53,2%	100,0%
		% de sexo	26,8%	29,0%	28,0%
		% del total	13,1%	14,9%	28,0%
Total		Recuento	3390	3565	6955
		% de Visito poco a mis familiares	48,7%	51,3%	100,0%
		% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,7%	51,3%	100,0%

Discusión

En primer lugar, destacar que se trata de un trabajo de metodología epidemiológica para la prevención del estrés cotidiano en población infantil. La muestra de partida es amplia y representativa de la población escolar andaluza. Por exigencias de la brevedad se presentan aquí los resultados de seis ítems relevantes que presentan alto poder de discriminación y que son representativos de la vida actual de los niños y niñas.

En segundo lugar cabe decir que de esta muestra inicial y del conjunto de los 50 ítems escogidos a partir de la literatura y del juicio de psicólogos profesionales finalmente se ha publicado un inventario con 25 de estos ítems que han superado un análisis en base al índice de discriminación con el objetivo de lograr un grupo de ítems que maximizase la varianza, una tarea para la cual se exige un alto grado de discriminación y una alta desviación típica (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Nunnally y Bernstein, 1995).

La información epidemiológica que aporta este estudio, en cuanto a salud demuestra que hay una mayoría de 51 % (N=6990) que están preocupados "por los cambios de apetito". Este ítem no es sensible a diferencias de sexo (ver tabla 3), por lo que puede pensarse que tanto niñas como niños están sometidos a los valores y criterios que existen hoy acerca de la preocupación por la propia imagen. Pero si es sensible a la edad demostrando que los grupos comprendidos entre los 8 y los 10 años, el 26% respectivamente (N=3571) son más sensibles a estos valores que dominan en nuestras sociedades. Esta preocupación tiene sentido ya que existe hoy un elevado riesgo de incremento del sobrepeso en la infancia, con el consiguiente aumento de enfermedades asociadas (Europa Press, 2009; Moreno, Tomás, González, Bueno, Pérez y Bueno, 2004). Además, existen también problemas de alimentación por defecto que pueden abocar en anorexia- bulimia (Europa Press, 2009) lo cual preocupa hoy a la sociedad en que vivimos, en cuyo origen puede estar una preocupación excesiva por el propio cuerpo (Trianes, 2002).

En cuanto al segundo ítem "me muevo constantemente" existe hoy una sobreutilización del diagnostico de TDAH en la infancia, además de que existen numerosos niños y niñas aquejados de hiperactividad, o excesivamente inquietos en nuestras sociedades desarrolladas (Fernández, A, Calleja, B.,2000). Correspondientemente a esta realidad, en nuestros datos un 57% (N=7004) se preocupa porque esta inquieto, por moverse continuamente. Este ítem es sensible a las diferencias por sexo, resultando que el porcentaje de niños que se perciben tan inquietos es significativamente superior al de las niñas con un 54% (N=3992), (ver tabla 4). También es sensible al efecto de la edad mostrando valores más altos el grupo de 10 años con un 26% (N=3997) y con similar porcentaje el de 12/13 años.

En lo referente a la escuela, cabe destacar que a la vez que es un contexto enriquecedor, se dan circunstancias en las que el menor se siente invadido por diferentes estresores. Madders (1987) y Trianes (2002), señalan que la principal fuente de estresores en la edad escolar, se ubican dentro de ese contexto. El primer ítem que se estudia en este trabajo: "mis maestros son muy exigentes conmigo" aporta una prevalencia del 31% (N=6993). Este ítem es sensible al sexo, demostrando que los niños 57% (N=2154) se estresan más por este motivo que las niñas (ver tabla 5). También es sensible a la edad resultando el mayor porcentaje en el primer y tercer grupo, con un 26% (N=2158) cada uno de ellos que dicen padecerlo. Fallin et al. (2001) incluían este estresor como uno de los principales en el ámbito escolar.

El segundo ítem presentado, "participo en demasiadas actividades extraescolares" un 37% (N=7010) dicen padecerlo. No es significativo en cuanto al sexo (ver tabla 6). Pero sí es sensible a efectos de la edad con un 27% (N=2614) perteneciente al primer grupo los que dicen padecer más este estresor. En este sentido, Muñoz (2006) señala la necesidad de que el niño disponga de un ambiente favorable "en el que exista un razonable equilibrio entre las actividades educativas y las llamadas 'extraescolares."

En lo concerniente a la familia, los padres juegan un importante papel a tener en cuenta, sobre cómo resolver nuestros desacuerdos, cómo reconocer las señales de nuestro estrés, y de cómo manejarlas.

(Trianes, 2002.; Ruano y Serra, 2001). En el primer ítem "fallecimiento de un familiar cercano" la investigación aporta un porcentaje del 33% (N=6990) de niños a los que les ha sucedido. Lo acusan más los niños que las niñas en un 52% (N=2270) como se puede ver en la tabla 7. Tambien demuestra este ítem efecto en la edad siendo el primer y segundo grupo los que mayor porcentaje arrojan con un 26% (N=2273) cada uno respectivamente.

En el segundo ítem, presentado, "visito poco a mis familiares" un 28% (N=6966) manifiesta que sí le ocurre, frente a un 72% que no. Este resultado muestra influencia del sexo siendo la prevalencia mayor en niños que en niñas con un 53% (N=1944), no siendo este ítem sensible a la edad.

Para finalizar en este trabajo se presentan datos limitados de las preocupaciones que afectan a niños y niñas de nuestra comunidad, en cuanto resultados parciales de un estudio que se publicará con mayor información. Se llama la atención sobre la importancia de evaluar las preocupaciones y estreses de los niños y niñas en edades escolares. Los educadores, padres y profesorado precisan tener este tipo de datos para actuar con mayor eficacia promoviendo a través de una educación integral el desarrollo óptimo de nuestros niños y niñas.

Bibliografía

Alsop, P. & McCffarey, T. (1993) How to cope with childhood stress: A practical guide for teachers. Essex: Logman.

Arnold, L. E. (1990) *Childhood Stress*. New York: John Wiley and Sons.

Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5,* 521-551.

Caspi, A., Bolger, N., & Eckenrode, J. (1987). Linking person and context in the daily stress process. Joumal of Personality and Social Psychology, 52,184-195.

Europa Press. EcoDiario: 17/11/2009.

En:http://ecodiario.eleconomista.es/espana/noticias/1704329/11/09/Mas-de-53000-ninos-vascos-menores-de-diez-anos-comen-mal-y-el-2-de-ellos-tiene-sobrepeso.html

Evans, G. W. y English, K. (2002). The environment of poverty: multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73* (4), 1238-1248.

Fallin, K., Wallinga, C. y Coleman, M. (2001). Helping children cope with stress in the classroo setting. *Childhood Education, 78*(1), 17-24. en la 30th Utah Early Childhood Conference, Utah Valley State College, Orem, UT.

Fernández, A., Calleja, B. (2000). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad e hipomelanosis de Ito. Rev Neurol: 31: S 680-681.

Ferreriro, M. (2004). Estrés infantil. (www.pedagobrasil.com.br). Extraído el 24 de Noviembre de 2007.

Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de Psicología.* Madrid: Alianza Editorial

Glaser y Kiecolt y Glaser (1994). Psychoneuroimmunology: Psychological Influences on Immune Function and Health. Journal of Consulting and Clinical Psycholog, .2002, Vol. 70, No. 3, 537–547.

Goldberger y Breznitz (1993). The Handbook of Stress, New York. Free Press.

Gruñe, R. J., Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1998) centralita and individual difeferences in the meaning of daily hassles. *Journal of Peersonality,* 56 (4), 743-762.

Lazarus, P.S. y Folkman, S. (1984*). Stress, Appraisal,and Doping.* New York: Springer. Versión española (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Madders, J. (1987). *Relax and be happy.* New York: HarperCollins

Merrill, C. D., Charlesworth, R. y Buchholz, D. (2005, Marzo). *Childhood stress and its effects on development*. Comunicación presentada

Moulds, J.D. (2003). Stress manifestation in high school students: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 40, 301-402.

Muñoz Hoyos, A. (2006) El exceso de actividades extraescolares puede provocar ansiedad y estrés infantil. Noticias Ciencia. Extraído el 22 de Enero de 2010, de http://prensa.urg.es/investigación/verNota/prensa.phjp?nota=3306.

Moreno, L.A., Tomás, C., González, M., Bueno, G., Pérez, J.M. y Bueno, M. (2004). Micro-environmental and socio-demographic determinants of chilhood obesity. International Journal of Obesity and related Metabolic Disorders, 26(3), 16-20.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.

O´Dougherty y Brown (1990). *The stress of childhood illness*. In: Arnold L, ed. Childhood Stress . New York: John Wiley & Sons.

Oros, L.B., y Vogel, G.K (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques, 17*, 85-101.

Piekarska, A. (2000). School stress, teachers abusive behaviours, and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect, 24 (11),* 1443-1449.

Ruano, R., Serra, E. (2001). La familia con hijos adolescentes. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Seiffge- Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping styles and adolescents symptomatology. J. Adolesc. 23,675-691.

Selye, H., (1978). *The Stress of Life*. New York. McGraw Hill.

Stansbury, K. y Harris, M. L. (2000). Individual differences in stress reactions during a peer entry episode: Effects of age, temperament, approach behavior, and self perceived peer competence. *Journal of Experimental Child Psychology, 76*(1), 50-63.

Trianes, M.V. (2002) Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento. Madrid. Narcea

Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández, F.J., Escobar, M., Maldonado, E y Muñoz, A. (2009). Estudio psicométrico inicial del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC*). Psicothema*. Vol. 21, nº 4, pp. 598-603.

Turner, J. L. (1998). Children with Chronic Illlnes. *Medical Update for Psychiatrics,* 3 (2), 45-48.

A importância da percepção que os alunos têm das qualidades relacionais dos seus professores

Glória Franco
Universidade da Madeira (Portugal)

O presente trabalho teve como objectivo perceber como os alunos vêm os seus professores, quais as qualidades que valorizam neles e como se podem constituir perfis a partir delas. Participaram na investigação 126 crianças do 1º ciclo do ensino básico do Funchal, com idades compreendidas entre os 9 e 16 anos, de ambos os sexos. Recorreu-se à composição escrita para avaliar a percepção que os alunos têm dos seus professores. Os resultados mostraram que os alunos tendem a valorizar as qualidades pessoais e relacionais dos professores, assim como a colocarem mais ênfase nos aspectos positivos do que negativos. Os elementos relativos à identidade dos professores, têm igualmente muita importância para os alunos. As competências de ensino do professor, apesar de aparecerem valorizadas, aparecem em segundo plano face às qualidades relacionais e afectivas, bastante mais valorizadas pelos alunos.

Palavras chave: Percepção dos alunos dos seus professores; Interacção professor alunos, Perfis de professores; Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico; Comportamento afectivo na sala de aula.

Os estudos sobre as interacções dentro da sala de aula, são poucos, e mesmo estes, uma grande parte está voltada para a compreensão dos processos cognitivos. Os aspectos afectivos são pouco ou nada estudados. Os estudos de Brophy (1979) e Brophy & Good (1986), forma pioneiros nesta área, mas estão voltados para a percepção que os professores têm dos alunos, e o modo como estas influenciam o seu desempenho, e a forma como interferem na aprendizagem dos alunos. Os estudo sobre a percepção que os alunos têm da interacção professor - aluno são raros.

Uma outra forma de olhar a afectividade na sala de aula, foi a introduzida pelos estudos de Gilly (1974/1975) que se centraram nas qualidades pessoais dos professores e sua influência na qualidade da relação. Os seus estudos mostraram que as características pessoais dos professores são muito importantes para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ele mostrou que para estas crianças é mais importante se a professora é simpática, carinhosa, amiga, se se zanga muito, do que se ensina bem ou mal. Ou seja, as qualidades relacionais da professora são preferidas e mais importantes para estas crianças do que as competências de ensino.

A relação das crianças com o seu, sua professora no ensino elementar está associada com uma série de variáveis da criança, incluindo o seu sucesso nas relações com os pares e com os futuros professores (Birsh & Ladd, 1998).

Estudos mais recentes defendem a importância da integração das emoções, percepção no contexto das interacções instrucionais, apontando para a importância do contexto relacional para a crianca (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998 Newman, 2000).

O estudo da interacção dos diferentes actores na sala de aula pode passar pelo estudo das suas representações. Uma das características das representações é que elas são um fruto da relação mantida entre os seus actores, pelo que a representação do professor, por parte da criança, é sem dúvida, um indicador da vida relacional dos professores e dos alunos.

Dum ponto de vista da psicologia social, as representações consistem "numa modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 1989, p. 36 citado por Vala & Monteiro, 1993). Gilly vai no mesmo sentido quando analisa de uma perspectiva cognitivista o jogo de

representações na sala de aula e em que considera as representações "o universo mais ou menos coerente constituído pelo conjunto das apresentações a outrem e a si mesmo" (Postic, 1984, p. 101).

A importância das representações é que "uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interacção de forma a atribuir foros de realidade ao que é representado" (Vala & Monteiro, 1993, p. 355). Pelo que se age não só como resposta ao que é a realidade, mas também, e principalmente, ao que se pensa que é, e é por isso que as representações são vistas "como os organizadores das relações simbólicas entre actores sociais" (Doise, 1990 citado por Vala & Monteiro, 1993). Estudar as representações, nomeadamente as que ocorrem na sala de aula é, por conseguinte, uma forma de se chegar às relações que se estabelecem e como elas estão organizadas.

O objectivo deste estudo é o de perceber a forma como os alunos vêem os seus professores, e a importância que atribuem a alguns aspectos da sua pessoa e da relação que estabelecem com eles.

Método

Participantes

A amostra deste estudo abrangeu 126 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, das quais 54,8% eram do sexo masculino e 45,2% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (Média 10,01 anos e Desvio Padrão 1,09), 3,2% das famílias pertencentes a um nível socio - económico e cultural das famílias do nível 1, 39,5% do nível 2, 37,9% do nível 3 e 19,4% do nível 4.

Procedimento

Este trabalho de campo decorreu em Outubro de 2008. Como forma de aceder à representação que as crianças têm da professora, utilizou-se uma técnica não directiva, o recurso ao relato escrito, à composição, em que se pretendia que os alunos descrevessem a sua professora. Foi entregue a cada criança uma folha em branco e não houve tempo limite para escrever a composição, pelo que cada criança pôde seguir o seu ritmo próprio. Sempre que necessitaram, foi prestada ajuda às crianças para expressarem as suas ideias. Durante a composição as professoras não estiveram presentes na sala.

Os dados foram tratados no programa SPPSS 17.

Instrumento

Pediu-se aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo a contar como eram as suas aulas. Não foi pedido aos alunos para descreverem a sua professora, para não dar directamente a perceber o alvo do nosso interesse e, assim, evitar algumas atitudes defensivas. De igual modo, e para garantir uma maior espontaneidade dos alunos, foi-lhes assegurado que as composições não seriam lidas pelas suas professoras.

As instruções dadas foram as seguintes: "Escreve uma carta a um amigo ou amiga, que não seja desta escola, e conta-lhe como são as tuas aulas. Não te esqueças de lhe falares da tua professora." Estas foram lidas em voz alta para todos os alunos e repetidas para que ficassem claras, esclareceram-se igualmente as dúvidas que foram colocadas pelos alunos.

Resultados

Na análise das composições elaboradas pelos alunos, decidiu-se por uma análise quantitativa, a análise de conteúdo estrutural (Bardin, 1994; Vala, 1986), que tem como principal finalidade inferir sobre a organização do sistema de pensamento dos sujeitos implicados nos discursos que se pretendem avaliar (Vala, 1986).

Para realizar esta análise, utilizaram-se os seguintes procedimentos, comuns às metodologias de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1992; Mucchielli, 1998):

- transcrição integral das composições, de modo a ser mais fácil de abordar;
- leitura inicial das composições;

- determinação dos objectivos de análise de acordo com as dimensões gerais pré-definidas e as perspectivas emergentes;
- determinação das categorias;
- codificação e preenchimento nas grelhas;
- análise, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Como o objectivo deste estudo é caracterizar a imagem que os alunos tinham da sua professora, analisaram-se apenas as partes do texto que se lhe referiam. Para a definição das categorias de análise utilizou-se a seguinte lógica:

1º A criança faz ou não referência na sua redacção à professora;

2º Estabelece algum tipo de relacionamento com a professora;

3º Que atributos são utilizados: identificação, físicos, pessoais, funcionais;

4º Os juízos de valor em relação aos atributos.

Das diferentes possibilidades de que se dispunha à partida com estes critérios, acabou-se por definir 6 categorias, tendo em conta a informação encontrada nas redacções (as primeiras e as segundas). São elas:

Referência à professora (Ref.) - Esta era a categoria de charneira que permitia prosseguir a análise das outras categorias. Era considerada qualquer alusão feita pelo aluno na sua composição à figura da professora, mesmo que de uma forma indirecta (ex.: A mesa da professora).

Denegação (Den.) - A alusão que o aluno faz da professora é indirecta através de algum objecto pertencente à professora, nunca faz referência directa à professora. A professora só existe na composição do aluno pela referência de algum dos seus pertences. A figura da professora é esvaziada de identidade, atributos pessoais ou qualidades. Apesar de serem raras as crianças que se referiram à sua professora desta forma foi importante separá-la como categoria por ser a forma extrema de referência.

Identidade (Id) - Incluem-se todas as referências que os alunos faziam a elementos que permitissem a identificação da pessoa da sua professora, como o nome, a idade, estado civil, e ainda referências à família da professora. Pelo que se subdividiu esta categoria em três subcategorias, respectivamente de: Nome **(INo)**; Idade **(IId)** e Família **(IFa)**.

Aparência Física (AF) – Inseriram-se todos os relatos dos alunos que se referiam ao aspecto físico da professora. Desde a simples referência a um dos atributos físicos da professora, à descrição completa da professora, ao julgamento dessas características físicas da professora. Dentro desta categoria também se estabeleceram duas subcategorias: a descrição, quando a criança enumera as características físicas da figura da professora **(AFD**; e a avaliação, sempre que a criança emite um juízo de valor acerca do aspecto físico da sua professora, ou de um dos seus atributos **(AFA).**

Competências de ensino (CLE) – Englobaram-se as alusões à professora como uma figura de transmissão de saberes (a professora ensina, História, Matemática, etc.). Dentro desta categoria verifica-se que sempre que o aluno faz referência às características de ensino da figura da professora, fá-lo emitindo sempre um juízo de valor, pelo que se subdividiu a categoria em: avaliações positivas **(CLEP)** (cf. **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) e avaliações negativas **(CLEN)**

Características da Pessoa do Professor (QPP) – Abarca as referências às qualidades do professor como pessoa, dadas normalmente pela adjectivação da pessoa do professor. Quer os aspectos positivos **(QPPP)** (cf. quadro 45), quer os aspectos negativos **(QPPN)** (cf. Quadro 46), o que deu lugar a duas subcategorias.

Manifestações de Afecto para com a Professora (MAP) – Incluíram-se as referências em que o aluno expressa o seu apreço ou não pela professora. À excepção de um único caso, as expressões de afecto que apareceram foram positivas (MAPP)

A primeira análise que se fez aos dados, foi uma análise percentual (cf. Quadro 1), para perceber quais os aspectos que as crianças valorizam mais para falarem dos seus professores, os descritivos, os relacionais, os afectivos.

Em primeiro lugar há que referir que, embora a maioria dos alunos faça referência à sua professora, tal como lhes era pedido, há uma pequena percentagem 13,2%, que não o faz, descrevendo apenas o espaço de sala de aula ou o espaço da sua escola. Esta fuga ao pedido efectuado poderá decorrer de algum falta de entendimento da tarefa, que se pretendeu evitar prestando esclarecimentos sempre que foram solicitados, pode traduzir alguma resistência à tarefa, que acontece muitas vezes em crianças que apresentam dificuldades de domínio da técnica da escrita, poderá dever-se à falta de confiança no investigador, apesar de ter sido garantido o anonimato e que os professores não teriam acesso às composições, mas pode também ter a ver com dificuldades no relacionamento com os seus professores.

O dado que mais se salienta desta análise é que, de todos os aspectos que os alunos utilizaram para descrever a sua professora, o que o maior número de criança recorreu foi a valorização das qualidades pessoais dos seus professores (48,2%). Se juntar-mos a este resultado, os 12% de crianças que manifestaram nas suas composições os afectos positivos que nutriam pelos seus professores, fica claro a importância que os alunos, destas idades, dão aos aspectos afectivos. Principalmente, se tivermos também em conta, que só 21% das crianças faz referências às qualidades de ensino do seu professor. Esta maior valorização dos aspectos afectivos, em detrimento das qualidades de ensino, em crianças deste nível de escolaridade, não é um dado novo, pois Brophy (1986) já tinha chamado à atenção para a importância que as crianças atribuem às qualidades afectivas dos professores.

O cuidado que grande parte das crianças teve na sua composição de dizer o nome do seu professore (39,5%), de dizer a sua idade (7,9%), ou ainda falar de elementos da família deste (2,9%), pode ser lido como uma necessidade destes manterem uma relação de proximidade com o seu professor, indo ao encontro da valorização que fazem dos aspectos afectivos da relação.

Um outro dado a registar é que as crianças tendem a valorizar mais os aspectos positivos do que os negativos, quer estes sejam da qualidade de ensino, das características pessoais do professor, quer dos afectos que sentem por eles.

O recurso à descrição das características física foi também utilizado por várias crianças (21,9%). A descrição é uma técnica ensinada e praticada muitas vezes nas escolas nas composições, pelo que não é de admirar que as crianças a tenham utilizado. No entanto, a descrição traduz sempre um distanciamento e uma tentativa de isenção face ao objecto, neste caso ao professor.

Apesar do que já dissemos, a referência às qualidades de ensino é sem dúvida um dado a valorizar (21, 1%). As crianças são sensíveis ao facto dos professores explicarem bem os conteúdos programáticos, de serem capazes de se fazer compreender e dos alunos serem capazes de apreender o transmitido.

Procurou-se também compreender se se poderia estabelecer perfis de representações da figura de professor. Para tal, fez-se uma análise de correspondências múltiplas (HOMALS).

Quadro 1. Média: Frequência de respostas em cada uma das categorias de análise das redacções

Categorias		Presente	Ausente
Referência à professora		86,8	13,2
Denegação		3,5	96,5
Aparência física:	Descrição	21,9	78,1
	Avaliação	8,8	91,2
Identidade:	Nome	39,5	60,5
	Idade	7,9	92,1
	Família	2,6	97,4
Competência ensino:	Avaliação positiva	21,1	78,9
	Avaliação negativa	0	100
Característica da Pessoa do professor:	Aspectos positivos	48,2	51,8
	Aspectos negativos	3,5	96,5
Manifestações de afecto para com a professora:	Positivas	12,4	87,6
	Negativas	0	100

Gráfico 1. Análise correspondências múltiplas das categorias de análise das composições

Desta análise pode-se identificar três perfis. Um perfil que engloba os aspectos físicos, descritivos e avaliativos, as qualidades da pessoa dos professores, positivas e negativas, e as manifestações de afecto. Um outro perfil em torno dos elementos de identificação da figura do professor, nome, idade e família. E, por último, um perfil que se constrói em torno de um único elemento que é a denegação.

Encontraram-se ainda diferenças significativas relativamente ao género no que se refere às manifestação de afectos positivos (Qui = 7, 215 ,1, p =0,007), sendo que um maior número de raparigas expressaram os seus afecto em relação ao seu professor do que rapazes.

Conclusões

Da análise das composições que os alunos redigiram sobre os seus professores, podemos reflectir sobre três aspectos.

Primeiro, salientar a prevalência da valorização dos comportamentos afectivos dos professores. Os alunos quando têm que descrever os seus professores, fazem-no referindo se é “simpático”, “querido”, e

outros adjectivos que colocam em relevo as suas qualidades enquanto pessoa, e ainda, manifestando os afectos que têm para com eles: "eu gosto muito da minha professora". Esta valorização dos afectos que medeiam a relação professor -aluno se já foi muito valorizada, nomeadamente nos anos 60/ 70, e, às vezes, ainda é, mas em termos de investigação tem sido um pouco esquecida. Conhecer melhor o que as crianças dão mais importância e quais as consequências que isso poderá ter para a sua pessoa, para o seu crescimento, nomeadamente, a auto-estima e o auto-conceito, e ainda para o rendimento académico, seria muito importante e um caminho aberto para investigar.

Um outro dado importante é a valorização que as crianças dão aos aspectos positivos. De facto, só muito raramente os alunos apontam falhas ao seu professor. A idealização da figura dos professores, à semelhança do que ocorre com os pais, é necessária para o processo de conhecimento. Isto é tanto mais verdade, quanto mais baixa é a faixa etária da criança. Com o crescimento, esta necessidade vai diminuindo, uma vez que se vai integrando as diferentes dimensões da pessoa.

Por último, é de reflectir sobre o peso que as características que identificam o professor aparecem nas composições do aluno. De facto, a identidade é muito importante para o estabelecimento de uma relação de proximidade, e para uma relação que promova o sucesso. Dar a conhecer aos professores esta necessidade das crianças, pode ajudar a desbloquear, facilitar as relações com os alunos e prevenir situações conflituais.

Com esta reflexão sobre as representações que os alunos têm das qualidades relacionais dos seus professores, espera-se ter contribuído para compreender um pouco mais daquilo que é a complexidade da realidade do contexto de sala de aula.

Referências

Birsh, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, *34*, 934-946.

Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology*, *71*(6), 733-750.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.

Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children´s perceptions of their teachers´ feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education, 29* (2), 107-118.

Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.

Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/ withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*, 910-929.

Nelson-Le Gall, S.,& Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Hillsdale: Erlbaum.

Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptative help seeking:The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, *20*, 350-404.

Pianta, R. C., La Paro, K., Cox, .M., Payne, C. & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary School Journal*, 102, 225-23.

Vala, J., & Monteiro, M. B. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nuevos caminos en educación especial

Mª. del Mar Galván López
Universidad de Almería (España)

Un viaje a través de la historia y de la conceptualización de la Educación Especial para comprender donde nos encontramos desde un modelo médico hasta el actual modelo psicopedagógico, para hacer una radiografía de la Educación Especial desde el paradigma dominante.

También haremos una parada durante el viaje en el currículum, estudiando si es un camino de igualdad o desigualdad en nuestros días, sin olvidar la estructura organizativa como elemento clave para atender a la cada vez más creciente diversidad.

Buscaremos una visión de futuro, partiendo de un modelo basado en las necesidades y multiparadigmático como punto de reunión e integración, buscando otra forma de conceptualizar y de integrar las nuevas tecnologías a éste campo, proponiendo finalmente la investigación en acción como medio de mejora y de encuentro con la diversidad.

Palabras clave: Educación Especial, modelo psicopedagógico, diversidad, nuevas tecnologías, modelo multiparadigmático.

<<La lealtad a un cierto conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en "parcial" o totalmente insensible hacia otros "valores", valores a los que otra gente, de mentalidad igualmente estrecha, es igualmente leal. No es del todo reprochable colocar una manera de vivir o de pensar por encima de todas las demás o el sentirse poco atraídos por otros valores. Esta "relativa incomunicabilidad" no autoriza a nadie a oprimir o destruir aquellos valores que se rechazan o a quienes los sostienen>> *Clifford Geertz (1996:70)*

En cierta ocasión, realizando hace ya algún tiempo mis practicas de Psicopedagogía en una organización dedicada a gestionar y atender a personas con discapacidades físicas, sensoriales o mentales, aun no he podido olvidar la respuesta de un chico con discapacidad mental al preguntarle:"quien eres tú?" La respuesta no se hizo esperar: "Yo, yo soy un chico especial ... soy especial" Todo ello con una gran sonrisa que no dejaba lugar a dudas sobre su legitimidad a ser "especial".

Ciertamente, la diversidad es el don de la naturaleza de dar una infinidad de combinaciones de colores a una infinidad de objetos y/o sujetos, de hacer de cada ser vivo "alguien especial", ni mejor ni peor, sencillamente diferente y con los mismos derechos y necesidades que cualquier otro y con el mismo sentimiento de estar vivo que el presidente de la Unión Europea, el panadero del barrio o los tulipanes salvajes que crecen en primavera.

Así pues, la diversidad es un maravilloso regalo que la naturaleza nos ha dejado como legado, ya sea a través de su representación en razas y tonalidades, ya sea dando seres "diferentes", a los que comúnmente llamamos discapacitados y que, más allá de la terminología que se pueda o quiera utilizar, no dejan de ser personas "especiales", que sin lugar a dudas necesitan algo más de ayuda pero, quien no necesita algo más de amor en un determinado momento? O quien no necesita una mano amiga cuando el sol parece no salir? Y es que en realidad nos parecemos más de lo que nos diferenciamos. En nuestro afán por diferenciar, no nos damos cuenta que precisamente esas diferencias son las que realmente nos acercan, nos hacen ver cuán "discapacitados" estamos todos en algún aspecto de la vida, en algún momento de este viaje y quién sabe si en cierta estación en la que la vida y el viaje nos hace apearnos. Y

es que acaso, no somos todos en cierto modo "discapacitados" y, al mismo tiempo "especiales" por ser únicos e irrepetibles, sean cual sean nuestras diferencias.

Acercarse a la historia y a la conceptualización de la Educación Especial para comprender el hoy

Solo sabiendo de dónde venimos o quiénes somos podemos comprender hacia dónde vamos y quienes queremos ser.

Así pues, un breve acercamiento a la historia y conceptualización de la Educación Especial es necesaria para comprender la situación actual que se vive y poder aproximarse a lo que será la Educación Especial en un futuro, todo ello con la vista puesta en el presente y su problemática.

La idea de acercamiento a la historia y conceptualización es aquí un intento de comprender las bases sobre las que están fundadas la Educación Especial "Hoy", la evolución y consecuencias que han tenido lugar a través de su trayectoria.

Viaje desde un modelo medico a un modelo Psicopedagógico

Desde que el tiempo es tiempo, la selección natural ha jugado un papel que llega hasta nuestros días; hasta el "Homo Sapiens", de tal modo que el mas "capacitado" en cuanto a inteligencia se refiere o el mas "fuerte" en el sentido literal de la palabra, han sido los que han sobrevivido, evolucionado y expandido a lo largo de la historia.

Así pues, en líneas generales, mirando, por ejemplo, a modo ilustrativo, podemos encontrar como la persona discapacitada ya fuera sensorial, física o psíquicamente, era considerado como un castigo de Dios, un castigo divino ya fuera por la corrupción de la familia, ya fuera por acción del mismo discapacitado, de manera que eran escondidos en el mejor de los casos para no ser vistos por el resto de la gente y percibidos como una maldición divina. Todo esto ha sido así hasta hace relativamente poco tiempo, pues como dice Tooley, M. (1983), "En Esparta, una de las ciudades estado griegas mas importantes, los ancianos de la ciudad examinaban a los niños cuando nacían, si se les consideraba "débiles" en algún sentido, se les abandonaba a los elementos y se les dejaba morir".

Hace poco más de un siglo, la visión medica comenzó a ser desplazada por el protagonismo que cobro la psicología experimental, de tal modo que surgió una visión Psicopedagógica, dejando de ser desde este momento solo una deficiencia orgánica para tener en cuente el aspecto psicológico, a lo cual ha ayudado el hecho de que aparecieran los test de inteligencia de Binet, con lo cual, a principios del siglo XX se inicia un nuevo periodo en el que la Educación Especial Aparece formalmente vinculada a la Psicología y Pedagogía (Sánchez Palomino,2000).

Si bien es cierto que en esta primera etapa, la clasificación y diagnostico son la base de todo el proceso, lo cual se consolida aun mas con la I y II Guerra Mundial, dando lugar a las escuelas normales y a las escuelas especificas con el pretexto de un C.I insuficiente para seguir con el resto de la población "normal", lo cual va cambiando hasta que los anos sesenta, debido a la preocupación de las familias de enviar a sus hijos a escuelas de Educación Especial, a que la investigación pone de relieve los efectos de la segregación y los planteamientos ideológicos, todo lo cual hace que de manera lenta y, en ocasiones, casi imperceptible, a lo largo de la década de los 50, 60 y 70 se van pasando de un modelo deficitario (clínico) donde el alumno /a es el motivo y centro del fracaso, interviniéndose de manera casi absoluta en el alumno /a, centrándose el problema en las dificultades de aprendizaje, llegando a nuestros días a un modelo competencial (de necesidades, cultural integrador), donde el motivo de fracaso no se centra únicamente en el alumno, de tal modo que no se interviene sobre el alumno /a, sino también en el contexto y el currículo, llegando aquí a poder situar el problema como unas dificultades de enseñanza, siempre sin olvidar las dificultades anexas existentes.

Llegados a este punto, podemos observar como la Educación Especial es una disciplina que ha nacido recientemente y los pasos que se han dado han sido muy lentos hasta llegar a su nacimiento.

Desde la nada hasta la conceptualización de la Educación Especial

Como hemos visto anteriormente, el proceso seguido hasta llegar a la conformación de la Educación Especial como una disciplina, ha sido lenta y, en ocasiones, mal entendida.

En cuanto a la conceptualizacion de la Educación Especial, esta también ha seguido un camino largo y sinuoso, el cual no ha llegado a su final ni mucho menos, dado que pueden existir tantas definiciones y conceptos como autores y visiones de la Educación Especial existan, con lo que nos podemos encontrar entre muchos términos y autores como puede ser el caso de Pedagogía Terapéutica (García Hoz, 1958), Pedagogía curativa (Asperger, 1996) o Pedagogía Correctiva (Bomboir, 1971) y otros muchos más, de tal modo que cada autor se identifica con una manera de concebir el contexto donde se actúa y las diferencias individuales que puedan existir.

También hay que decir que existen diferentes definiciones según el ámbito legislativo-administrativo o educativo al que se refiere. Así pues, para ejemplificar esto, pongamos en comparación la definición dada desde el "Ministerio de Educación y Ciencia" y la "Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía". La primera dice así:

"El sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos" LOGSE (MEC, 1990, Cap. V, Art.36.1)

Y la segunda dice así:

"La Educación Especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados, sino que aparece como una posibilidad abierta a cualquier alumno/a que precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa común, ordinaria y suficiente para la mayoría del alumnado" CEC/JA, (1994)

Visto lo anterior, podemos apreciar que la visión y definición de la Educación Especial se restringe o se amplía según administraciones y momentos, de tal modo que se está en constante evolución y cambio, mejorando unas veces y desviándose otras del camino de la integración y del acuerdo, siempre partiendo de unos mínimos comunes que hacen de la Educación Especial un ámbito real y que se integra dentro de una comunidad abierta y dialogante.

Radiografía de la Educación Especial en nuestros días

Bastante a menudo suele ocurrirnos ver la realidad con tono oscuro, de manera que no recordamos los grandes esfuerzos que se han hecho para llegar hasta lo "mucho" o "poco" que tenemos, tal es el caso de la democracia, los avances en medicina o el tema que aquí nos atañe; la Educación Especial.

Por lo tanto, sin olvidar las lagunas y los errores existentes en la evolución de la disciplina de la Educación Especial, creo que es bueno reconocer los grandes avances y logros alcanzados en la corta existencia de esta disciplina, si bien es cierto que una crítica sana y constructiva no puede por menos que ayudar a reconocer donde están las carencias, para así poder seguir unas líneas de futuro que nos lleven a la mejora y al enriquecimiento de toda la comunidad.

Así pues, las líneas que a continuación siguen y conforman este apartado, buscan comprender la situación actual con sus carencias, lagunas y errores, para poder tener así una visión más amplia que nos permita enfocar el futuro con optimismo y un profundo entendimiento de la realidad.

¿Cuál es el paradigma dominante "Hoy" en la Educación Especial?

"Un paradigma es un conjunto de presuposiciones metateoricas explicitas o implícitas, que utilizan los científicos para dar coherencia a su imagen del mundo y como funciona" (Skrtic, T.M., 1987, pag. 47).

Hablar de un paradigma dominante en la actualidad me parecería pretencioso, sobre todo por el hecho de que considero que los extremos, ya sean blanco o negro, suelen ser poco representativos de la realidad existente. Así pues, me parece más preciso situar el paradigma dominante actual en la Educación Especial a caballo entre el paradigma Biológico, medico y psicológico basado en un modelo deficitario (medico-psicológico) y el paradigma hacia el que caminamos, definido por un modelo competencial (Pedagógico-didáctico). Siguiendo en esta línea, el modelo originario del que se partió fue el deficitario, centrándose todo el problema en el "sujeto" y en su disfuncionalidad orgánica o psicológica, de tal modo que se segregaba a estos "sujetos" y el planteamiento seguido era corregir la deficiencia del sujeto a través de medicación y terapias correctivas.

A partir de la década de los 60 y 70, la concepción de la Educación Especial y el paradigma en si fue cambiando para aproximarse en la actualidad al modelo competencial ya mencionado anteriormente, donde la escuela inclusiva juega un papel central, partiendo de la integración, respeto de la diversidad e igualdad de oportunidades.

Sin embargo, las mentalidades y concepciones no cambian por decreto como parece que se quiere hacer en los últimos tiempos, de manera que existe un abismo bastante grande entre el ámbito teórico y el "debería ser" y la "praxis" cotidiana profesional y la concepción medico-psicológica que aun sigue existiendo entre la comunidad profesional. Por lo tanto, no podemos afirmar encontrarnos actualmente en un marco competencial pero si podemos afirmar que las bases se están asentando y nos hayamos ya lejos de un modelo deficitario, de manera que el camino está delante y las mentalidades poco a poco deben de ir cambiando.

Curriculum: ¿Un camino para la igualdad o desigualdad en nuestros días?

Hoy en día el currículo deja de ser visto o, al menos, empieza a dejar de ser una herramienta segregadora y clasificadora para convertirse en un currículo que se adapta a las necesidades del alumnado.

Tal como explica Antonio Sánchez Palomino (2000), "El currículo aparece como un proyecto cultural cuya función consiste en explicitar las intenciones y el plan de acción que posibilitara concretarlas en actividades educativas, proporcionando informaciones especificas sobre el que, cuando y como enseñar, y el que, como y cuando evaluar". Así pues, se trata de ofertar una amplia gama de estrategias de aprendizaje que posibilite que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente (García Pastor, 1995).

Desde esta perspectiva, la comprensividad es parte esencial en un currículum común, dado que se trata de hacer asequible a todo el alumnado un currículum que no segregue y clasifique, si no todo lo contrario, un currículum que se adapte a las necesidades y a la diversidad del alumnado y que de lugar a una escuela inclusiva.

Así pues, para que el currículum sea realmente un camino para la igualdad, debe aceptarse y responder a la diversidad, siendo un currículum comprensivo, para lo cual sería necesario en líneas generales, tal como indica García Pastor, C. (1995), que el currículum se abriera a las características contextuales y situacionales, estando este abierto a poder recibir críticas y al cambio si fuera necesario.

Una parte importante es aquella que trata del diagnostico, de tal manera que el fin de este a de ser, tal como indica García Pastor (1995), "Determinar cómo los individuos y los grupos se ajustan mejor al conocimiento empírico que les es transmitido (...) Interesa conocer lo que ocurre en el aula, no lo que le ocurre al niño comparándolo con parámetros externos".

Siguiendo en la línea del currículum, las adaptaciones curriculares que según el caso pueden llegar a ser individualizadas, han supuesto un gran paso dentro del camino para la igualdad, la comprensividad y como respuesta a una diversidad desamparada en el ámbito curricular, de tal modo que se ha pasado de los programas de desarrollo individual donde las ayudas dadas se contemplaban siempre fuera del aula debido a que el planteamiento quedaba fuera de la programación habitual de la clase, abogando por unos

objetivos y actividades paralelos al currículum general del aula, necesitándose por dicha razón un especialista fuera del aula para una atención individualizada.

Así pues, la respuesta educativa recibida venia primordialmente y en origen planteada por el tipo de dificultades del alumno /a, de tal modo que la premisa venia dada por una diferenciación curricular y tomando las palabras de Antonio S. Palomino (2000), "Resultando que el currículo general o común es para los alumnos <<normales>> y el especial para los alumnos <<especiales>>".

Sin embargo, en contrapartida a los programas de desarrollo individualizado, aparecen las adaptaciones curriculares como una nueva forma de entender el ámbito de la Educación Especial, de tal manera que aquí el alumno disfruta del mismo currículum que el del resto de sus compañeros en el aula, adaptándose este de manera más significativa o menos dependiendo de sus características. Así pues, en esta nueva visión, es el profesor-tutor, coordinado con otros profesionales como el orientador y el profesor de Educación Especial, el encargado de llevar a cabo la adaptación dentro del aula, teniendo en cuenta a diferencia de los programas de desarrollo individual, tanto las capacidades como los procesos y las actitudes, lo cual hace globalmente que se trate de un currículum realmente comprensivo, abierto a la diversidad y capaz de atender las diferencias individuales sin perder el marco referencial de la clase y, por ello, tratarse de una herramienta integrada dentro de la escuela inclusiva y no diferencial como ocurría con anterioridad.

¿Es la estructura organizativa dominante la dirección adecuada para atender a la diversidad?

A partir de la LOGSE, la estructura organizativa comenzó a cambiar, de tal forma que se inicio un modelo educativo basado en a comprensividad, lo cual no hace más que referirse al carácter común del currículum para todo el alumnado, de manera que flexibiliza la respuesta ante una diversidad de alumnos, para lo cual la escuela debe contestar a esta diversidad desde su propio contexto.

Tal como se puede advertir, utilizo la palabra "debe" para referirme a la estructura organizativa que propugna la LOGSE, e inicia una reforma en profundidad en la Educación Especial sin precedentes que apuesta por una escuela inclusiva e integradora de la diversidad, para lo cual es necesario pasar de un modelo basado en una organización administrativa a un modelo basado en estructuras de servicios (Dueñas, 1991).

Pero del dicho al hecho, hay un trecho, dice el refrán. Así pues, si bien es cierto que se reconoce y admite como dato incontestable la diversidad del alumnado, la raíz de un modelo de organización administrativa o modelo de atención directa a las necesidades educativas especiales cuya filosofía es segregar al alumnado según diferencias, clasificándolos para hacer agrupaciones homogéneas, tiene unas raíces muy profundas con décadas de uso, de tal modo que la existencia de unos prejuicios ya adquiridos y el hecho de una rutina subyacente a todo ello hacen que aun quede distancia entre la teoría y la práctica, si bien es cierto que se trabaja hacia un modelo de escuela donde la cultura de la colaboración es cada vez más una realidad, donde el profesor-tutor, integrando al alumno en un aula ordinaria, ya bien a tiempo parcial o a tiempo completo.

Decir que la estructura organizativa debe de tender desde un nivel prioritariamente integrador en el aula ordinaria hasta el nivel mas alejado que debe de ser el de una escuela residencia de educación especial, dependiendo de cada caso y sus características), tal como indica en el modelo británico de Cope y Anderson (1997), que comienza con la integración del alumnado en la escuela ordinaria que le corresponda por su lugar de residencia (local school) hasta llegar al internamiento, cuando el caso así lo requiera por las características, pasando por clases a tiempo parcial y/o a tiempo completo.

Llegados a este punto, a la pregunta, es la estructura organizativa dominante la dirección adecuada para atender a la diversidad? Cabria decir un si a medio camino, debido a que las practicas, mentalidades e incluso infraestructuras deben aun cambiar en gran medida, si bien es cierto que el camino que escoge la LOGSE es el adecuado desde el punto de vista del marco teórico, y estos cambios exigen grandes dosis de tiempo y paciencia acompañadas de políticas educativas que las faciliten al tiempo que

proporcionen la infraestructura adecuada para la integración y la contextualizacion educativa y no para la segregación y disgregación del alumnado por falta de infraestructuras y profesionales.

A forma de síntesis, decir que si bien el marco teórico y la visión de educación especial es la correcta, la estructura organizativa dominante no es la adecuada, sin embargo, las practicas van cambiando y la estructura organizativa va cambiando también, si bien es cierto que las raíces una practica segregadora son hondas y las políticas educativas no siempre acompañan a la comprensividad y al hecho inclusivo que debe de acompañar a una diversidad que ya no quiere oír hablar de homogeneidad y exclusión y busca una respuesta en la estructura organizativa.

Una visión de futuro

Dice el dicho popular, que "soñar no vale dinero", pero, ¿qué pasa cuando el sueño va poco a poco haciéndose realidad? Verdad es que seguimos aun muy lejos de llegar a una escuela totalmente inclusiva y capaz de responder a una diversidad cada vez mayor y mas reivindicativa, pero sin lugar a dudas, en el cruce en el que confluyen todas las direcciones, la LOGSE apostó por el camino correcto, si bien es cierto que no apostó por los recursos necesarios para llevarla a buen fin, y ese camino, el de la escuela inclusiva y la apuesta por el aula ordinaria, es la base de una visión de futuro optimista, capaz de ofrecer un sueno que ya tiene un pie en la realidad.

Para hacer frente a esta visión de futuro de la educación especial, es necesario contar con un modelo centrado en las necesidades, que sea multiparadigmático (no seamos "blanco" o "negro", arriesguémonos a ver los grisáceos), una conceptualización adaptada a los tiempos que corren y echar un vistazo a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial, intentando no caer en la rutina del pasado.

Aprovechando una visión de futuro que se prepara para partir, si no partió ya, habría que hacer mención y dar espacio a una temática siempre olvidada o, cuanto menos, relegada a un segundo papel; la sobredotación y su problemática de integración dentro del contexto escolar debido a la inadaptación del currículum a sus necesidades y a la inflexibilidad académica en el paso de cursos escolares sometido a edades.

Así pues, visto el pasado y presente de la educación especial de forma breve y general, acerquémonos a un posible futuro que será producto de una historia y consecuencia de la misma.

Buscando un modelo basado en las necesidades

Como ya vimos con anterioridad, el modelo inicial fue un modelo que se fundamentaba en el sujeto como única causa del problema, basándose tanto psicológicamente como médicamente, siendo un modelo compensador y utilizando como ya vimos un currículum paralelo, el llamado "Programa de Desarrollo Individual", de tal modo que la visión de la Educación Especial era reduccionista del ser humano. Todo esto para decir que muchos aun no están superados y las raíces de este modelo aun siguen fuertemente presentes en la actividad diaria.

Dentro de esta visión de futuro, un modelo educativo competencial basado en las necesidades, tiene ya un pie fuertemente puesto en el presente, asentando una base teórica en muchas ocasiones, y unas practicas que van cambiando con el paso del tiempo y con la ayuda de los recursos que van llegando como si fueran un sistema de riego "gota a gota".

Este Modelo competencial parte de una idea inicial de la diversidad, en la que los diferentes ritmos de aprendizaje y los modos de llegar a al mismo constituyen la base de una diversidad capaz de aprender, donde el alumno puede reconstruir el conocimiento que tiene, enseñándolo a ser descubridor del conocimiento adoptando un papel mediador, para lo cual el currículum se adapta a las necesidades del alumno y a sus diferencias, siendo pues abierto y flexible ante las características del alumno, lo cual nos lleva a integrar este modelo presente ya pero a su vez cambiante y en camino para hacia un futuro dentro de una escuela inclusiva, abierta a todos y todas las necesidades que de ella pueden requerirse,

siendo el hecho de la diversidad una característica enriquecedora para toda la comunidad e integradora en su propia dinámica abierta al respeto y aceptación de las diferencias, para lo cual, siguiendo dos matizaciones de Stainback y Stainback (1990), sería necesario por un lado, que todos los elementos que forman parte de la comunidad educativa, ya sean familiares, orientadores, tutore, etc., sean parte integrada de la planificación y toma de decisiones. Un segundo matiz para hacer realidad una escuela inclusiva, sería el de adaptar el currículum a las características de los alumnos y no al revés, todo esto sustentado por unos recursos que faciliten este tipo de escuela y modelo educativo, lo cual quizás sea la gran problemática que tiene para avanzar hoy en día hacia el futuro la educación especial junto a un modelo basado en el déficit del alumno que aun sigue presente debido a su larga historia y a la necesidad de ir cambiando practicas, mentalidades y paradigmas desde el que se sitúan, pero todo esto entra dentro de la normalidad, pues como dice el refrán popular, "Roma no se construyo en un solo día".

El modelo multiparadigmático como punto de reunión e integración

El paradigma Neopositivista/Postpositivista podemos sin miedo a equivocarnos, es el que predomina en la educación en general y en educación especial en particular, dado que es el tema tratado aquí. Se le pueden asignar de modo general como finalidades a este paradigma, por un lado, la de generar teorías que expliquen los fenómenos educativos u, por otro, el de aplicar estas teorías a los problemas educativos que se den, siendo el propósito de la investigación el de explicar, controlar y predecir los fenómenos educativos considerando la realidad objeto como algo natural y externo al investigador, siendo la realidad simple, tangible y fragmentable a través del método científico, de tal modo que busca ser neutral y generar teorías cuyas leyes tengan un carácter universal con una metodología que pretende "controlar y medir", todo esto basándose en la biología y la psicología, llevando la educación especial hacia el diagnostico e intervención de forma preescriptiva y behaviorista, lo cual nos lleva a un paradigma funcionalista que no entiende de contextos y multidisciplinariedad.

Frente a este paradigma, nos encontramos el paradigma interpretativo, que trata de abrirse paso en los últimos tiempos, siendo un movimiento antipositivista conocido como cualitativo, en el cual se reúnen un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, centrándose su interés en el estudio de símbolos, interpretaciones y significados de las acciones humanas y de la vida social, asumiendo postulados tales como el hecho de que la conducta humana es compleja y no puede ser explicada por la aplicación de las ciencias naturales o el carácter relativo de las teorías, cuestionando el criterio de validez universal, objetividad y cientificidad, de tal modo que la realidad se construya socialmente y es intangible, múltiple y divergente.

Está claro que desde una escuela abierta a la diversidad e inclusiva, el paradigma interpretativo es el que mejor se adapta a las necesidades de esta, lo cual no significa que el paradigma positivista no pueda aportar o contribuir a ciertos aspectos de la Educación Especial, sin embargo, sigue aun prevaleciendo el paradigma positivista debido a las fuertes raíces que esta tiene en la Educación, y a lo que Skrtic (Skrtic,1996) comenta como problemáticas para el cambio de paradigma en la Educación Especial, como son el hecho de la lenta superación de un paradigma a otro debido a que se tienen que cambiar formas de ver la realidad que eran inamovibles y la dificultad de pasar del objetivismo del paradigma positivista al subjetivismo del paradigma interpretativo.

Desde mi punto de vista, un modelo multiparadigmatico es el único capaz de hacer confluir e integrar dentro de lo posible los diferentes modelos de ver y de entender la realidad y capaz de contextualizar según las situaciones y las características que se presenten, salvaguardando la esencia de cada paradigma y utilizando aquellos aspectos que mejor se adaptan a una escuela diversa e inclusiva.

Otra forma de conceptualizar

Nos encontramos en la actualidad entre una conceptualización de la Educación Especial oxidada por el tiempo y una nueva concepción que va encontrando significado en su lucha por abrirse camino ante unas rutinas y concepciones viejas y una falta de recursos tanto materiales como humanos que hacen difícil llevarla a cabo.

Esta nueva forma de concebir la Educación Especial encuentra su lógica en un currículo común, que a su vez es flexible y capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y no al revés, como sucedía con anterioridad. Esta otra forma de conceptualizar encuentra su razón de ser dentro de la respuesta en Educación Especial en la atención a la diversidad que es capaz de generar, debido a que es el aula ordinaria el lugar donde se integra al alumno (siempre que ello sea posible), siendo el tutor del aula mediante la colaboración del profesor de Educación Especial y el orientador, el encargado de llevar a cabo las adaptaciones dentro del aula, lo cual, dependiendo del caso, será a tiempo parcial o completo, según las necesidades que tenga el alumno/a.

Un dato en esta nueva forma de conceptualización viene dada por el hecho de que se produce o debe llevarse a cabo una estrecha colaboración y coordinación entre los profesionales implicados tanto a nivel de aula, como de centro y/o zona, para lo cual es necesario una gran flexibilidad por parte del centro y de los profesionales que en el trabajan y el resto de organismos.

Dos palabras importantes en esta conceptualización de la Educación Especial serian "participación", dado que todos los profesionales han de intervenir de manera coordinada, y en "consenso", puesto que el proyecto educativo debe de ser compartido por todos, y el trabajo consensuado para que la atención a la diversidad sea real y constante.

¿Que papel juegan las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Especial?

Actualmente, las nuevas tecnologías inundan la sociedad, llegando hasta el corazón de las mismas: los hogares. Y es que las sociedades nunca han sufrido avances tan rápidos como en los dos últimos siglos, y muy particularmente en los últimos 70 años de historia. Ciertamente, hoy en día nos sería muy difícil concebir la vida diaria sin las comodidades que las nuevas tecnologías nos van falicitando. ¿Se imagina una vida sin el teléfono móvil o Internet? Y, sin embargo, hace tan solo diez años, era lo más normal del mundo. Así pues, si la sociedad cambia e integra las nuevas tecnologías, ¿por qué entonces no lo hace la escuela? Y es que, si tomamos dos fotos de un aula escolar, una tomada en la actualidad y otra tomada hace 70 años e incluso mas, ¿por qué no encontramos ninguna diferencia significativa, si no es por el material del que están hechos los pupitres o por los tinteros y los actuales bolígrafos? Una posible respuesta a estos interrogantes vendría dada en palabras de Adell (1997:2) por la siguiente afirmación:

"La materialización de algunas de las posibilidades que se vislumbran en las nuevas tecnologías dependerán mas de decisiones políticas y de compromisos institucionales que de avances tecnológicos o de la disponibilidad de los medios"

Entrando ya en el papel de las nuevas tecnologías dentro de la Educación Especial, creo y defiendo el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como un recurso normalizador, capaz de posibilitar el acceso al currículo ordinario y/o adaptar este a las características del alumno/a, por lo que considero que es una herramienta que permite dar una respuesta a la diversidad, haciendo realidad un currículo comprensivo y accesible a todos, dejando espacio a dar una respuesta diferencial, dependiendo del alumno y su idiosincrasia.

El uso de las nuevas tecnologías al campo de la Educación Especial, aporta un elemento esencial en este área: es un factor motivacional, necesario en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y aun mas en el que entra dentro de las Necesidades Educativas Especiales, para lo cual es muy importante contextualizar adecuadamente el uso de los recursos tecnológicos, para que no se conviertan mas en un inconveniente que en una ventaja, de tal forma que esta contextualización permite algo esencial y prioritario, y es la consecución de una mayor autonomía e independencia, que le permita reconstruir los conocimientos que va adquiriendo en el proceso educativo, dado que la finalidad es preparar a estos alumnos para su integración en la sociedad y en un mundo laboral, para lo cual es necesario una "Educación para la libertad" o lo que es lo mismo, para una calidad de vida dentro de un entorno social y humano.

Dentro de todo lo que hasta aquí se ha dicho con referencia a las nuevas tecnologías como recurso para la educación Especial, un punto bastante importante es aquel que se refiere al papel que ocupa el profesor y su formación en el campo de las Nuevas Tecnologías. Así pues, la formación inicial del profesorado debería ajustarse a las nuevas tecnologías que proliferan, pues, si los hospitales adaptan sus practicas a los nuevos avances, ¿por qué la escuela debe ser diferente? Todo ello sin olvidar la formación continua del profesorado, que debe ir integrando todas estas nuevas herramientas en su trabajo de forma didáctica, para no conseguir un objetivo contrario al propuesto inicialmente, y no desanimarse ni a si mismo ni a un alumnado motivado inicialmente ante propuestas innovadoras y fuera de lo común dentro del contexto escolar, que no de la sociedad.

Investigar para la mejora: Encuentro con la diversidad

Cuando se investiga, hay que hacerse la siguiente pregunta desde mi forma de ver la investigación: ¿Investigar para teorizar o investigar para mejorar la práctica educativa? Mi posicionamiento no puede ser otro que el de realizar una investigación que sea útil desde el punto de vista de la realidad a la cual se dirige, encontrando su razón de ser en ella.

Existen diferentes modos de investigar, dependiendo del paradigma del que se parta y del fin que se persiga, mas no es aquí ni lugar ni temática en la que entrar, pues ya existen sobradamente manuales de investigación, sin embargo si quisiera nombrar a Stenhouse como forma de concebir la investigación en Educación. Stenhouse concebía la investigación como una investigación en acción, o lo que es lo mismo, una investigación en la que el investigador no ocupa el papel del experto y en la que la participación de toda la comunidad educativa es esencial para llegar a unos resultados consensuados y validos para dicha comunidad critica, partiendo de la concepción de un currículum critico.

Junto a este tipo de investigación donde se reconstruye nuevamente los conocimientos aceptados como verdad absoluta, hay que sumar una investigación que viene dada desde el aula y en el aula, de tal forma que es capaz de contextualizar la problemática existente, las características e idiosincrasia que se dan, de tal modo que se pueda responder a las peculiaridades y a la diversidad, permitiendo a los protagonistas "ser" protagonistas de su propia historia, lo cual nos lleva al principio, donde decíamos que investigar para la práctica educativa era la opción más acertada en Educación Especial, si no es para cualquier campo.

Conclusiones y anotaciones finales

Al iniciar las conclusiones, no puedo por menos que dejar de entrever mi miedo a confundir al lector con estas anotaciones finales e influir en sus juicios, de tal modo que mis conclusiones e ideas al respecto, no dejen lugar a una visión crítica y más personal. Ni mas lejos de la realidad, pues no es mi intención crear confusión ni hacer creer al lector que estas son las únicas o mejores ideas que al respecto existen, pues sin duda, hay diferentes modos de expresarse, pensar y ver la realidad, y posiblemente, algunas incluso sean más acertadas que las aquí expuestas desde su punto de vista, por eso, lea las siguientes líneas como algo opcional.

Sin lugar a dudas somos producto de nuestra historia y de nuestro contexto, de tal modo que el presente en el que nos hayamos esta en gran parte determinado por dichos factores, mas, sin embargo, en ocasiones somos capaces de romper con ese determinismo y crear una nueva historia, o sencillamente, mejorar la que ya teníamos. Esto ocurre también con las disciplinas y sus trayectorias. Así pues, la Educación Especial no es un excepción y convive pues con esta realidad que a todos nos toca.

Tras lo dicho anteriormente, podemos ver como la educación especial sigue un viaje desde un modelo deficitario hasta el modelo competencial hacia el cual seguimos caminado y poco a poco nos

aproximamos, alejándonos a la vez del anterior, lo cual no significa que no se den retrocesos o que ya no existan sus practicas, pero si hay razones para ser optimistas, dado que el caminar nos acerca cada vez más al modelo psicopedagógico, modelo aceptado por la comunidad educativa, pero en ocasiones sigue relegándose al ámbito teórico, mas nadie dijo que fueran fáciles los cambios y mucho menos rápidos.

Siguiendo en esta misma línea, no habría que olvidar que los cambios de conceptualización en una disciplina y la conceptualización en si misma son una labor lenta y en muchos casos dolorosa, dado que requieren dejar a otras creencias que se suponían verdades absolutas y, por lo tanto, el paso de una forma de conceptuar la educación a otra es un trabajo arduo que requiere largo tiempo un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para poder llevarse a buen término y no quedarse en el marco teórico del discurso dominante en ese momento.

Para llevar a cabo ese cambio de conceptualización y asegurarse de que no se queda únicamente en el discurso, el currículum es uno de los mejores caminos para hacerlo realidad, dado que es una herramienta capaz de responder a la diversidad y hacer de la escuela, una escuela donde el término "inclusiva" cobre vida y el termino "comprensividad" tan frecuentemente usado, pueda hacer gala de su filosofía a través de un currículum para todos, que llegue realmente al alumnado de Educación Especial.

Para finalizar mi discurso, quisiera aquí tomar las palabras, a forma de préstamo temporal, de Apple, para resumir el espíritu de mis palabras.

"Debemos implicarnos en la formulación de alternativas criticas. En esta línea, hablar de diversidad debería de suponer un modo alternativo de considerar las diferencias, e inclusión, un modo alternativo de abordar la práctica educativa. La escuela inclusiva se acerca a estas posiciones críticas dado su interés por hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje, donde el apoyo mutuo, el respeto a la diferencia, la corresponsabilidad se convierte en valores centrales rompiendo la oposición binaria ellos/nosotros: Podemos unirnos a <<ellos>>, darles nuestro apoyo y recibir el suyo. En este proceso el "nosotros" puede ser mas inclusivo, mas democrático" (Apple, 1997:60)

Bibliografía

ADELL, J. (1997) Tendencias En educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7, 1-19.

DUEÑAS, M.L. (1991) La integración escolar: Aproximación a su teoría y su practica. Madrid: UNED

GARCIA PASTOR, C. (1995) Una escuela común para niños diferentes: la investigación escolar. Barcelona:EUB

GEERTZ, C. (1996) Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidos

SKRTIC, T.M., (1987) <<An organizational análisis of special education reform>>, Counterpoint, 8 (2),

SKRTIC, T.M. (1996) La crisis en el conocimiento en la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B.M (Comp.)

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1990) Support networks for inclusive schooling. Baltimore: Paul H. Brookes Publishining Co.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000) Educación Especial. Universidad de Almería

TOOLEY, M. (1983) Abortion and Infanticide. Nueva York. Oxford University Press

Bullying: causas y origen. ¿Cómo detectarlo?

Dolores Araceli García Hernández
Universidad de Almería (España)

¿Qué es el *Bullying* o acoso escolar?

El *bullying* es el maltrato físico y/o psicológico deliberado y continuado que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, con vistas a obtener algún resultado favorable para los acosadores o simplemente a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que éstos suelen presentar.

El *bullying* implica una repetición continuada de las burlas o las agresiones y puede provocar la exclusión social de la víctima.

Características del *Bullying*

- Suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento sistemático, etc.).
- Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
- Suele estar provocado por un alumno, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.
- La víctima desarrolla miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia; pérdida de confianza en sí mismo y en los demás y disminución del rendimiento escolar.
- Disminuye la capacidad de comprensión moral y de empatía del agresor, mientras que se produce un refuerzo de un estilo violento de interacción.
- En las personas que observan la violencia sin hacer nada para evitarla, se produce falta de sensibilidad, apatía e insolidaridad.
- Se reduce la calidad de vida del entorno en el que se produce: dificultad para lograr objetivos y aumento de los problemas y tensiones.

Tipos de Bullying

Podemos hablar de varios tipos de acoso escolar que, a menudo, aparecen de forma simultánea:

- Físico: empujones, patadas, agresiones con objetos, etc. Se da con más frecuencia en primaria que en secundaria.
- Verbal: insultos y motes, menosprecios en público, resaltar defectos físicos, etc. Es el más habitual.
- Psicológico: minan la autoestima del individuo y fomentan su sensación de temor.
- Social: pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros.

Causas del *Bullying*

Las causas de este fenómeno de *bullying* o acoso escolar son múltiples y complejas.

Existen, en nuestra sociedad, ciertos factores de riesgo de violencia, como la exclusión social o la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación.

Sin embargo, carecemos de ciertas condiciones protectoras que podrían mitigar los efectos de dichos factores, como modelos sociales positivos y solidarios, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos o adultos disponibles y atentos para ayudar.

La familia

A través de la familia se adquieren los primeros **modelos de comportamiento**, que tienen una gran influencia en el resto de relaciones que se establecen con el entorno.

Cuando los niños están expuestos a la **violencia familiar**, pueden aprender a ver el mundo como si sólo existieran dos papeles: agresor y agredido. Por ello, pueden ver la violencia como la única alternativa a verse convertido en víctima.

Una situación de maltrato del niño por parte de los padres contribuye a deteriorar la interacción familiar y el comportamiento del niño en otros entornos:

Disminuye la posibilidad de establecer relaciones positivas.

Se repite crónicamente, haciéndose más grave.

Se extiende a las diversas relaciones que los miembros de la familia mantienen.

Un importante factor de riesgo de violencia familiar son las **condiciones de pobreza** y dificultades que de ella se derivan, ya que esto aumenta el **estrés de los padres**, que muchas veces es superior a su capacidad para afrontarlo. Por eso, son necesarias acciones encaminadas a mejorar las condiciones de vida de familias en graves dificultades económicas.

Entorno escolar

Muchas veces escuchamos a los escolares quejarse de que "el profesor me tiene manía" y tendemos a pensar que es una excusa para justificar una mala nota o una reprimenda.

Sin embargo, conviene prestar atención porque estas protestas pueden tener múltiples causas: insatisfacción con la asignatura, con la personalidad del profesor o con la manera en que está planteado el sistema educativo; pero también pueden ser una señal de una **necesidad de mayor atención por parte de profesores y padres.**

Varios estudios muestran que, a menudo, los profesores se crean expectativas, positivas o negativas, respecto a sus alumnos e interactúan en público más frecuentemente con los estudiantes de expectativas positivas. Esto da como resultado que haya un grupo pequeño de alumnos "brillantes" que intervienen casi siempre y otro pequeño grupo de alumnos más "lentos" que no participa casi nunca. Además, los estudiantes de altas expectativas suelen recibir muchos elogios y, los de bajas expectativas, muchas críticas.

Así, la **motivación** de estos últimos disminuye y se sienten discriminados respecto al resto de la clase. Blanca García Olmos, presidenta nacional de la Asociación de Profesores de Secundaria (APS) reconoce que es inevitable que se establezcan **mejores relaciones con unos alumnos** que con otros porque, al fin y al cabo, los profesores son personas y pueden sentir más afinidad hacia ciertos estudiantes.

Pero esto puede ser peligroso, ya que una **mala relación entre profesor y alumno** puede ser causa de ansiedad y depresión en los chicos y chicas, así como de un descenso de su rendimiento escolar.

Una de las posibles formas de mejorar las relaciones entre profesores y alumnos y, por tanto, la convivencia en el entorno escolar, es reforzar las tutorías como medio para solucionar las tensiones, como señala Concepción Medrano, profesora del departamento

de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. También es necesario preparar bien a los profesores en cuestiones de psicología y pedagogía.

Además, sería positivo implicar a los alumnos a la hora de fijar los objetivos de su formación para que se sientan motivados por aprender y mejoren sus relaciones con los profesores.

Medios de comunicación

Los medios de comunicación, sobre todo la televisión, nos exponen continuamente a la violencia, tanto real (telediarios) como ficticia (películas o series), y por eso son considerados como una de las principales causas que originan la violencia en los niños y jóvenes.

- Los comportamientos que los niños observan en **televisión** influyen en el comportamiento que manifiestan inmediatamente después, por lo que es necesario proteger a los niños de la violencia a la que les expone la televisión e incluso debería plantearse la posibilidad de utilizar la televisión de forma educativa para prevenir la violencia.

- La **influencia de la televisión** a largo plazo depende del resto de relaciones que el niño establece, ya que interpreta todo lo que le rodea a partir de dichas relaciones. Por eso la violencia no se desarrolla en todos los niños, aunque estén expuestos por igual a la **violencia televisiva.**

- La **repetida exposición a la violencia** puede producir cierta **habituación**, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas. Es importante promover en los niños la reflexión respecto a la violencia que nos rodea.

- La **incorporación de la tecnología audiovisual** al aula podría ser de gran utilidad como elemento educativo en la prevención de la violencia.

Agresores y víctimas

Los estudios realizados acerca de la violencia en la escuela señalan que tener amigos y ser aceptado son factores protectores frente dicho fenómeno.

A continuación presentamos los antecedentes y características que presentan, en general, los niños que ejercen o sufren la violencia:

1. Víctima pasiva

- **Situación social de aislamiento**. Con frecuencia no tiene un solo amigo entre sus compañeros. Presenta dificultad de comunicación y baja popularidad.

- **Conducta muy pasiva**, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad, alta ansiedad, inseguridad y baja auto estima. Existe una tendencia a culpabilizarse de su situación y a negarla por considerarla vergonzosa.

- Cierta orientación a los adultos, relacionada con una posible **sobreprotección** por parte de la familia.

2. Víctima activa

- Situación social de **aislamiento e impopularidad**.

- Tendencia impulsiva a **actuar sin elegir la conducta más adecuada** a cada situación.

Disponibilidad a emplear conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces, las víctimas activas mezclan este papel con el de agresores.

- Un **rendimiento peor** que el de las víctimas pasivas.

- Parecen haber tenido, en su primera infancia, un **trato familiar más hostil**, abusivo y coercitivo que los otros escolares.

- **Situación más frecuente entre los chicos**. Pueden encontrarse en ella, con frecuencia, los escolares hiperactivos.

3. Agresores

- **Situación social negativa**, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, aunque están menos aislados que las víctimas y tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta.

- **Tendencia a la violencia y al abuso de fuerza**. Impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento.

- **Carecen de capacidad de autocrítica**, lo que se traduce en una autoestima media o incluso alta.

- **Ausencia de una relación afectiva cálida y segura** por parte de los padres, sobre todo de la madre. Tiene dificultad para enseñarle a respetar límites y combina la permisividad ante conductas antisociales con el empleo de métodos coercitivos (incluido, en ocasiones, el castigo físico).

- Podría establecerse una **división entre agresores activos**, que son 10 que inician y dirigen la agresión; y agresores pasivos, que son los que les siguen y animan y que presentan problemas similares, aunque en menor grado.

Consejos para las víctimas del *Bullying*

Muchas veces, los padres y profesores de las **víctimas** son los últimos en enterarse de que está sufriendo el acoso escolar de sus compañeros. La vergüenza o el miedo a las represalias son los principales motivos. Aquí damos consejos para detectar el bullying y saber qué podemos hacer si nos encontramos en esta situación.

l. Consejos para padres de niños que sufren Bullying

Los padres deben estar atentos a los siguientes aspectos, que pueden ser indicios de que su hijo está siendo víctima del acoso escolar:

- Cambios en el comportamiento del niño. Cambios de humor.
- Tristeza, llantos o irritabilidad.
- Pesadillas, cambios en el sueño y/o apetito.
- Dolores somáticos, dolores de cabeza, de estómago, vómitos...
- Pierde o se deterioran de forma frecuente sus pertenencias escolares o personales, como gafas, mochilas, etc.
- Aparece con golpes, hematomas o rasguños y dice que se ha caído.
- No quiere salir ni se relaciona con sus compañeros.
- No acude a excursiones, visitas, etc. del colegio.
- Quiere ir acompañado a la entrada y la salida.
- Se niega o protesta a la hora de ir al colegio.

2. Consejos para educadores de niños que sufren Bullying

Los profesores deben estar atentos a:

- La **relación de los alumnos/as** en los pasillos y en el patio. Los peores momentos se sufren cuando los profesores no están presentes.
- Las **"pintadas"** en las puertas de baños y paredes (qué nombres aparecen habitualmente).
- La **no participación** habitual en **salidas de grupo.**
- Las **risas o abucheos** repetidos en clase contra determinados alumnos o alumnas.
- Las **faltas continuadas a clase**, ya que pueden indicar que no quieren acudir a clase por miedo.
- Estar atentos a los **alumnos que sean diferentes**, por su forma de ser o aspecto físico.

- Se queja de forma insistente de ser **insultado, agredido, burlado**...

- Si comenta que le **roban sus cosas** en el colegio o si cada día explica que pierde su material escolar.

- Investigar los **cambios inexplicables** de estados de ánimo: tristeza, aislamiento personal del alumno o alumna, aparición de comportamientos no habituales, cambios en su actitud, poco comunicativo, lágrimas o depresión sin motivo aparente...

- Escasas o **nulas relaciones** con los compañeros y compañeras.

- **Evidencias físicas de violencia y de difícil explicación**: moratones, cortaduras o rasguños cuyo origen el niño no alcanza a explica; ropa rasgada o estropeada, objetos dañados o que no aparecen ...

- **Quejas somáticas constantes** del alumno: dolores de cabeza, de estómago o de otro tipo cuya causa no está clara.

- Accesos de **rabia** extraños.

- Variaciones del rendimiento escolar, con pérdida de **concentración y aumento del fracaso**.

- **Quejas de los padres**, que dicen que no quiere ir al colegio.

3. Consejos para chicos/chicas testigos del Bul1ying

Si estás siendo testigo de las agresiones de algunos compañeros hacia otro, debes tener en cuenta los siguientes consejos:

- Si alguno de los presente dice algo como "¡Basta ya!", en la mitad de los casos, las acciones violentas cesan. Es difícil de hacer, pero estar ahí y no hacer nada es igual que aprobar la agresividad.

- Si sientes que no puedes decir nada, vete del sitio y díselo al adulto más cercano. Haz que vaya a ayudar.

- Si ves que alguien sufre una y otra vez agresiones, puedes hacer algo para terminar esa situación.

- Si el colegio tiene algún tipo de programa para informar de agresiones, como un teléfono o un buzón, utilízalo. Puedes hacerlo de forma anónima.

- Intenta conseguir que la víctima se lo cuente a sus padres o a los profesores. Ofrécete a ir con él o ella si crees que eso puede ayudarle.

- Si el acosado no quiere hablar con nadie, ofrécete para hablar con alguien en su nombre.

- Involucra a tanta gente como puedas, incluso a otros amigos y compañeros de clase.

- No uses la violencia contra los agresores ni trates de vengarte por tu cuenta.

4. Consejos para las víctimas del Bul1ying

Si estás siendo víctima de agresiones (físicas o verbales) por parte de alguno o algunos de tus compañeros, aquí tienes algunos consejos sobre 10 que puedes hacer para acabar con esa situación:

- Ignora al agresor, haz como si no 10 oyeras. Ni siquiera le mires.

- No llores, ni te enfades, ni muestres que te afecta. Eso es lo que el agresor pretende, así que no le des esa satisfacción. Más tarde podrás hablar o escribir sobre tus reacciones y lo que sentiste en ese momento.

- Responde al agresor con tranquilidad y firmeza. Di por ejemplo: "No, eso es sólo lo que tú piensas".

- Si puedes, intenta ironizar o tratar con humor 10 que te diga. Por ejemplo, si te dice "¡qué camisa más fea!" , puedes responder "gracias, me alegro de que te hayas dado cuenta".

- Aléjate o corre si es necesario, si crees que puede haber peligro. Aléjate de la situación. Vete a un sitio donde haya un adulto.

- Si eres una víctima constante de los agresores, lo más importante que tienes que hacer es hablar con un adulto. Comienza con tus padres. Eso no es acusar, es pedir ayuda a las personas que te quieren cuando la necesitas. Intenta que tus padres hablen con alguien del colegio, pero no con los padres de los agresores.

- Si sientes que no se lo puedes contar a tus padres o que ellos no pueden ayudarte, habla con otro adulto en quien confíes, como un profesor o el director del colegio. Si no quieres hablar de ello con nadie a solas, pídele a un amigo o hermano que te acompañe.

Te ayudará llevar a alguien que te haya visto cuando te agreden.

- Deja claro al adulto que la situación te afecta profundamente, sobre todo si eres víctima de agresiones verbales, ya que a veces los adultos no las consideran importantes y, sin embargo, son las que más daño pueden hacer.

- Si sientes que no puedes decir nada a nadie, trata de escribir una carta explicando lo que te pasa. Dásela a un adulto en quien confíes y guarda una copia para ti.

y RECUERDA:

- Tú no tienes la culpa de ser agredido.
- No tienes que hacer frente a esta situación tú solo.
- Recuerda que es el agresor quien tiene un problema, no tú.
- Trata a los demás como quieres que te traten a ti. Ayuda al que lo necesite y así, cuando tú necesites ayuda, te ayudarán.

Prevenir el Bullying

Es muy importante intentar prevenir el *bullying* y la violencia en las aulas a través de la educación y de las relaciones entre la escuela y la familia. Muchas veces, las causas están en esos entornos y es allí mismo donde hay que intentar atajarlas.

Aquí se explican algunas de las posibles medidas de prevención contra el *bullying* y la violencia escolar en general.

1. Decálogo educativo antiviolencia

l. Adaptar la educación a los **cambios sociales**, desarrollando la intervención a diferentes niveles y estableciendo nuevos esquemas de colaboración, con la participación de las familias y la administración.

2. Mejorar la **calidad del vínculo entre profesores y alumnos**, mediante la emisión de una imagen del educador como modelo de referencia y ayudar a los chicos a que desarrollen proyectos académicos gracias al esfuerzo.

3. Desarrollar **opciones a la violencia**.

4. Ayudar a romper con la tendencia a la **reproducción de la violencia**.

5. Condenar, y enseñar a condenar, toda forma de violencia.

6. **Prevenir ser víctimas**. Ayudar a que los chicos no se sientan víctimas.

7. Desarrollar la empatía y los Derechos Humanos.

8. Prevenir la **intolerancia, el sexismo, la xenofobia**. Salvaguardar las minorías étnicas y a los niños que no se ajustan a los patrones de sexo preconcebidos.

9. Romper la **conspiración del silencio**: no mirar hacia otro lado. Hay que afrontar el problema y ayudar a víctimas y agresores.

10. Educar en la **ciudadanía democrática** y predicar con el ejemplo.

2. Pautas de disciplina

1. Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a **respetar ciertos límites**. Es necesario que las normas sean claras y coherentes y ayuda el que hayan sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar.

2. La **impunidad ante la violencia** genera más violencia.

3. La sanción debe contribuir a **diferenciar entre agresores y víctimas**.

4. La disciplina debe favorecer **cambios cognitivos, emocionales y conductuales** en la dirección de los objetivos educativos y estimular la capacidad de adopción de perspectivas.

5. El respeto a los límites mejora cuando se **aprenden habilidades no violentas** de resolución de conflictos como la mediación y la negociación.

6. Es preciso que la **disciplina** ayude a luchar contra la exclusión en lugar de aumentar su nesgo.

7. Conviene incluir la disciplina en un contexto de **democracia participativa**, que todos participen en la creación de las normas.

3. Relaciones entre la escuela y la familia

Uno de los principales factores de riesgo de violencia es el **aislamiento de la familia** con respecto a otros sistemas sociales en los que el niño se relaciona.

El apoyo social a las familias es muy importante y puede reducir significativamente el riesgo de violencia porque proporciona ayuda para resolver los problemas, **acceso a información** sobre formas alternativas de resolver dichos problemas y oportunidades de mejorar la autoestima.

Una importante condición para mejorar la educación es **estimular la comunicación** entre la escuela y la familia, sobre todo, cuando los niños tienen mayores dificultades de adaptación escolar y/o con más riesgo de violencia.

4. Aprendizaje cooperativo

Uno de los procedimientos educativos que pueden ayudar a prevenir la exclusión y, por lo tanto, la violencia en las aulas, es el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, tanto en educación primaria como en secundaria. Este método puede ayudar a: adaptar la educación a la diversidad, desarrollar la motivación de los alumnos por el aprendizaje, mejorar la cohesión del grupo y las relaciones dentro de éste y distribuir las oportunidades de protagonismo académico.

En la web del Ministerio de Educación hay un completo apartado sobre este método educativo, con propuestas de programas de aprendizaje cooperativo y entrevistas a profesores y alumnos que han participado en ellos.

5. Resolución de conflictos

El conflicto forma parte de la vida y es un motor de progreso, pero en determinadas condiciones puede conducir a la violencia. Para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, pensando, dialogando y negociando. Un posible método de resolución de conflictos se desarrolla en los siguientes pasos:

Definir adecuadamente el conflicto.

Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.

Diseñar las posibles soluciones al conflicto.

Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.

Llevar a la práctica la solución elegida.

Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, repetir todo el procedimiento para tratar de mejorarlos.

Una buena idea puede ser ir escribiendo las distintas fases del proceso, para facilitar su realización.

En los programas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando en los últimos tiempos, se incluyen la mediación y la negociación como métodos de resolución de conflictos sin violencia.

Impacto organizacional da intervenção dos serviços de psicologia e orientação

Renato Gil Gomes Carvalho
Universidade da Madeira (Portugal)

As organizações de educação e formação, particularmente as escolas, são estruturas complexas. Não só em resultado de questões de integração interna (e.g., optimização dos processos de funcionamento), mas também de requisitos de adaptação externa (e.g., as novas competências para adaptação a uma realidade social em mudança), as escolas enfrentam hoje desafios exigentes para conseguirem cumprir a sua missão com sucesso. Neste contexto, um dos elementos mais significativos para as escolas, quer numa lógica de organização interna, quer numa perspectiva de adaptação à envolvente, é o modo como se processam as relações formais e informais entre os seus seus agentes, em que se incluem os serviços de psicologia e orientação. Com o presente texto, pretende-se contribuir para a clarificação do papel destes serviços, não só do ponto de vista das suas atribuições específicas ao nível da promoção de competências, mas sobretudo no âmbito das relações e do clima e cultura das escolas, que são perspectivadas enquanto organizações.

Palavras chave: Serviços de psicologia e orientação, variáveis organizacionais, cultura organizacional, convivência escolar.

As instituições de educação e formação, particularmente as escolas, têm um papel central na promoção de competências e no desenvolvimento dos jovens. Com as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e com a consequente adaptação nos sistemas educativos, para além de uma necessidade mais diversificada de formação dos professores, têm vindo a ser chamados à intervenção novos profissionais, como sejam os psicólogos, através dos serviços de psicologia e orientação (SPO). Têm também sido definidas novas estratégias de intervenção, que implicam a interacção entre agentes educativos, o trabalho em equipa e abordagens mais integradas. Ora, perspectivando as escolas enquanto organizações, pretende-se com o presente texto reflectir sobre o papel que os SPO, enquanto estruturas dessas organizações, poderão ter na promoção de culturas colaborativas e climas de convivência favoráveis ao sucesso. Tal significa encarar os SPO não como meras estruturas técnicas isoladas, com atribuições desassociadas de toda a estratégia da organização escola, mas sim enquanto estruturas que estão inseridas na consecução de objectivos comuns e que têm um papel ao nível da realidade organizacional mais alargada.

As escolas enquanto organizações

A psicologia das organizações é frequentemente entendida como o ramo da psicologia que estuda as dinâmicas organizacionais e o comportamento humano nas empresas. No entanto, se atentarmos ao seu objecto de estudo, verificamos que esta disciplina não se debruça exclusivamente sobre as empresas privadas, mas também sobre diversas instituições públicas, em que se incluem as escolas. De acordo com Bilhim (2006a), podemos identificar duas correntes de significado nas várias definições de organização: as organizações enquanto unidades e entidades sociais e as organizações enquanto condutas e processos sociais. Uma proposta de definição envolve a coordenação de actividades de um conjunto de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo comum, através da divisão do trabalho e das funções, de hierarquia de autoridade e de responsabilidade (Schein, 1992). Ora, como se pode observar, trata-se de uma definição perfeitamente aplicável às instituições educativas.

De facto, as escolas são organizações e, como tal, a sua análise do ponto de vista organizacional torna-se muito útil, já que poderá levar a uma maior compreensão da realidade e a intervenções mais adaptadas. As escolas podem assim ser analisadas com um enfoque em conceitos estudados habitualmente no domínio das organizações. São exemplos os populares temas do estudo da liderança, dos grupos e equipas de trabalho, dos aspectos relacionados com a gestão de recursos humanos, com a motivação e satisfação profissional e ainda *stress* e *burnout*. Há ainda dois exemplos de temas predominantes nos estudos organizacionais – e nos quais os SPO poderão ter um papel assinalável – que importa mencionar: a estratégia e a cultura.

Se considerarmos a estratégia enquanto forma de determinar a direcção que a organização tomará, num processo de definição de objectivos e de associação de recursos aos mesmos, verificamos que é um conceito aplicável às organizações de educação e formação. Aliás, a ideia de projecto educativo da escola enquanto elemento marcante da sua própria identidade (Carvalho, 2006b, 2008b) ou ainda das populares análises SWOT (*strenghts, weaknessess, opportunities, threats*) efectuadas às mesmas, podem ser inseridos nesta perspectiva. Um outro exemplo significativo é o da cultura organizacional, um factor distintivo de cada organização (e.g., Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001) e que contribui para uma agregação dos seus membros em torno de uma identidade partilhada, facilitando a adesão a objectivos comuns (Bilhim, 2006a). Novamente, é um conceito aplicável às realidades escolares e de grande utilidade na sua compreensão e explicação. Até porque, como refere Nóvoa (1995), as organizações escolares têm uma cultura própria e que exprime os valores e crenças dos seus membros – a ideia de um conjunto específico de factores organizacionais e sociais em casa escola (Barroso, 2004; Carvalho, 2006a).

Em suma, a introdução de uma perspectiva organizacional em contexto escolar apresenta grande utilidade, não só pelo seu valor descritivo, mas também por permitir conceptualizar e explicar melhor a realidade, bem como intervir sobre ela. Especialmente num momento em que as escolas têm de responder a diversos desafios.

Contexto de mudança e desafio às organizações de educação e formação

Os sistemas educativos têm-se defrontado com novas exigências, muito em resultado das transformações nas sociedades contemporâneas. É já universal a necessidade de adaptação e mudança nas organizações educativas, sobretudo ao nível do tipo de competências que deverão ser promovidas (Carvalho, 2008a, 2009). Isto consubstancia-se, por exemplo, na promoção de competências transversais às várias disciplinas, potenciadoras de uma maior adaptação dos indivíduos, na promoção do desenvolvimento pessoal, social e cidadania, no recurso às novas tecnologias, em especial quando os destinatários das práticas educativas são os designados nativos digitais (Prensky, 2001) ou ainda no saber lidar com os novos temas da actualidade e com a sucessiva maior heterogeneidade da população escolar.

Todos estes desafios que as escolas enfrentam encontram-se distribuídos por dois níveis, geralmente geridos pelas organizações: as tarefas de adaptação externa (e.g., a capacidade de adaptação às transformações e desafios da envolvente) e as tarefas de integração interna (e.g., o grau de agregação dos diversos componentes internos da organização). Apesar de se situarem em categorias distintas, a capacidade de resposta a ambas envolve, em muitos casos, aspectos comuns. A consecução de todos estes objectivos implica necessariamente a constituição de novas culturas colaborativas e de interacção entre diversos profissionais (sejam da mesma classe ou não), alguns deles com uma entrada recente no sistema. O caso dos psicólogos exemplifica bem essa realidade, podendo mesmo afirmar-se que a sua existência, no âmbito da estrutura organizacional das escolas, apresenta um potencial muito significativo.

O contributo dos serviços de psicologia e orientação (SPO)

Tendo em conta a história da educação e, particularmente, das escolas e da sua estrutura, verifica-ser que só recentemente os SPO começaram a ter uma implementação mais generalizada. No entanto, tem existido um reconhecimento crescente do papel da psicologia na educação e na formação de cidadãos e uma progressiva maior acessibilidade das atitudes face aos psicólogos (Carvalho, 2008a, 2009). Não só em resultado do avanço do conhecimento em torno da psicologia, mas também na sequência dos novos desafios às escolas, os SPO têm tido uma progressiva implementação. É justamente por fazerem hoje parte da estrutura organizacional das escolas que o seu papel é essencial e deve ser optimizado.

As suas atribuições situam-se *grosso modo* em três grandes agrupamentos: o acompanhamento psicológico, a orientação vocacional e o apoio ao sistema de relações na comunidade educativa, que preconiza uma intervenção mais alargada, com impacto no sistema e envolvendo a interacção com diversos agentes.

Quadro 1. Áreas de intervenção dos SPO e actividades típicas

Área de intervenção	Exemplos de actividades
Acompanhamento psicológico	- Colaboração com parceiros na identificação de causas de insucesso e promoção do sucesso escolar; - Avaliação psicológica; - Acompanhamento de situações particulares (individuais e/ou em pequeno grupo) relacionadas com o sucesso escolar e adaptação dos estudantes; - Participação da identificação e implementação de medidas educativas, adaptadas às necessidades dos estudantes;
Orientação vocacional	- Acompanhamentos individuais, de ajuda à tomada de decisão; - Programas compreensivos de intervenção; - Acções de informação e divulgação;
Apoio ao sistema de relações da comunidade educativa	- Participação nos órgãos de gestão e na decisão; - Colaboração em acções na comunidade, tendo em vista o sucesso escolar e prevenção do abandono; - Articulação com outros serviços especializados; - Celebração de protocolos e parcerias com outras instituições; - Participação em experiências pedagógicas e na formação e desenvolvimento de agentes educativos; - Aconselhamento psicossocial; - Investigação e desenvolvimento: estudos e projectos.

Estas atribuições dos SPO distribuem-se, por sua vez, em diferentes níveis de intervenção (Carvalho, 2009): no nível *micro* identificamos as intervenções envolvendo a sala de aula, os pequenos grupos e o trabalho personalizado; no nível *meso*, a intervenção ao nível da escola e da comunidade educativa; por fim, no nível *macro*, o impacto das intervenções no contexto social alargado. Tendo em conta estes vários níveis, pressupõe-se que, no âmbito da organização em que se encontram inseridos, os SPO não só desenvolvem acções tendo em vista a promoção de competências junto dos destinatários das mesmas (isto é, nos indivíduos), mas a sua própria acção tem um impacto organizacional mais alargado, ao nível da convivência escolar, da cultura e da estratégia da organização. Na prática, têm um papel de intervenção directa na organização, bem como um impacto indirecto em importantes dimensões da mesma.

É desde logo de assinalar a relevância do tipo de abordagem dos SPO. Num contexto de mudança e de adaptação contínua, também os SPO acompanharam uma evolução e, partindo inicialmente de um paradigma baseado no especialista clínico, ainda muito centrado no modelo biomédico, têm vindo a

sustentar mais a sua intervenção numa lógica mais sistémica e colaborativa. De acordo com Carvalho (2008a), a introdução desta perspectiva sugere algumas assunções básicas, nomeadamente: a *integração* na comunidade educativa, como forma para a promoção de uma maior acessibilidade de atitudes face ao psicólogo e de maximização da eficácia da intervenção; a *cooperação* entre os diversos agentes para se alcançarem resultados consistentes, evitando-se o isolamento; a *participação* nos órgãos e processos de decisão da escola; e a *prevenção* de novos problemas, evitando as estratégias de remediação.

É neste novo paradigma de intervenção que os SPO cada vez mais se têm posicionado. Um paradigma que não rejeita o conhecimento especializado nem a óbvia existência de fronteiras entre as diversas estruturas organizacionais na escola, mas que pressupõe que o SPO é um elemento activo da comunidade educativa, um catalisador da mudança – nem que seja pela introdução de uma perspectiva diferente sobre os assuntos – através de uma lógica de intervenção mais ecológica, organizacional, ao nível do sistema (Carvalho, 2008a, 2009; Sheridan & Gutkin, 2000). Isto consubstancia-se num conjunto variado de actividades, que, traduzindo as áreas de funções típicas dos SPO, introduzem inovação e formas diferentes de as operacionalizar. Ou seja, não mudam as áreas de intervenção, mas sim o modo como se intervém. Esta intervenção terá um impacto em toda a dinâmica organizacional, quer no clima relacional, quer em termos de características mais estáveis, como seja a cultura.

É, desde logo, de assinalar que a introdução de uma perspectiva colaborativa e organizacional da intervenção dos SPO terá o efeito imediato de favorecer a comunicação e interacção entre psicólogos, professores, pais, entre outros. Em última análise, estas práticas consolidar-se-ão, tendo um impacto organizacional, ao nível de um clima relacional positivo e na criação de uma cultura organizacional marcada pela convivência, valorização da comunicação e da ligação entre os indivíduos.

Numa outra perspectiva, podem identificar-se mais exemplos do modo como se posiciona a intervenção: a educação baseada na evidência (Silva, 2008), o recurso a critérios técnicos e científicos, ou ainda a primazia da prevenção, por oposição à remediação, contribuirão para uma cultura organizacional específica. Esta cultura será caracterizada pela valorização da prevenção, do rigor das intervenções, da avaliação das práticas e responsabilidade, da introdução de critérios e mesmo de *benchmarks*, opostos ao empirismo ou subjectividade excessivos.

Além do impacto do modo global como se intervém, podem ainda identificar-se outros exemplos do modo como se poderá operacionalizar em actividades específicas a participação dos SPO numa lógica relacional e colaborativa. Ao nível *micro*, por exemplo, é desde logo de destacar o modo como são abordadas as próprias sessões de atendimento individual ou em pequeno grupo. Frequentemente associadas a uma filosofia de consulta médica, têm vindo a ser implementadas mais intervenções numa lógica de *empowerment*, orientação e mesmo *coaching* e *mentoring*.

Em dimensões *meso* e *macro* podem também mencionar-se as estratégias de prevenção e a promoção de competências em intervenções de largo espectro, como sejam os programas. Na verdade, estes programas, para além das suas vantagens à partida, são adequados às necessidades contextuais e possibilitam a participação de diversos agentes educativos. Por exemplo, pode referir-se a participação de professores, pais e outros agentes da comunidade em programas de orientação, como é o caso do POC – Programa de Orientação para a Carreira (Carvalho, 2008c, 2009), um programa de desenvolvimento vocacional destinado a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e que é considerado um "instrumento" relevante para a estratégia da escola.

Ao nível da formação de recursos humanos – um dos eixos principais na gestão de recursos humanos nas organizações é a formação e desenvolvimento (Armstrong, 2007; Bilhim, 2006b) –, face à experiência dos SPO e aos levantamentos de necessidades, poderão ser desenvolvidas estratégias e mesmo programas de formação. Um exemplo é o CIFORDEP – Ciclo Integrado de Formação e Desenvolvimento Pessoal – , destinado a pais, professores e funcionários não docentes de uma escola da Madeira (Carvalho, 2009) e que teve justamente origem numa avaliação de necessidade, decorrente das interacções frequentes entre SPO e aqueles agentes educativos.

Um último exemplo envolve as actividades de assessoria, consultoria e mediação por parte dos SPO, cada vez mais frequente. Podendo aproximar-se da noção de equipa de apoio, para utilizar a classificação de Mintzberg (1995) relativa às estruturas organizacionais, os SPO, enquanto estruturas das escolas, participam em processos de consulta, tomada de decisão, mediação de conflitos e definição de perspectivas estratégicas, ao nível dos planos e projectos da escola, com destaque para o projecto educativo.

Em suma, quer numa lógica mais alargada e sistémica, quer do ponto de vista das intervenções específicas e aplicadas, pode afirmar-se que os SPO poderão apresentar um posicionamento que favorece culturas organizacionais que valorizam a interacção entre os agentes educativos na resposta às tarefas da organização. Esta é naturalmente uma via de dois sentidos: não basta apenas os SPO desejarem implementar essas formas de intervenção; é também necessário que os outros agentes educativos e/ou profissionais também a desejem e aceitem. No entanto, a existência de um forte contributo dos SPO será já um avanço significativo e promotor da mudança.

Conclusão

Este texto pretendeu explorar o posicionamento que os SPO poderão ter nas organizações educativas, que enfrentam actualmente vários desafios de integração interna e adaptação externa. Isto envolve perspectivar as escolas enquanto organizações – e, como tal, contemplar os diversos elementos que as caracterizam – e, a partir daí, definir linhas de acção e o papel que os SPO poderão ter nessa lógica.

Neste contexto, é assim importante sublinhar que a intervenção dos SPO não contribui apenas para a promoção de competências específicas ou para o cumprimento de um "papel" formal, enquanto estrutura da organização escolar, mas tem um papel relevante no clima de relações e na definição de políticas mais alargadas e estratégicas nessa mesma organização. De resto, pela sua natureza de estrutura recente e que decorre de áreas do saber distintas, constituída por profissionais diferentes daqueles que estão normalmente associados às escolas, os SPO podem trazer um contributo decisivo para a constituição de novas dinâmicas organizacionais nas mesmas.

Referências

Armstrong, M. (2007). *A handbook of human resource management practice* (10th ed.). London: Kogan Page.

Barroso, J. (2004). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Bilhim, J.F. (2006a). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas (5ª edição)*. Lisboa: ISCSP

Bilhim, J.F. (2006b). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: ISCSP

Carvalho, R.G. (2006a). Cultura global e contextos locais: a escola como organização possuidora de cultura própria. *Revista IberoAmericana de Educacion*, 39(2). Disponível em http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf

Carvalho, R.G. (2006b). Da cultura global à cultura organizacional de escola. *Comunicação apresentada no VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação/II Colóquio DCE/UMa*, Funchal.

Carvalho, R.G. (2008a). A dinâmica relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 21 (1), 119-124.

Carvalho, R.G. (2008b). Da cultura global à cultura organizacional de escola. *Educação e Cultura, Livro de Actas do VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação/II Colóquio DCE/UMa*, Funchal.

Carvalho, R.G. (2008c). The career orientation program (COP) experience. *Comunicação apresentada no XXIX International Congress of Psychology*, Berlim.

Carvalho, R.G. (2009). Educação-formação e psicologia: perspectivas sobre a prática. *Conferência efectuada no V Encontro Regional de Psicólogos*, Funchal, Portugal.

Ferreira, J.M.C., Neves, J. & Caetano, A. (Eds) (2002). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants**.** *On the Horizon,* NCB University Press, 5(9). Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rebelo, T., Gomes, D. & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional: relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.

Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. São Francisco: Jossey Bass.

Silva, C.F. (2008). Problemas de comportamento na escola e educação baseada na evidência. *Conferência efectuada no Congresso 'Psicologia, Educação, Comunidade'*, Funchal, Portugal.

¿Todas las aulas de convivencia son aulas de convivencia? Propuesta de un modelo concreto

Javier García Barreiro
IES Fin do Camiño, Fisterra (España)

Desde que se publicaron experiencias de buenas prácticas de convivencia en torno a las llamadas aulas de convivencia, han sido muchos los centros que las han implantado comprobando las ventajas que ofrecen. Pero el vacío legal o bien la baja concreción de la normativa, ha hecho que existan tantas aulas de convivencia como centros las han puesto en marcha. Éstas varían enormemente en el modelo, funcionamiento, procedimiento para aplicar las sanciones, perfil o funciones del profesorado que la atiende, entre otras, de forma que tengamos que preguntarnos ¿Todas las aulas de convivencia son aulas de convivencia?

En este documento se defenderá un modelo concreto de aula de convivencia basado en la experiencia. El modelo del IES Fin do Camiño, se presenta como una estrategia organizativa que pretende dar una respuesta integral a la gestión de los problemas de conducta. Se establecen tres servicios o vertientes diferenciados entre sí aunque complementarios: el aula de reflexión (AR), el aula de trabajo y convivencia (AT) y el aula como observatorio de la convivencia (OC). A su vez, se presenta una justificación teórica y estadística, los objetivos que se persiguen, las garantías que ofrece el modelo para evitar espacios no inclusivos o de castigo, así como una descripción del proceso, funcionamiento, coordinación de cada una de las vertientes y evaluación de la misma.

Palabras clave: Aula de convivencia, aula de reflexión, aula de trabajo, aula como observatorio de convivencia.

Desde que se han conocido experiencias de buenas prácticas de convivencia orientadas a la apertura de espacios de reflexión para el alumnado con problemas de conducta, han sido varias las comunidades autónomas que han legislado sobre las llamadas Aulas de Convivencia, a saber:

- Comunidad Valenciana. DECRETO 39/2008, de 4 de abril, (artículo 33)
- Castilla La Mancha. DECRETO 3/2008, de 08-01-2008 (artículo 24)
- Andalucía. DECRETO 19/2007 (artículos 9 y 21)
- Cataluña. DECRETO 279/2006. (artículos 34 y 35)
- Galicia. CIRCULAR 8/2009.

A nuestro juicio, se destacan 3 problemas principales derivados de la normativa actual:

Modelo no concretado: no se ha concretado, o se ha hecho a muy bajo nivel, un modelo de Aula de Convivencia. Aquellos centros que han decidido implantarlas, varían enormemente en la concepción de la misma: quién tiene derecho a derivar al alumnado a este espacio; cuándo y por cuánto tiempo; objetivos a los que se destina; grado de flexibilidad a la hora de sancionar o en el perfil, funciones y formación del profesorado que la atiende, entre otras.

Visión reduccionista: se ofrece una visión limitada o reduccionista de las aulas de convivencia, entendiéndolas como un espacio donde derivar al alumno que interrumpe el normal desarrollo del grupo clase, y no como una estrategia organizativa de gestión pacífica de conflictos, una herramienta de centro con posibilidades de ofrecer una respuesta de conjunto, al constituirse como espacio de reflexión y también como observatorio global de la convivencia del centro.

Mezcla de conceptos: bajo el mismo nombre se han mezclado espacios psicológicamente irreconciliables: el aula como espacio de reflexión y el aula como espacio de trabajo curricular individual, aulas de carácter sancionador o de "tiempo fuera".

Este contexto ha dado como resultado que existan tantas aulas de convivencia como centros las tienen implantadas. ¿Todas las aulas de convivencia son aulas de convivencia? ¿Pueden ser llamadas así aquellas donde cualquier profesor/a puede derivar directamente al alumnado molesto en cualquier situación y por tiempo indefinido, aquellos modelos en los que los alumnos no conviven, sino que solo son espacios de trabajo individual, sin evaluación y coordinación de las actuaciones y escasa garantía correctora? ¿Persiguen la inclusión del alumnado con problemas de conducta en el grupo-clase o simplemente otorgan el derecho al resto del grupo a recibir una clase más calmada? ¿Se elabora un trabajo curricular y de conducta individualizado o basta con que trabaje algún material general acumulado en esa aula? ¿Se revisan los acuerdos y contratos a los que se llegue con el alumno/a expulsado?

Desde el IES Fin do Camiño, basándose en experiencias de prestigio nacional como la del IES Portada Alta, de Málaga, se defiende un modelo concreto de aula de convivencia, un servicio integral que, junto con otras estrategias como la mediación, las tutorías personales o la asamblea, pueden ofrecer una respuesta integral a los problemas de conducta.

Justificación

Al igual que sucede con otras estrategias de resolución pacífica de conflictos, la implantación de un aula de convivencia supone una inversión y un coste de recursos humanos, materiales y organizativos. En consecuencia, existen mayores expectativas de éxito si ésta ofrece una respuesta o solución a una necesidad prioritaria del centro, percibida por la mayoría. De lo contrario, puede suponer apenas un cambio cosmético, y será fácil de criticar por ser entendida como una medida costosa o innecesaria. Es necesaria, por tanto, una justificación basada en el contexto.

Justificación de carácter estadístico

Fruto del análisis de encuestas a la comunidad educativa, se extrae la opinión de que son los conflictos entre profesorado y alumnado los que suponen el principal problema del centro en cuanto a la convivencia.

Durante el curso escolar 2006-07 se registraron 285 partes, donde el 73% eran debidos a conflictos entre profesores y alumnos/as. De entre estos, las sanciones más habituales fueron:

- La expulsión a la dirección o a la jefatura de estudios, saturando al equipo directivo o limitando su capacidad de respuesta.

- La expulsión al pasillo o "tiempo fuera". Era común que varios coincidiesen a la vez.
- La expulsión a casa
- Quedarse sin recreo
- La copia

Solo, en muy pocas ocasiones, los conflictos han supuesto la participación activa de las partes en la resolución de sus propios conflictos. Las soluciones intentadas se muestran, a todas luces, ineficaces y niegan la participación de las partes su derecho de participar en la resolución de sus propios conflictos.

Por otra parte, la opinión de las familias sobre la expulsión á casa ofreció los siguientes resultados:

- El 95% no está de acuerdo con expulsión á casa y consideran que el trabajo de la escuela es dar solución a los problemas de conducta dentro de ella.
- En la mayoría de los casos manifiestan no poder controlar o vigilar al alumnado expulsado
- En el caso de familias desestructuradas, el alumnado no mejora o llega peor después de la expulsión.
- En los casos de expulsión a casa no ha habido un seguimiento del trabajo curricular a su vuelta.

Justificación teórica

El Real Decreto 732/1995 por el que se regulan los derechos y deberes, apunta en el artículo 42 que los incumplimientos de las normas de convivencia tendrán que ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumnado. También, en el artículo 43, señala que las correcciones que deban aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia, deberán tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto del alumnado y procurarán el avance en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, se aleja de la aplicación rígida y global de las medidas correctoras. Aplicar correcciones por igual (como por ejemplo: 3 partes leves = 1 grave; 3 partes graves = expulsión a la casa), acaba por ser discriminatorio, al no entenderse que cada alumno/a es diferente, por no adaptarse de manera flexible a la diversidad de situaciones familiares, personales y sociales que rodean estos problemas de conducta.

Muchas veces, en la convivencia del día a día, el alumnado tiene pocas oportunidades, espacios o tiempos para reflexionar sobre sus conductas contrarias a las normas, derivadas en parte por la organización actual de las clases en tramos horarios de 50 minutos, con diferentes profesores y profesoras y materias varias.

Otras veces, el hecho de alejar al alumnado momentáneamente del aula, evita que el conflicto escale, al desaparecer los comportamientos que refuerzan las conductas contrarias a las normas, a saber, mantener el desafío al profesorado reafirmándose delante de los demás, llamar la atención, etc.

Definición

El Aula de convivencia es una estrategia organizativa de gestión pacífica de los conflictos. Se basa en la visión positiva del conflicto, entendiéndolo cómo oportunidad para la reflexión, para la integración democrática de las normas y para el avance personal y de la institución escolar.

El Aula de Convivencia (en el marco del Plan de Convivencia) es una herramienta que el Centro oferta para resolver democráticamente los conflictos, antes de aplicar las medidas sancionadoras que supongan la privación del derecho de asistencia.

El aula de convivencia del IES integra 3 modalidades:

- Aula de Convivencia como <u>aula de reflexión</u> se entiende como un espacio que trata de facilitar la reflexión del alumnado que impide el normal desarrollo del grupo clase, llenando de contenido pedagógico las "expulsiones" a jefatura de estudios o los tiempos fuera del aula. En este espacio, el

profesorado trata de darle ayuda al adolescente para que analice sus conductas disruptivas y se comprometa al cambio, ofreciendo una respuesta tanto a los conflictos puntuales en el aula como al alumnado con problemas persistentes de conducta.

- El Aula de convivencia como aula de trabajo trata de dar solución al alumnado que, por las repetidas conductas contrarias a las normas, había sido objeto de privación de su derecho de asistencia, siendo atendido en esta aula en el lugar de cumplir la sanción en su domicilio, combinando trabajos curriculares y de modificación de conducta.
- El Aula de Convivencia como observatorio de la convivencia, procura datos cuantitativos y cualitativos sobre la realidad de cada alumno/a, de cada grupo clase o sobre el centro escolar en general. Estos datos son utilizados para su discusión, en la búsqueda de soluciones preventivas y reactivas adaptadas a cada caso en particular, a cada grupo clase, a cada profesor/a, etc.

Modelo

1. Se incluyen 3 vertientes de aula de convivencia en el centro: aula de reflexión, aula de trabajo y observatorio de convivencia, en los términos definidos anteriormente.
2. Se contará con una persona coordinadora con atribución horaria dentro del horario lectivo de al menos 3 horas semanales.
3. El número de personas que atenderá el Aula de Convivencia no debe ser nunca superior a 7, con el objeto de garantizar el buen funcionamiento del grupo.
4. Se contará con una reunión semanal dentro del horario lectivo entre los miembros del Aula de Convivencia, la jefatura de estudios, la dirección y la jefatura del departamento de orientación.
5. Se debe garantizar la formación continua del profesorado que atiende el aula de Convivencia en la resolución pacífica de conflictos.
6. El procedimiento para corregir las conductas contrarias a las normas tiene carácter flexible y deberá adaptarse a las características particulares del alumnado, de su ambiente socio familiar y del historial previo de soluciones intentadas.
7. Como norma general, excepto problemáticas habituales o en las que es necesaria la actuación urgente, las medidas preventivas o correctoras, se tomarán en pequeño grupo (reunión de la AC), incluidas aquellas que impliquen la derivación del alumnado al aula de trabajo. Se evitará, en todo caso, la redundancia en las soluciones intentadas, en la búsqueda de otras de carácter creativo y reparador.
8. Se limitará el nº de veces que un alumno/a puede pasar por el aula de reflexión. Se limitará el nº de veces que un profesor/a puede derivar al aula de reflexión a un alumno/a en particular, sí existiera un conflicto profesor/a-alumno/a y no se hubiesen intentado otras alternativas para la resolución del mismo. Se definirán de antemano los conceptos por los cuales se pueden derivar a un alumno/a al aula de reflexión.
9. Se garantizará una herramienta informática para el archivo y el análisis riguroso de los conflictos y de las soluciones intentadas, evitando el flujo de papeles innecesarios entre los miembros de la comunidad educativa.
10. El aula de Convivencia se someterá a evaluación continua por parte del claustro, del observatorio de la convivencia y del consejo escolar, con el objeto de corregir las posibles dificultades y promover el avance continuo.

Objetivos

1. Aprovechar el espacio para ayudar al alumnado a gestionar los conflictos de manera pacífica y reflexiva, evitando la escalada del conflicto.

2. Establecer un espacio que le permita al alumnado distanciarse del foco del conflicto, o de las circunstancias que lo originan. Conseguir el tiempo necesario para poder ayudarle a reflexionar y buscar posibles soluciones.
3. Ofrecer una respuesta educativa al alumnado que, por la reincidencia de sus conductas contrarias a las normas, deba ser privado de asistencia durante determinadas horas, materias o días.
4. Conseguir tratamientos educativos personalizados y un seguimiento integral del alumnado con sus problemas de conducta
5. Gestionar de manera coordinada y centralizada los conflictos del centro, ofreciendo respuestas adaptadas al grupo clase, el historial previo, las condiciones socio familiares y las soluciones antes intentadas.
6. Medir la conflictividad en el Centro.

Funcionamiento

El Aula de Convivencia estará atendida en horario lectivo por el profesorado que realiza función de guardia específica en esta aula, de entre los que lo solicitaron voluntariamente. La selección correrá a cargo del equipo directivo, se seguirá criterios de:

- Formación e interés en el tema
- Experiencia previa
- Participación en el grupo de trabajo del centro
- Interés demostrado del profesorado de nueva incorporación

A Aula de Convivencia como Aula de Reflexión (AR)

El alumnado que impida el desarrollo normal del grupo-clase, después de poner en práctica otras medidas y estrategias sin conseguir resultados, puede ser enviado al aula de Convivencia. Para tal fin, se seguirá un sistema de 9 pasos:

1. El profesor/a cubrirá el formulario "Ficha de Derivación al Aula de Convivencia". En la ficha se especifican de antemano los conceptos por los cuales se pueden derivar a un alumno/a al aula de reflexión. Como norma general, no se debería enviar a un alumno a la AC si faltan 10 minutos o menos para el cambio de clase, ya que no daría tiempo a realizar la entrevista.
2. El alumnado acudirá a la sala de profesores, donde el profesor/a de guardia lo acompañará hasta el AR.
3. El profesorado del aula de Convivencia iniciará una entrevista con el alumno/a, con el fin de conseguir un compromiso concreto de avance.
4. El alumno/a cubrirá:
    - la "ficha de reflexión. primera vez" si fuera la primera vez que acude a la AR, o bien la primera vez que acude por ese motivo o,
    - la "ficha de reflexión, segunda vez", si fuera la segunda vez que acude por motivos similares o,
    - fichas de reflexión adaptadas a la problemática del alumno, si fuera habitual su presencia o,
    - solamente una entrevista, tomando como modelo el documento "manual del profesorado que atiende el aula de convivencia".
5. Finalizado este proceso, y después de haber acordado las condiciones de regreso (petición de disculpas, pedir permiso para entrar, etc...) el alumno/a volverá a su aula ordinaria.

6. El profesor/a que atiende el aula de Convivencia redactará el formulario autocopiable "ficha resumen de la entrevista", que remitirá a la jefatura de estudios. Se remitirá a la persona coordinadora el formulario de derivación y cualquier ficha de reflexión que existiera para su archivo.
7. La jefatura de estudios, atendiendo al procedimiento sancionador y a los acuerdos conseguidos en la reunión del observatorio, impondrá la sanción pertinente en los casos necesarios, haciéndolo constar en la "ficha-resumen de la entrevista" y que serán comunicados a la familia por SMS automático.
8. La jefatura de estudios remitirá a la persona coordinadora copia de la "ficha de resumen de la entrevista". Se colocará también en la sala de profesores/las para consulta del profesorado que le puso la falta y del tutor/la durante una semana.
9. Se introducirá un punto en la orden del día de la reunión semanal de las personas tutoras con el departamento de orientación, donde la jefatura de estudios informará de las medidas correctoras adoptadas.

El aula de convivencia como Aula de Trabajo (AT)

El alumnado que, por la acumulación de partes de conducta o por la gravedad de los mismos, deba ser objeto de sanción disciplinaria podrá cumplirla en el Aula de Trabajo, de acuerdo con el siguiente modelo de 6 pasos:

1. La jefatura de estudios, salvo en casos en los que se hace urgente la intervención sancionadora, bajo decisión compartida en la reunión semanal del AC o bien escuchada a la persona tutora, a la persona coodinadora y al/ a la orientador/a, elaborará un informe indicando los motivos, los objetivos, el número de días, el número de horas y las actividades formativas y de reflexión que realizará el alumno o alumna, mediante la "Ficha de información y solicitud de material curricular".
2. La jefatura de estudios, solicitará al equipo educativo las actividades formativas para el periodo de expulsión, mediante la "ficha de información y solicitud de material curricular", que se colocará en el libro de guardias. Este proceso no deberá exceder de 2 días.
3. El departamento de orientación, determinará las actuaciones dirigidas al proceso de reflexión que el alumnado deberá realizar y las entregará, en los plazos estipulados a la persona coordinadora. El trabajo puede implicar directamente a la familia, con el apoyo de los servicios sociales. El trabajo puede realizarse también dentro del grupo-clase en la hora de tutoría con el apoyo del profesorado tutor.
4. La jefatura de estudios /dirección comunicará la medida correctiva y sus resultados:
    - Al alumno /a y a su familia: Por teléfono, carta o mail, indicando los motivos, el número de días y el número de horas, así como las actividades formativas y de reflexión que realizará. Podría solicitarse también la colaboración de la familia con el fin de alcanzar los objetivos fijados.
    - A los responsables del aula: mediante nota informática. Por otra parte, harán constar las actividades realizadas durante su guarda y la actitud del alumno en la "Ficha de seguimiento".
5. Luego del período de expulsión, la persona coordinadora remitirá al profesorado el material curricular que el alumno hubiera trabajado según la ficha " material curricular realizado por el alumno/a". El material de modificación de conducta quedará archivado en el aula de Convivencia. Se hará copia de la "Ficha de seguimiento" a la persona tutora.

6. Cuando un/a alumno/a acuda por segunda vez al aula de trabajo se abrirá la ficha "registro individualizado de conducta" que tiene por objeto, registrar y elaborar hipótesis sobre el mantenimiento del problema.

El aula de convivencia como Observatorio de la Convivencia (OC)

El profesorado que atiende el aula de Convivencia, la jefatura de estudios, el director y la jefa del departamento de orientación tendrán una reunión semanal dentro del horario lectivo, con orden del día y lectura de acta. Se orientará a los siguientes objetivos:

- Proponer soluciones sobre los conflictos que se habían detectado durante la semana, adaptados a la problemática de de cada alumno/la en particular, de cada grupo clase, profesor u organización de centro.
- Proceder coordinadamente en las entrevistas adaptadas al alumnado Medición de la conflictividad del centro. Estudio sobre medidas preventivas.

El observatorio podrá proponer soluciones que afecten al conjunto de la comunidad educativa, como la convocatoria del equipo docente, el trabajo de un tema específico en la tutoría, la actuación del equipo de mediación, la entrevista conjunta con la familia y la organización de los grupos y los espacios.

Esquema explicativo de la coordinación entre las decisiones del OC –tutores-familia.

Procedimiento corrector

A través de la siguiente tabla, se pueden comprender el procedimiento de sanciones que se seguirá, de acuerdo a los agravantes y atenuantes previstos en el reglamento de régimen interno. Se seguirá un modelo flexible para establecer las medidas correctoras, adaptado a las características personales y sociofamiliares del alumnado, así como al historial previo de soluciones intentadas.

PROCEDIMIENTO PARA CORREGIR LAS CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS

Coordinación e información

El aula de convivencia contará con una persona coordinadora, con asignación de horas dentro de su horario laboral para tal fin. Se procurará una coordinación constante mediante:

- Reunión semanal entre el profesorado que atiende el aula, la dirección y la jefatura de estudios.
- Reunión semanal de la jefatura de estudios con los tutores y tutoras y orientación.
- Reuniones siempre que se necesiten del equipo docente del alumnado reincidente.

Así también, se procurará el flujo de información constante mediante:

- Mensaje de texto o e-mail a las familias resumiendo las faltas de conducta.
- Informe mensual al profesorado tutor sobre el alumnado atendido o sancionado en el aula de Convivencia.
- Informe trimestral general al Observatorio de Convivencia al Centro y al Claustro.

Responsabilidades:

Coordinador/la del aula:

- Promover la formación continua del profesorado del aula de Convivencia sobre la temática de resolución de conflictos. Informar sobre el funcionamiento del aula de Convivencia.
- Proporcionar materiales para la formación del profesorado del aula de Convivencia sobre estrategias de resolución pacífica de conflictos.
- Hacer el seguimiento, junto con la jefatura de estudios, del alumnado que pasa por el aula de Convivencia.
- Diseñar la propuesta de trabajo de modificación de conducta/reflexión junto con el departamento de orientación del alumno/la durante los períodos de expulsión al aula de Convivencia.

Profesorado del aula de Convivencia:

- Cubrir correctamente las fichas resumen, derivando correctamente al alumno, de ser el caso, hacia otras instancias del centro, a saber:
    - a la jefatura de estudios/dirección
    - al Servicio de Mediación Escolar
    - al Departamento de Orientación
- Ayudar a reflexionar al alumnado que acude a este servicio, impulsándolo a la redacción de compromisos de avance.
- Redactar fichas de reflexión para su uso con el alumnado con problemas de conducta y formarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Colaborar activamente en la búsqueda de soluciones adaptadas en el OC
- Motivar al alumno en el AT para la realización del trabajo curricular y velar por su registro.

Profesorado tutor:

Visto los informes individuales de los alumnos, intervendrá sí lo considera:

- Hablar individualmente con el alumno/a
- Proponer una entrevista tutor-familia
- Derivar al departamento de orientación
- Trabajar el tema en la reunión semanal con los alumnos/as.

Jefatura de estudios:

- Colaborar con el coordinador/la del aula en el seguimiento del alumnado que acude al aula de Convivencia.
- Redactar los informes mensuales y trimestrales de información a la comunidad educativa.

- Informar al profesorado, al alumnado y a las familias de las expulsiones al aula de Convivencia.
- Recopilar el material curricular preciso para la atención del alumno/la durante los períodos de expulsión.

Profesorado que expulsa al AR

Cubrir correctamente el parte de conducta y atender a las reflexión y compromisos que fijo el alumno/la en la AC. Evitar la reiteración en el uso de esta medida.

Profesorado del grupo-clase

Proporcionar el material curricular con prontitud, para el trabajo del alumno/la durante el período de expulsión al aula o a la casa.

Departamento de orientación

- Diseñar el material de reflexión y modificación de conducta acordes con la problemática del alumno/la.
- Cumplimentar, con el apoyo de la coordinadora y del observatorio el registro individualizado de conducta.

Evaluación

Como estrategia de centro que consume recursos materiales, organizativos y humanos, el AC deberá someterse a evaluación continua orientada a la mejora constante de la medida, a saber:

- Evaluación inicial en la primera reunión de claustro. Lectura de los aspectos fundamentales de la memoria del aula de convivencia y soluciones propuestas.
- Evaluación trimestral de la medida, utilizando las encuestas a la comunidad educativa diseñadas para tal fin.
- Evaluación final mediante la redacción de la memoria del aula de convivencia.

Ciudadanía e inmigración: Concepciones, actitudes, e ideas de un grupo de adolescentes de Educación Secundaria de Cantabria

David Lanza Escobedo y Cristina del Barrio Martínez
Universidad Autónoma de Madrid (España)

La ciudadanía se ha convertido -en esta última década-, en un fecundo campo de debate y análisis por parte de numerosos autores. Sin embargo, poco se ha dicho a cómo los jóvenes entienden la ciudadanía. Además, comprender hoy la ciudadanía no puede hacerse sin tener en cuenta la realidad social y cultural que tiñe nuestra sociedad, como núcleo receptor de inmigración. Así, el objetivo de este trabajo es conocer la visión que tienen los adolescentes de 2º y 4º ESO acerca de la ciudadanía y la inmigración. Para ello, se elaboró una entrevista semiestructurada de respuesta abierta, que se aplicó de modo individual a cada uno de los participantes siguiendo el método clínico piagetiano. Los estudiantes pertenecían a dos centros educativos ubicados en la ciudad de Santander: un instituto público (IES), y un colegio concertado-religioso. Los resultados muestran que la mayoría de los jóvenes entienden la ciudadanía como un concepto que se ha evolucionado a lo largo del tiempo, y que tiene que ver con el aspecto civil de nuestra sociedad –'ciudadano como sujeto de deberes y obligaciones'- y son pocos los que lo vinculan a su dimensión jurídica-política. Por otro lado, son los alumnos del IES los que manifiestan una opinión mucho más favorable hacia la inmigración que los del Colegio.

Palabras clave: Concepciones, ciudadanía, inmigración, adolescentes, titularidad de centro.

En los últimos años se ha producido un renovado interés acerca del concepto de ciudadanía, no sólo por parte de numerosos teóricos políticos, sino también por profesionales de otras disciplinas, y organizaciones internacionales como la UNESCO. (Cabrera, 2002; Cabrera, Marín, Rodríguez, Espín, 2005; García Roca, 2007; Kymlicka, 2003; López- Barajas, 2008; Osler y Starkey, 2004). Una preocupación que no ha sido ajena a los nuevos fenómenos sociales y tendencias observadas en el mundo, como la creciente apatía del votante, el incremento de los procesos migratorios y la profundización de las desigualdades Norte-Sur. Y más concretamente en el caso de España, todo el debate suscitado tras la introducción de la asignatura de Educación para la ciudadanía dentro del currículum escolar como materia obligatoria.

En este sentido, podemos decir que el concepto de ciudadanía hunde sus raíces en la Antigüedad, concretamente en Grecia (Gómez Llorente, 2007; Gómez Pérez, 2007; Peces- Barba, Fernández, De Asís, Ansuátegui 2007). Y es que, el período comprendido entre siglo V y el año 322 a. C. Atenas se rigió por medio de un sistema de democracia directa -con Solón y sobre todo con Pericles- que llevó aparejada la participación de miles de ciudadanos en la asamblea, los tribunales y otras instituciones. Sin embargo los 'ciudadanos' eran una categoría privilegiada a la que sólo pertenecían los varones de una clase social particular, no siendo extensible al conjunto de habitantes de una ciudad.

Pese a que en Roma se sigue la misma pauta, con la Constitución Antoniana se extiende la ciudadanía a todos los súbditos del exterior del Imperio. Sin embargo, durante la Edad Media el hombre ve mermada su libertad, estando sometido al poder político por un lado, y al de la Iglesia por otro. Es pues en la Edad Moderna –con la llegada de la Ilustración-, cuando el hombre, reaparece nuevamente como 'ciudadano'. Como sujeto de derechos dentro de un sistema democrático-constitucional, al conseguir despojarse de todas las ataduras políticas -tras el paso de un Estado absoluto a otro liberal-, religiosas –con la secularización marcada por el Tratado de Westfalia (1648)- y corporativas que le

impedían cualquier ejercicio de autonomía personal, y que hacían de él un súbdito, más que un ciudadano (Peces-Barba, Fernández, De Asís, Ansuátegui, 2007).

Por tanto, el concepto de ciudadano es un producto cultural, que ha fluctuado no sólo a través de la historia, sino también a tenor de las políticas sociales emprendidas por los diferentes gobiernos. Pero incluso en la actualidad, la ciudadanía sigue siendo algo particular y no universal. Basta con pensar en los esclavos[20] (niños soldado, trata de blancas, explotación de hombres, mujeres y niños en fábricas o minas…), refugiados y apátridas. Y es que, la calificación de ciudadano no es una categoría natural, sino que es una creación jurídica. Exactamente, la ciudadanía es el status jurídico y político mediante el cual un ciudadano adquiere unos derechos y deberes respecto a la comunidad política a la que pertenece.

Los estudios llevados a cabo con adolescentes se han centrado en examinar conceptos como el de 'ciudadanía activa' (Kennedy, 2007) donde se exploran las concepciones que mantienen los jóvenes acerca de sus responsabilidades como ciudadanos y obligaciones políticas –las cuales parecen ser bastante sofisticadas-, y 'ciudadanía cosmopolita' (Osler y Starkey, 2003) la cual implica reconocer la diferencia y fomentar la solidaridad a través de la acción en contextos concretos como la familia, el barrio, o la escuela. Finalmente, hay que destacar el estudio desarrollado por Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín (2005) en el que indagan la percepción que tienen los estudiantes de último ciclo de secundaria acerca de la ciudadanía, la confianza depositada en las instituciones y sus actitudes hacia la población multicultural, encontrando que el concepto de ciudadano siempre va asociado a un territorio (ciudad) y raramente se vincula con los derechos y deberes, y que pese a que la percepción de la inmigración es positiva, a un tercio –aproximadamente- no le gustaría que viniesen a vivir a su barrio.

Paralelamente, y desde hace ya algunos años, España se encuentra sumida en un flujo poblacional -como foco eminentemente receptor de inmigrantes- que ha transformado la estructura social de nuestro país. Este rápido e inesperado crecimiento –sobre todo en la fachada mediterránea- ha ocasionado profundos cambios psicológicos en la percepción que tienen los autóctonos acerca de la inmigración, entretejiéndose una actitud de 'tolerancia preocupada' (Ayerdi y Díaz de Rada, 2008).

En este sentido, en nuestro país existen varios estudios que se han centrado en examinar la imagen que tienen los estudiantes acerca de la inmigración (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004 y Cuadrado, Molero, Navas y García, 2003) la cual parece ser positiva. Otras investigaciones han analizado las actitudes y el grado de prejuicio de los jóvenes hacia este tipo de población (García, Navas, Cuadrado y Molero, 2003; Ramírez de la Fe y Rodríguez, 2006; Retortillo y Rodríguez, 2008) encontrando que una percepción de mayor similitud -con los inmigrantes- supone una actitud más favorable hacia ellos (Ramírez de la Fe y Rodríguez, 2006). También, el nivel educativo y titularidad de centro condicionan el grado de prejuicio, demostrando un menor nivel de prejuicio los alumnos de los centros privados, y en la etapa de primaria, seguida de la universidad, y después el instituto (Retortillo y Rodríguez, 2008). Además, las actitudes y emociones hacia los diferentes grupos de inmigrantes, pese a ser similares, parece que se perfilan en función del sexo y curso (García, Navas, Cuadrado y Molero, 2003).

Así, el objetivo que nos planteamos en este estudio es conocer las ideas y actitudes que tienen los adolescentes de 2º y 4º ESO acerca de la ciudadanía y la inmigración, viendo si estas varían en función del género, edad (curso) y tipo de centro al que están adscritos.

[20] Pese a que la esclavitud está 'oficialmente prohibida', y así deja constancia de ello la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 4), en la actualidad aún se siguen perpetuando situaciones de este tipo, denunciado no sólo por los medios de comunicación, sino también por organizaciones internacionales como *Christian Solidarity International.*

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 65 estudiantes de 2º y 4º ESO (*véase* Tabla 1), con edades comprendidas entre los 13;5 y 17;11 años.

Tabla 1. Distribución de los participantes

	CENTRO A (Centro de secundaria público)		**CENTRO B** (Colegio concertado-Religioso)	
Curso	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2º ESO	8	8	8	8
4º ESO	8	8	8	9
Total	16	16	16	17
	32		33	
	65			

Los adolescentes proceden de dos centros educativos ubicados en la ciudad de Santander (Cantabria), diferenciándose en cuanto a su nivel económico y sociocultural. Así, los alumnos del Centro A[21] -donde el 10% es inmigrante- provienen de familias de clase media-baja, mientras que los alumnos del Centro B proceden de familias de clase media-alta. Precisamente, el 94% de los padres cuyos hijos fueron entrevistados en el Centro B -al menos uno de los padres- tenía estudios superiores 'universitarios' frente al 6% de los padres cuyos hijos fueron estudiados en el Centro A.

Respecto al origen nacional, solamente 3 estudiantes eran inmigrantes[22]. Concretamente, de Colombia, Moldavia y Rusia, y todos provenían del Centro A.

Instrumento

Este estudio se ha desarrollado mediante la realización de una entrevista semiestructurada siguiendo el método clínico-crítico propuesto por Piaget (Piaget, 1926; Delval, 2001) con el cual hemos explorado dos áreas temáticas: a) *El concepto de ciudadanía*, indagando en torno a la definición de lo que es un ciudadano, la evolución del término a lo largo del tiempo, y la relación entre dicho concepto y el de esclavitud; y b) *La convivencia ciudadana* como un valor que se pone a prueba tras la llegada de inmigrantes.

Por último, conviene puntualizar que se realizó un estudio piloto con dos estudiantes, algo que sirvió para ajustar el guión de la entrevista.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se contó con el consentimiento previo tanto de ambos centros, como de los alumnos participantes y sus padres.

Las entrevistas, que tuvieron una media de 45 minutos de duración, se realizaron en horario lectivo en una sala tranquila que cada centro dispuso para dicha tarea. Fueron grabadas íntegramente y transcritas en su totalidad.

Para el análisis de los datos se procedió primero a un análisis de contenido y después a un análisis estadístico. El primero se desarrolló buscando categorías de respuestas equivalentes para los distintos aspectos indagados, efectuándose un análisis interjueces de tres entrevistas por curso y centro, que

[21] Para facilitar la lectura en la parte de los resultados, el Centro A (IES público) se denominará con el término IES, y el Centro B (concertado- religioso) con el de Colegio.

[22] Se tomó como referencia todos aquellos alumnos nacidos fuera de España (inmigrantes de *primera generación*) como aquellos otros que siendo hijos de inmigrantes, nacieron en territorio español (*segunda generación*).

arrojó un porcentaje de coincidencia del 93%. Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS, aplicando pruebas de χ^2. Dado que los análisis estadísticos no han arrojado diferencias en cuanto al género, los resultados que se presentan a continuación no se estructuran en base a éste.

Resultados

Seguidamente, presentamos los resultados obtenidos agrupados en cada una de las cinco áreas temáticas estudiadas.

A) Concepto de ciudadano

De las respuestas obtenidas, se establecieron tres categorías en función del nivel de complejidad expresado en la definición de 'ciudadano':

Nivel I: Se define al ciudadano como una persona que habita en un lugar o territorio determinado. Se hace, por tanto, un uso tautológico y lingüístico del término vinculándolo, casi siempre, a la ciudad. Se consideraría al ciudadano como un simple habitante.

MARCOS (13; 10, IES) -"¿Qué es para ti un ciudadano?- *Pues una persona que vive en la ciudad".*

Nivel II: Se alude a la dimensión civil que envuelve al ciudadano como un ser social que no convive solo, sino con más personas, estando sujeto a una serie de reglas establecidas externamente, y que debe acatar, para no entorpecer la buena convivencia.

ANA (15; 6, Colegio) -"(Un ciudadano es) *Una persona que vive en una ciudad, que sigue unas leyes-.* ¿A qué te refieres con que un ciudadano sigue unas leyes? *-Pues que el Gobierno pone unas leyes que hay que seguir todos, porque si no sería un caos y si las seguimos estamos más o menos organizados-.*

Nivel III: Se concibe al ciudadano en su dimensión política y jurídica, condición que asocia a un *status legal* mediante el cual adquiere una serie de derechos y deberes, estipulados por la ley, y garantizados institucionalmente.

JUANJO (15; 10, Colegio) -"¿Qué es para ti un ciudadano? *-Es una persona que pertenece a una cierta comunidad que está establecida, y que, al pertenecer a ella, tiene algunos derechos y libertades. Y, luego, también tiene algunos deberes que están establecidos en las leyes de la ciudad a la que pertenece".*

Tabla 2. Qué es un ciudadano (%)

	IES		COLEGIO		TOTAL
	2º ESO	4º ESO	2º ESO	4º ESO	
Nivel 1: Habitante de un lugar	56,3	25	12,5	17,6	27,7
Nivel 2: Persona que cumple las normas/deberes	25	56,3	18,8	58,8	40
Nivel 3: Persona que tiene derechos y deberes	18,8	18,8	68,8	23,5	32,3

Como se observa en la Tabla 2, el 40% de los alumnos entrevistados se ubicaría en el Nivel 2 en cuanto a su concepción de ciudadano. Aquí hemos encontrado diferencias significativas respecto a la edad (curso) y centro de procedencia. Así, mientras que el 68,8% de los alumnos de 2º ESO del Colegio se encuentran en el Nivel 3, sólo lo hace el 18,8% de los alumnos de 2º ESO del IES ($\chi^2_{(2)}$= 9,169, p= ,010) y el 23,5% de sus compañeros de 4º ESO ($\chi^2_{(2)}$= 7,212, p=,027). Además, esta diferencia se hace extensible cuando se comparan ambos centros. Así, mientras que el 45% de los alumnos del Colegio estaría en el Nivel 3, sólo lo harían el 18,8% del IES ($\chi^2_{(2)}$= 7,399, p= ,013), ya que la mayor parte de su alumnado estaría en el Nivel 2 (40,6%).

En relación a los atributos incluidos en la definición de ciudadano, los más mencionados fueron: a) Persona que vive en un lugar 84,6%; b) Persona que cumple normas y tiene deberes 36,9%; c) Persona que favorece una convivencia armoniosa con los demás y el entorno 33,8%; d) Persona que tiene derechos 30,8%.

Un segundo aspecto estudiado fue la noción de esclavo. Plantear la visión que el adolescente tenía acerca de la esclavitud le serviría así mismo para reflexionar, nuevamente, acerca de la ciudadanía. En este sentido, se interrogó acerca de las diferencias que podría haber entre un esclavo y un ciudadano.

Aquí encontramos que la mayor parte de los jóvenes discriminan ambos términos, no habiendo diferencias significativas ni por centro, ni curso. El 52,3% se centra en las condiciones de vida o trabajo como un rasgo distintivo que les diferencia, frente a un 46,2% que alude, además, a la ausencia de derechos como una cualidad que define al esclavo, y su antítesis -la posesión de derechos- al ciudadano. Veamos el siguiente ejemplo:

IÑAKI (13; 11, IES)- "¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano?- *Sí. Un esclavo no puede votar, un ciudadano sí. Un esclavo normalmente no tiene derechos, y un ciudadano sí. Un esclavo no puede hacer lo que él quiera, sólo hace lo que le dice el ciudadano que le posee- por así decirlo- y trabaja para el ciudadano".*

En cuanto a la aparición del concepto de ciudadano, el 23,1% no supo ubicarlo en un momento histórico, el 15,4% aseguró que éste apareció durante la Edad Media, el 10,8% en Grecia, y el 7,7% con una visión no tan precisa como la anterior, afirmó que los primeros ciudadanos nacieron en la Edad Antigua. El resto de respuestas se fueron repartiendo con una menor frecuencia en diferentes períodos de la historia con mayor o menor precisión (Prehistoria, Roma, Edad Contemporánea,…).

Asimismo, se preguntó si el concepto de ciudadano había evolucionado a lo largo del tiempo, es decir, si había cambiado con el paso de los años o no. El 86,2% consideró que el término había sufrido una transformación a lo largo de la historia, frente al 13,8% que creyó que seguía siendo el mismo, tal y como nos ilustran en el siguiente ejemplo Carlota y Rocío:

CARLOTA (13; 8, Colegio)- "¿El concepto de ciudadano ha ido cambiando a lo largo del tiempo, o es el mismo?- *No. Yo creo que ahora hay mucha más libertad, sobre todo aquí en España, que hace mucho tiempo. Ahora la gente tiene sus derechos, puede vestir como quiera, puede ir casi a donde quiera, a ver, siempre siguiendo las leyes, pero hay mucha más libertad, mucha más libertad de expresión y todo".*

ROCÍO (13; 8, IES)- "¿El concepto de ciudadano ha ido cambiando a lo largo del tiempo?- *Yo creo que es lo mismo.*- ¿Por qué crees que es lo mismo?- *Porque un ciudadano de antes, pues sería igual que el de ahora, que cumplía las leyes y eso. Y ahora, también".*

Si contrastamos ambos centros, vemos cómo el 71,9% de los alumnos del IES opina que el concepto ha cambiado, frente al 100% de los alumnos del colegio, diferencia que es significativa ($\chi^2_{(1)}$= 10,773, p=,001). Igualmente, encontramos una diferencia significativa ($\chi^2_{(1)}$= 7,385, p=,007) entre los dos grupos de 2º ESO, dado que el 100% de los alumnos del Colegio afirma que ha cambiado, frente al 62,5% de los alumnos del IES.

Del 86,2% de alumnos que postuló que el concepto de ciudadano había cambiado, el 24,6% consideró que este se había ampliado a más personas, que antes era un concepto más restringido, pues sólo englobaba a un pequeño conjunto de la población; otro 24,6% sopesó que el ciudadano de hoy tiene más derechos que el de antaño; un 12,3% esgrimió que se le tiene más en cuenta, y un 7,7% que goza de mayor libertad. Estas fueron las respuestas más frecuentes esbozadas por los adolescentes.

Finalmente, se preguntó a los participantes si había algún lugar en la actualidad donde las personas no tuviesen aún el *status* de ciudadano. El 93,5% del total de estudiantes entrevistados estuvo de acuerdo en que en la actualidad había lugares cuyos habitantes aún no gozaban de tal distinción. El

60,6% opinó que los habitantes de los países subdesarrollados no se les consideraba como tal, por las condiciones sociales del país (pobreza, discriminación, falta de recursos,…); el 28,9% lo relacionó con el sistema político, afirmando que si una persona vivía en un país donde el sistema político fuese dictatorial y donde sus derechos y libertades quedasen reducidos no era, en esencia, un ciudadano (para este grupo, sólo sería ciudadano aquél que habitase en un país organizado democráticamente). Por último, un 14,4% consideró que todas aquellas personas que viven alejadas de la sociedad en tribus como los hombres primitivos no han alcanzado, igualmente el status de ciudadano.

En cuanto a esta segunda dimensión –el sistema político del país en el que se vive- hemos encontrado diferencias significativas entre los cursos: de 2º y 4º ESO de ambos centros. Así, mientras que el 43,8% de los alumnos de 2º ESO del colegio alude a la dimensión política como condicionante en la concepción de ciudadano, sólo lo hace el 7,1% de los alumnos del IES ($\chi^2_{(1)}$= 5,117, *p*=,024). Asimismo, si el 64,7% de los jóvenes de 4º ESO del Colegio la menciona, ninguno del IES lo hace ($\chi^2_{(1)}$= 14,041, *p*=,000).

BELTRÁN (16; 4, Colegio)- "¿Hay algún lugar en la actualidad cuyos habitantes no se consideren ciudadanos?- *Supongo que sino es una democracia, no son completamente ciudadanos.*- ¿Por qué si no hay democracia no son completamente ciudadanos?- *Pues porque no pueden elegir.*- ¿Hay algún lugar en la actualidad donde no haya democracia?- *Sí.*- ¿En dónde estabas pensando?- *Cuba, Somalia, sitios así.*- ¿Qué sucede en esos lugares?- *Pues en Cuba hay un dictador, y en Somalia directamente no hay nadie.*

B) Convivencia ciudadana

En esta parte de la entrevista se intentó averiguar la opinión que mantenían los adolescentes acerca de la inmigración. Para ello, se les pidió que valorasen la información que aportaba un periodista en un periódico que afirmaba que tras la llegada de inmigrantes a España, se habían incrementado los problemas de convivencia.

Tabla 3. ¿Se han incrementado los problemas de convivencia Tras la llegada de inmigrantes? (%)

		No	Sí
IES	2º ESO	37,5	62,5
	4º ESO	81,3	18,8
COLEGIO	2º ESO	31,3	68,8
	4º ESO	17,6	82,4
TOTAL		41,5	58,5

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 3, el 58,5% de los adolescentes piensa que tras la llegada de inmigrantes se han incrementado los problemas. Como en otras ocasiones, hemos encontrado diferencias entre los alumnos de ambos centros. Justamente, son los alumnos de 4º ESO del Colegio (82,4%) los que opinan que los problemas se han incrementado en mayor medida que los alumnos de 4º ESO del IES (18,8%) ($\chi^2_{(1)}$= 13,350, *p*=,000). En este sentido, también se atisba una diferencia significativa ($\chi^2_{(1)}$= 6,348, *p*= ,012) entre los alumnos de 2º y 4º del IES, al creer los primeros en mayor proporción que los segundos (62,5% frente a 18,8%) que los problemas de convivencia se han incrementado tras la llegada de inmigrantes. Precisamente, un 32,3% opina que este aumento de tensiones -entre autóctonos e inmigrantes-, se debe a la actitud y trato inapropiado que los primeros tienen hacia los segundos; un 21,5% excusa su conducta, afirmando que éstos roban por necesidad; un 20% achaca la existencia de problemas a la dificultad que tienen -los inmigrantes- para adaptarse a una cultura diferente a la suya; y un 18,5% piensa que también hay 'españoles' que hacen *"cosas malas"*, opinión que sostienen en mayor medida los alumnos del IES (31,3%) que los del Colegio (6,1%) ($\chi^2_{(1)}$=

6,848, *p*= ,009). En este sentido, los alumnos del Colegio se muestran más restrictivos que los del IES en lo que respecta a la inmigración. Así, un 27,3% de los jóvenes del Colegio considera que hay que tomar medidas de control para frenar la inmigración, y un 31,3% que quitan puestos de trabajo a los españoles, frente a un 6,3% ($\chi^2_{(1)}$= 5,107, *p*= ,024) y un 6,1% de los alumnos del IES ($\chi^2_{(1)}$= 6,848, *p*= ,009).

Ahora bien, la valoración que los estudiantes tienen acerca de la inmigración es positiva (66,2%). Sin embargo, se encuentran diferencias entre centros. En efecto, si comparamos las respuestas de los alumnos de 2º ESO del colegio con los de 2º ESO del IES, vemos como éstos últimos tienen una opinión mucho más favorable (93,8%) que los primeros (56,3%) ($\chi^2_{(1)}$= 6,000, *p*=,014). Curiosamente, esta diferencia se acentúa más con la edad cuando comparamos a los estudiantes de 4º ESO de ambos centros, pues mientras que el 87,5% de los jóvenes del IES mantiene una visión positiva de la inmigración, sólo el 29,4% de los adolescentes del colegio lo hacen ($\chi^2_{(1)}$= 11,386, *p*=,001) (*véase* Tabla 4).

Tabla 4. Visión de la inmigración (%)

		Positiva	**Negativa**
IES	2º ESO	93,8	6,3
	4º ESO	87,5	12,5
COLEGIO	2º ESO	56,3	43,8
	4º ESO	29,4	70,6
TOTAL		66,2	33,8

Los dos fragmentos siguientes ilustran las dos visiones antagónicas y que vienen a reflejar el conjunto de respuestas agrupadas en ambos bloques (negativa *vs.* positiva):

ÁLVARO (15; 10, Colegio) "-*Yo creo que en parte tienen bastante razón, porque desde que han llegado los inmigrantes, el Gobierno les dejó entrar de una manera bastante descontrolada para en mi opinión, yo creo que fue, para tener mayor voto de esos inmigrantes que venían, y ahora están sufriendo las consecuencias porque falta mucho trabajo y el número de inmigrantes es enorme, entonces, todo el mundo tiene que buscarse la vida, y los inmigrantes optan por la violencia, los robos, los rumanos sobre todo están ahí robando siempre. Y entonces, yo creo que lo mejor sería repatriarlos.*- ¿Por qué piensas que lo mejor sería repatriarlos? Cuéntame-*Porque ellos vinieron aquí, es cierto que han ayudado mucho al incremento de la economía en los momentos que se necesitaba mano de obra, pero ahora que falta trabajo y hay un enorme número de parados, el mayor de la historia, la opción mejor es que vuelvan a su país porque allí es de donde vienen y es su nación, y es de donde tendrían que quedarse"*.

ISMAEL (15; 6, IES)*"-A mí no me parece mal que vengan los inmigrantes, todos somos habitantes del mundo, da igual que estén en España, que estén en África, si viven muy mal allí, en unas condiciones penosas, pues no me extraña que vengan aquí. Los españoles también tuvieron que emigrar a Sudamérica"*.

Finalmente, se preguntó cómo debería ser y comportarse una persona para ser considerada un buen ciudadano. La característica más destacada por los estudiantes, fue el respeto hacia las demás personas (73,5%), seguida del cumplimiento de leyes y normas (49,5%) y de deberes (30,7%). Veamos el siguiente ejemplo:

ANÍBAL (13; 10, Colegio) "-¿Cómo hay que ser para ser un buen ciudadano? -*Cumplir las normas, los derechos y las obligaciones; y entre las obligaciones está respetar a las demás personas.*"

Discusión

Con esta investigación hemos podido conocer, y a la vez comprobar, cómo las concepciones de un grupo de adolescentes en torno a la ciudadanía, varían no sólo en función del curso escolar, sino también en relación al tipo de centro (filosofía y titularidad) al que están adscritos.

Con respecto a la primera parte del estudio, hemos visto cómo la mayoría los alumnos de 4º ESO alcanzan una visión del ciudadano como un sujeto inserto en una sociedad civil que tiene que cumplir una serie de deberes y obligaciones, frente a los alumnos de 2º ESO que lo conciben como un simple habitante. Estos hallazgos distan de los resultados encontrados por Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín (2005) en su estudio sobre ciudadanía, donde la mitad de la muestra (alumnos de 3º y 4º ESO) define al ciudadano como una persona que vive en la ciudad, y sólo algo más de la cuarta parte, alude al componente legal de los deberes y obligaciones. En este sentido, llama la atención como la inmensa mayoría de los alumnos de 2º ESO del Colegio lo vinculan a su dimensión política y jurídica, como sujeto de derechos y deberes, frente a sus compañeros de 4º ESO de su mismo centro y a los estudiantes del IES, algo que resulta difícil de explicar, y que no puede hacerse en base al tipo de instrucción recibida, pues en ambos centros se utilizó el mismo libro de Ciencias Sociales en 2º ESO –como área curricular más vinculada al contenido de nuestro estudio-, ni a la realización de cualquier otro tipo de actividad académica escolar durante la realización del estudio.

Igualmente, los estudiantes son conscientes de que esclavo y ciudadano no son la misma cosa, en el sentido de que un ciudadano goza de una serie de derechos y libertades, y que sus condiciones de vida son mejores.

Paralelamente, parece que la emergencia del concepto de ciudadano y su emplazamiento en un momento histórico resulta algo impreciso, mencionando distintos momentos históricos, siendo la más señalada la Edad Media y después Grecia.

Casi la totalidad de los adolescentes afirman que el concepto de ciudadano ha sufrido una transformación con el paso de los años, en el sentido de que hoy en día el ciudadano tiene más derechos que el de antaño, más libertad y que el término se ha ampliado, pues antes quedaban excluidos del mismo ciertos grupos sociales (mujeres y personas con un nivel socioeconómico bajo).

En esta misma línea, los adolescentes son conscientes que en la actualidad aún hay personas que no gozan del *status* de ciudadano. Así, mientras que los alumnos del IES asocian esta pérdida de la ciudadanía con las condiciones económicas y sociales del país (pobreza, falta de recursos, discriminación,…), los jóvenes del colegio lo vinculan con el sistema político del país. Luego, no sería ciudadano todo aquel que habitase en un lugar que no estuviese regulado democráticamente.

En cuanto al segundo aspecto -*la convivencia ciudadana*-, vemos como la visión que mantienen los jóvenes acerca de la inmigración es positiva. Estos datos vienen a confirmar los resultados hallados en otras investigaciones efectuadas en España con adolescentes (Baigorri et al., 2004; Cabrera, et al., 2005; Cuadrado et al., 2003; García, et al., 2003). Sin embargo, los alumnos del IES tienen una opinión mucho más favorable que los del Colegio acerca de la inmigración, algo que dista de los resultados encontrados por Retortillo y Rodríguez (2008), quienes detectan mayores niveles de prejuicio en los centros públicos que en los privados. Además, esta percepción negativa se va incrementando con la edad, en el caso de los alumnos del Colegio, tal y como encuentran Cuadrado, Molero, Navas y García (2003). Asimismo, más de la mitad de los jóvenes opina que los problemas de convivencia se han incrementado tras la llegada de inmigrantes, algo que coincide con la visión que tiene la opinión pública adulta española (Desrues, Jiménez y Molina, 2008) y que creen en mayor medida los alumnos del Colegio que los del

IES. Curiosamente, si en el Colegio la percepción negativa en torno a la inmigración se va acusando con la edad, en el IES sucede justamente lo contrario, disminuye.

Así las cosas, que los estudiantes del IES tengan una actitud más favorable acerca de la inmigración, y por tanto, hagan una mejor evaluación de la misma, puede deberse, tal y como apuntan algunos autores (Cuadrado, Molero, Navas y García, 2003; y Ramírez de la Fe y Rodríguez, 2006) al grado de interacción personal y comunicación que este grupo de estudiantes puede tener con compañeros de otras nacionalidades dentro del aula, en particular, y en su centro educativo en general.

Por otro lado, existen una serie de estudios efectuados con adultos (Ayerdi; Díaz de Rada, 2008 y Gozálvez, 1997) que confirman que el tipo ideológica que las personas mantienen, condiciona su percepción respecto a la inmigración. Justamente, estos autores aluden a dos tipos de ideologías: de 'izquierdas' y de 'derechas', encontrando que los individuos que tienen una 'ideología de izquierdas' hacen una valoración mucho más positiva de la inmigración que los segundos. Así, estos datos podrían sernos útiles a la hora de interpretar nuestros resultados, y poder explicar las diferencias entre centros, en base –no sólo- a la filosofía escolar, sino también al ambiente familiar.

Por último, ser 'buen ciudadano' significa, fundamentalmente, respetar a las demás personas, cumplir las normas (leyes) y los deberes, algo que parece confirmar los resultados hallados por Soriano, González y Osorio (2005), con estudiantes de 1er ciclo de la ESO; y por Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín (2005) con alumnos de 3º y 4º ESO respectivamente.

Bibliografía

Ayerdi, P.; Díaz de Rada, V. (2008). Perfiles sociales de la opinión pública española sobre la inmigración. *Revista Internacional de Sociología*, *50,* 95- 127.

Baigorri, A.; Chaves, M.; Fernández, R. (2004). Yo y el otro. Actitudes ambivalentes hacia la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura, *Revista de ciencias sociales, 9,* 1-32.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* (pp. 79-104). Madrid. Narcea.

Cabrera, F; Marín, M. A.; Rodríguez, M; Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación educativa*, *23*, 133- 172.

Cuadrado, I.; Molero, F.; Navas, M.; García, Mª Carmen (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños-as almerienses. *Revista de Psicología Social, 18 (2),* 121-140.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento en los niños. Introducción a la práctica del método clínico.* Barcelona. Paidós.

Desrues, T.; Jiménez, A.; Molina, O. (2008). La cuestión de la frecuencia y el tipo de trato con inmigrantes: Una aproximación a los efectos de las relaciones intergrupales sobre las actitudes hacia la inmigración. *Revista de Estudios Internaciones Mediterráneos, 6-7*, 79- 95.

García, M. C.; Navas, M. S.; Cuadrado, I.; Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica, 2*, 137-147.

García Roca, J. (2007). Educación para la ciudadanía. *Cuadernos CJ (Cristianisme i Justicia), 149*, 1-30.

Gómez Llorente, L. (2007). El concepto de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, *366,* 58-61.

Gómez Pérez, R. (2007). *Ética ciudadana. Más allá de una educación para la ciudadanía.* Madrid. Sekotia.

Gozálvez, V. (1997, noviembre). *La percepción del mediterráneo a través de la inmigración: Las actitudes de los españoles hacia los magrebíes*. Comunicación presentada al VI Seminaire International sur "La perception de la Méditerranée par les pays méditerranées".

Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students?, *British Journal of Educational Studies*, *55*, 304- 324.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.* Barcelona. Paidós.

López- Barajas, E. (2008). La formación de formadores, un servicio a la ciudadanía. En J. Vergara (coord.) *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. (pp. 57-76). Barcelona. Ariel.

Osler, Audrey; Starkey, Hugh (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review, 55*, 243- 254.

Osler, A; Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: Prácticas de calidad en países industrializados.* Informe presentado por la Oficina Internacional de Educación UNESCO.

Peces- Barba, G; Fernández, E; De Asís, R; Ansuátegui, F. (2007). *Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos.* Madrid. Espasa.

Piaget, J. (1926). La representation du monde chez l' enfant, Introduction, Les problèmes et les methods. Reproducción de la Trad. cast. de Valls, revisada por M. Carretero y J. Delval: El método clínico. Madrid 1979. En J. Delval (1979) (Coord.) *Lecturas de Psicología del niño I.* (pp 265- 287). Madrid. Alianza.

Ramírez de la Fe, Mª C.; Rodríguez, A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología, 22*, 76-80.

Retortillo, A.; Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11 (2)*, 1-11.

Soriano, E.; González, A.; Osorio, Mª. M. (2005). *La educación para una ciudadanía intercultural en el 1er ciclo de la ESO*. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de La Laguna. pp. 1329- 1334.

Acoso, violencia y género en jóvenes universitarios

Aurelio Lascorz Fumanal y Elisa Larrañaga Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Las conductas de acoso o maltrato entre iguales no desaparecen con el final de la educación secundaria, sino que continúan produciéndose en ámbitos de la vida adulta, y por lo tanto, también en las universidades. El objetivo general de este estudio consiste en determinar las principales modalidades de acoso y sus magnitudes en el contexto de la enseñanza universitaria.

Así, hemos pretendido estudiar la relación que tienen con el acoso distintas variables como la edad, el curso y el país de origen, analizando distintos aspectos, como su incidencia, la modalidad de las agresiones, y los antecedentes en las conductas de acoso. Del mismo modo, también se ha analizado la posible influencia del sexo y de la identidad de género.

Los resultados apuntan a que las conductas de agresión y acoso tienen un bajo nivel de incidencia entre los estudiantes universitarios. Las agresiones verbales, tanto directas como indirectas, son las más utilizadas por los universitarios y las que se reciben con mayor frecuencia, seguidas de las relacionadas con la exclusión, sin que se observen diferencias significativas en función del sexo del agresor o del agredido. Es necesario resaltar que los instrumentos que se utilizan habitualmente para medir el acoso entre la población universitaria pueden estar permitiendo, de algún modo, que se encubran determinadas formas de violencia sexual y las agresiones que tiene que ver con las relaciones de pareja, bajo otras denominaciones que parezcan más benignas.

Palabras clave: Violencia de género, maltrato entre iguales, violencia, género, acoso, maltrato, jóvenes universitarios.

No es frecuente encontrar estudios sobre la incidencia del acoso entre iguales o *bullying* en el nivel universitario. En 2006, representantes de 49 universidades españolas, reunidos en Alicante para celebrar el IX Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, constataban que "aunque no son muchos los casos localizados, sí que han aumentado las quejas de acoso entre estudiantes, de profesor a estudiante, y las denuncias por *mobbing* entre trabajadores" (Criado, 2006). Sin embargo. ésta percepción no se ha concretado con investigaciones que confirmen la presencia creciente de este fenómeno entre los universitarios.

Los estudios sobre *bullying* realizados en enseñanza primaria y secundaria han encontrado que los varones están implicados con mayor frecuencia en situaciones de acoso. Por ello, la aproximación a este fenómeno hace recomendable el estudio de las diferencias de género en este ámbito.

Chapell (2004) en un análisis exploratorio sobre la incidencia del *bullying* entre universitarios en la Universidad de Rowan (New Jersey), en una muestra de 1.025 estudiantes, encontró que un 24,7% habían presenciado situaciones de acoso de forma ocasional, y un 2,8 % lo habían observado con mucha frecuencia. Un 5 % manifestaron haber sido acosados por otros estudiantes, de forma ocasional, mientras que el 1,1 % había sufrido acoso con mucha frecuencia.

En un estudio más reciente, Chapell (2006) analizó el hecho de ser acosador, víctima o acosador-víctima desde la escuela primaria hasta la universidad, sobre una muestra de 119 estudiantes universitarios voluntarios. A partir de los resultados obtenidos. El estudio infiere que existe una correlación significativamente positiva entre el hecho de ser acosado y/o acosador en la universidad, y el hecho de haberlo sido en el instituto y la educación primaria.

Nuestro estudio plantea la hipótesis de que las conductas de acoso y maltrato entre iguales no desaparecen con el final de la educación secundaria, sino que continúan produciéndose en ámbitos de la vida adulta, como las universidades, aunque con una incidencia menor. Los objetivos de este estudio persiguen describir las principales modalidades de agresión y sus magnitudes en el contexto de la enseñanza universitaria, a partir de una muestra de estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha, así como el análisis de la relevancia de las variables que pueden afectar al acoso en sus distintos aspectos, tales como la edad, el curso, el país de origen y, de forma más concreta, el sexo y la identidad de género.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 171 estudiantes universitarios (147 mujeres y 24 hombres) de la Universidad de Castilla-La Mancha en el campus de Cuenca- que se reparten entre ocho titulaciones diferentes. La selección de los grupos de clase en los que se pasó la encuesta fue aleatoria y contó con la colaboración de los profesores. En el momento de la encuesta, Abril-Mayo de 2007, estaba finalizando el período de clases del año académico. El 60% de la muestra (100 estudiantes) son alumnos de primer curso. La media de edad es de 21,7 años (*SD* = 5). Los sujetos del estudio se distribuyen en un rango de edades, que van desde los 18 años a los 47 años.

Instrumentos

Se administró una batería de tres pruebas. Dos de ellas estandarizadas y otra adaptada a partir de una investigación sobre el *bullying* entre estudiantes de secundaria, realizada por un equipo de profesores del Departamento de Psicología de la UCLM. Este instrumento es una versión adaptada del ***"Instrument to assess the incidente of involvement in bully/victim interaction at school"*** de Rigby y Bagshaw (2003), a la que se añaden diferentes preguntas sobre acoso sexual, además de distinguir entre formas directas e indirectas de agresión. Se han introducido cuestiones que cuantifican las conductas de *bullying* que los estudiantes universitarios pudieron haber sufrido o practicado durante la educación primaria y secundaria.

Hemos optado por adaptar pruebas diseñadas inicialmente para estudiantes de secundaria en la medida que ya que existen diferentes estudios sobre agresión indirecta entre adultos que han seguido el mismo camino (Werner y Crick,1999; Forrest, Eatough y Shevlin, 2005). Nuestras pruebas incluyen escalas para medir diferentes tipos de agresión y la frecuencia con la que se producen, diferenciando entre agresores y víctimas. Los resultados de la fiabilidad señalan un coeficiente alpha de Cronbach de 0.79 para la escala "ser acosado" y 0.95 para la de "participar en el acoso a otra persona".

Otra prueba administrada ha sido el ***Bem Sex Role Inventory*** **(BSRI*),*** con el objetivo de medir la identidad de género. Se ha utilizado una versión abreviada, con 18 ítems. De ellos, 9 corresponden a rasgos masculinos y otros 9, a femeninos. Los sujetos de la muestra han puntuado cada rasgo aplicándoselo a sí mismos, pero también con respecto a lo que consideran rasgos prototípicos de una mujer y de un hombre. El objetivo de esta prueba es comprobar si existe algún tipo de relación entre los estereotipos y la identidad de género, en relación con las diferentes formas de ser agredido o agresor, mientras se cursan estudios en la universidad. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron de 0.67 para la subescala que mide la "imagen prototípica del hombre". De 0.70 para la "imagen prototípica de la mujer", y de 0.77 para la subescala sobre la "imagen de ti mismo".

La tercera prueba utilizada ha sido ***Direct & Indirect Agresión Scales*** **(DIAS)** elaborada por Björkqvist *et al.* (1992), para medir la ocurrencia de tres tipos de agresión: física, verbal e indirecta. El cuestionario ha sido adaptado para que los sujetos distingan las formas e incidencia de las agresiones, en función de que el agresor sea un hombre o una mujer. En el caso de la subescala que mide las agresiones

causadas por chicos, el coeficiente de fiabilidad alpha es de 0.94. Respecto a la subescala de las agresiones causadas por chicas, su fiabilidad es de 0.93.

Resultados

Ocurrencia de los que se declaran agredidos y acosados

Un 7 % de los universitarios encuestados afirman haber sido acosados. En este estudio se identifican como *acosados* a aquellos individuos que han reconocido sufrir algún tipo de agresión "semanal" y/o "diariamente", en relación con la definición que Olweus (2003) hace de este término. Las modalidades de acoso más señaladas corresponden a las agresiones verbales indirectas y directas, así como a las agresiones sexuales. En este último caso, la mayor ocurrencia se registra sobre el hecho de recibir presiones para mantener relaciones sexuales (1.8%), seguidas de las conductas que extienden rumores sobre la reputación sexual (1.2%).

Tabla 1. Ocurrencia de las formas de ser agredido y/o acosado entre estudiantes universitarios de la UCLM en el Campus de Cuenca (en %)

		De vez en cuando	Semanal y diariamente	Total
	Agresión verbal indirecta	**39.8**	**1.8**	41.6
	Agresión verbal directa	**11.1**	**1.2**	12.3
	Exclusión	**7**	**0.6**	7.6
	Agresión física indirecta	**6.4**	**0.6**	7
	A través de nuevas tecnologías	**3.5**	**0.6**	4.1
	Agresión física directa	**1.8**	**0.6**	2.4
Agresión sexual	**Por celos**	**4.7**	**0**	4.7
	Presión para mantener relaciones sexuales	**1.8**	**1.8**	3.6
	Extender rumores sobre reputación sexual	**1.2**	**1.2**	2.4
	Por mostrar comportamientos del otro género	**1.8**	**0.6**	2.4
	Motes e insultos con connotaciones sexuales	1.8	0.6	2.4

El 49% de los sujetos (*n*=84) han reconocido el hecho de haber sufrido algún tipo de agresión por parte de otras personas desde que están en la Universidad. En su mayor parte han sido agresiones verbales indirectas, en la opción "de vez en cuando" (el 39.8%, *n*=68), por lo que no podemos identificarlas como conductas de acoso.

La frecuencia de otras modalidades de agresión sufridas por los estudiantes es mucho más baja. Destacan las agresiones verbales directas (como recibir insultos o motes), la exclusión y la agresión física indirecta (romper, esconder o robar). En relación con estas conductas, uno de cada diez casos las ha recibido con una periodicidad semanal o diaria, lo que puede considerarse como acoso.

La ocurrencia de las agresiones físicas directas es menor, al igual que las agresiones de tipo sexual. Un 3,5% de los sujetos identifican haber sufrido agresiones a través de las nuevas tecnologías ("de vez en cuando"), mientras que sólo una persona reconoce haberlo recibido a diario.

En cuanto al sexo y número de los agresores, el 7% de las personas dicen haber sido acosados, y de éstos, un 2,3% identifican a "un chico" como agresor y otro porcentaje similar a "chicos y chicas juntos". En otros casos se identifica como agresora a "una chica" (1,2%) o a "varias chicas" (1,2 %).

Respecto al recuerdo que los estudiantes universitarios tienen de su paso por los niveles anteriores de la educación obligatoria, el 19,9% (*n*=34) reconoce haber padecido acoso durante la Educación Primaria y el 15,2% (*n*=6) en la Educación Secundaria.

Ocurrencia de los que se declaran agresores y acosadores

El 4.7% (*n*=8) de los universitarios de la muestra utilizaron formas de agresión verbal indirecta "semanalmente", lo que les sitúa dentro de las conductas de acoso. Mientras que los que afirman agredir "de vez en cuando" se sitúan en un 45%. En general, el 56,2% (*n*=96) han manifestado recurrir a conductas agresivas. La mayoría, utilizan la agresión verbal indirecta, directa y la exclusión, como resulta en otros trabajos (Björkqvist, 1992).

Tabla 2. Ocurrencia de las formas de ser agresor y/o acosador entre estudiantes universitarios de la UCLM en el Campus de Cuenca (en %)

		De vez en cuando	Semanal y diariamente	Total
Agresión verbal indirecta		**45**	**4.7**	49.7
Agresión verbal directa		**24**	**1.2**	25.2
Exclusión		**10.5**	**1.8**	12.3
Agresión física directa		**2.9**	**1.2**	4.1
Agresión física indirecta		**2.9**	**0**	2.9
A través de nuevas tecnologías		**1.2**	**0.6**	1.8
Agresión sexual	**Extender rumores sobre reputación sexual**	**8.2**	**1.8**	10
	Motes e insultos con connotaciones sexuales	**5.8**	**1.2**	7
	Por mostrar comportamientos del otro género	**3.5**	**0.6**	4.1
	Por celos	**1.2**	**1.2**	2.4
	Presión para mantener relaciones sexuales	0	1.2	1.2

En relación con la identidad y número de las víctimas, el 1.8% reconoció haberlo hecho sobre una chica, varias chicas, o sobre chicos y chicas juntos. Este dato es coherente con los porcentajes de ocurrencia de las diferentes formas de ser agresor que aparecen en la Tabla II, en la columna "semanal y diariamente", con la excepción de "agresión verbal indirecta". Este caso apunta a que una parte de los individuos encuestados reconocen que utilizan conductas agresivas con frecuencia, pero no se identifican a sí mismos como acosadores.

Respecto a la participación en episodios de acoso a otras personas durante su paso por los niveles anteriores de la educación obligatoria, el 15.2% reconoce haberlo hecho durante la Educación Primaria y el 9.4% en la Educación Secundaria.

Entre los objetivos por los que los encuestados consideran que se utiliza el acoso destaca la obtención de poder (49 %),y le siguen a distancia "conseguir algo", "para que te acepte el grupo" y "mantener el prestigio". El 55,6 % de los estudiantes expresa que el acoso "no debe utilizarse nunca".

Relación entre variables sociodemográficas y ocurrencia de las formas de agresión

Los datos sobre las modalidades de "ser acosado" en relación con la variable "sexo" no aportan resultados significativos, excepto en las situaciones de "ser agredido por mostrar comportamientos del otro género", χ^2 (2,171) =7.15, $p < .05$, y de "recibir presión para acceder a relaciones sexuales" χ^2 (2,171) =8.04, $p < .05$.

Tampoco se ha encontrado diferencias de género o de sexo respecto a haber recibido acoso durante la educación primaria y secundaria.

Entre el "sexo" del acosador y las diferentes modalidades de acoso, tan sólo se han encontrado relaciones significativas en las variables "acosar por celos", χ^2 (2,169) =14.95, $p = .001$, y "acosar utilizando nuevas tecnologías", χ^2 (2,169) =13.11, $p < .005$. Aunque las medidas de simetría aportan valores muy próximos a 0, lo que indica un grado de asociación muy débil, los datos apuntan a que son los hombres los que tienden a utilizar en mayor medida este tipo de conductas de acoso.

No se producen diferencias significativas entre la edad de los sujetos y las diferentes formas de ser acosado o de ser acosador. Todo lo contrario sucede con la variable "país de nacimiento", que presenta resultados significativos en relación con las conductas de "ser acosado físicamente de forma directa", χ^2 (2,171) =12.99, $p < .005$, "ser acosado verbalmente de forma indirecta", χ^2 (2,169) =10.87, $p < .05$, y "ser acosado por alguien que tiene celos", χ^2 (2,170) =11.46, $p < .005$. También existe relación entre el país de nacimiento y el hecho de agredir físicamente de forma directa, χ^2 (2,169) =13.10, $p < .005$, en la agresión verbal directa, χ^2 (2,169) =13.02, $p= .05$, en la agresión verbal indirecta, χ^2 (2,169) =11.49, $p < .05$, mediante exclusión, χ^2 (2,168) =8.48, $p < .05$, e insultando y poniendo motes con connotaciones sexuales, χ^2 (2,169) =14.51, $p < .005$. Todo apunta a que las personas que provienen de otros países tienen más probabilidades de verse envueltos en conductas de acoso, ya sea como acosadores o como acosados; pero consideramos que el número de sujetos de la muestra de origen extranjero es muy reducido (n= 6) y estos trabajos deberían desarrollarse con muestras más extensas.

Por último, no se ha encontrado relación entre el hecho de haber sido acosado o acosador durante la educación primaria y secundaria con ese mismo tipo de conductas en la universidad. Este resultado apunta en dirección opuesta al estudio de Chapell (2006), en el que se establecía una correlación positiva entre el hecho de ser acosado y/o acosador en la universidad y el hecho de haberlo sido en el instituto y la educación primaria.

Resultados obtenidos a partir de la escala Bem Sex Role Inventory (BSRI)

En primer lugar, se han creado variables de las dimensiones "masculinidad" y "feminidad". Para ello, se han calculado las medias de los nueve rasgos considerados masculinos y de los nueve considerados como femeninos en cada una de las tres subescalas del cuestionario: "imagen prototípica del hombre", "imagen prototípica de la mujer" e "imagen de ti mismo". Cada rasgo ha sido puntuado en una escala del 1 –que indica que ese rasgo se considera "nada típico"- al 7, lo que indica que se considera un rasgo como "muy típico".

En la Tabla III, se observan diferencias específicas para cada sexo, conforme a estereotipos sociales muy arraigados. Resulta significativo analizar los resultados cuando se trata de la imagen que los sujetos de la muestra tienen de sí mismos. Los hombres se identifican con los rasgos femeninos ligeramente por encima de los rasgos tradicionalmente masculinos, mientras que las mujeres se identifican con mucha claridad con los rasgos femeninos y marcan cierta distancia respecto a los masculinos. Estos resultados indican un cierto cambio en los patrones culturales de los universitarios, en la medida que los valores tradicionalmente atribuidos al hombre van perdiendo fuerza respecto a los que representan los atribuidos a las mujeres.

Para la construcción de la varible "identidad de género" se han clasificado los sujetos en cuatro grupos (masculino, femenino, andrógino e indiferenciado) en relación con la "imagen de ti mismo". Los resultados del análisis de contingencia han apuntado la existencia de diferencias significativas entre varias dimensiones de la identidad de género y dos formas de ser agredido: "recibir rumores acerca de la

propia reputación sexual", y en "recibir presión para acceder a relaciones sexuales". La prueba *post hoc* sitúa al perfil de género "masculino", en ambas conductas, con una ocurrencia significativamente mayor que los perfiles "femenino" y "andrógino". Sin embargo, hay que tener en cuenta que los tamaños de los grupos son muy desiguales, por lo que los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 3. Puntuaciones en Masculinidad y Feminidad

			Masculinidad				Feminidad			
	Sexo	*N*	*M*	*SD*	*F*	*P*	*M*	*SD*	*F*	*P*
Imagen prototípica del hombre	Hombres	24	5.23	1.14	.09	.709	3.56	1.09	.20	.892
	Mujeres	138	5.15	1.00			3.53	.98		
Imagen prototípica de la mujer	Hombres	22	3.98	1.04	.32	.574	5.40	.86	.32	.427
	Mujeres	133	4.11	.98			5.48	.80		
Imagen de ti mismo	Hombres	23	4.28	.65	3.04	.015	4.69	.86	.58	.001
	Mujeres	135	3.76	.98			5.27	.74		

Por otro lado, la prueba *Chi-cuadrado* para determinar si la identidad de género tiene relación con el hecho de haber agredido a otros estudiantes, presenta dos conductas en las que se producen esas variaciones: "acosar por celos" y "ejercer presión para acceder a relaciones sexuales". Los resultados de estudio relacionados con la identidad de género apuntan a que las personas que se identifican con los valores tradicionales masculinos son las más susceptibles de verse inmersas en episodios de acoso manifestados a través de conductas vinculadas a las relaciones sexuales o de pareja.

Resultados obtenidos a partir de las escalas de agresión directa e indirecta (DIAS)

Cabe constatar que las puntuaciones medias de todas las conductas descritas por el DIAS se sitúan por encima de la media teórica, tanto para la estimación de los chicos como agresores (M=2.18, SD=0.66), como de las chicas agresoras (M=2.33, SD=0.67). La comparación de medias en función del sexo, nos permite afirmar que los sujetos perciben que las conductas agresivas, en general, son un recurso utilizado en la misma medida tanto por hombres como por mujeres.

Sin embargo, el análisis de las tres subescalas de agresión (física, verbal e indirecta) presenta algunas variaciones. Los encuestados, independientemente de su sexo, observan una mayor frecuencia de conductas de agresión en los chicos, cuando éstas son "físicas" (M=2.50, SD=0.89) y "verbales" (M=2.78, SD=0.74). Por el contrario, la frecuencia de las conductas de agresión en las chicas se perciben en mayor medida cuando se refieren a las formas "indirectas" (M=2.82, SD=0.77). La agresión verbal como recurso utilizado por las chicas también registra una puntuación media alta (M=2.45, SD=0.74).

Por debajo de la media teórica quedan dos subgrupos de valoraciones: las conductas de agresión "física" de las chicas (M=1.54, SD=0.76) y las conductas de agresión "indirecta" de los chicos (M = 1.83, SD = 0.69).

Sin embargo, el análisis de las subescalas de agresión, según los perfiles de identidad de género, proporciona las puntuaciones medias más altas de todas las observadas cuando los sujetos son los "masculinos".

Tabla 4. Resultados de las subescalas de agresión directa e indirecta (DIAS), por identidad de género

Subescala DIAS	Identidad de género	N	*M*	*SD*	*F*	*Sig.*
Chicas agraden físicamente	Masculino	5	2.14	.57	1,398	,246
	Femenino	82	1.47	.74		
	Andrógino	30	1.60	.86		
	Indiferenciado	15	1.40	.76		
	Total	132	1.52	.77		
Chicas agraden verbalmente	Masculino	5	2.72	.79	,244	,866
	Femenino	83	2.48	.71		
	Andrógino	29	2.43	.80		
	Indiferenciado	15	2.41	.83		
	Total	132	2.47	.74		
Chicas agraden indirectamente	Masculino	5	3.40	.34	1,268	,288
	Femenino	80	2.80	.78		
	Andrógino	28	2.82	.74		
	Indiferenciado	14	2.61	.81		
	Total	127	2.81	.77		
Chicos agraden físicamente	Masculino	5	3.00	.58	1,349	,262
	Femenino	83	2.45	.89		
	Andrógino	30	2.53	.98		
	Indiferenciado	15	2.12	.84		
	Total	133	2.45	.90		
Chicos agraden verbalmente	Masculino	5	2.96	.47	,807	,492
	Femenino	83	2.78	.77		
	Andrógino	28	2.83	.75		
	Indiferenciado	15	2.50	.66		
	Total	131	2.77	.74		
Chicos agraden indirectamente	Masculino	5	2.08	.87	,475	,700
	Femenino	80	1.82	.65		
	Andrógino	28	1.88	.79		
	Indiferenciado	14	1.67	.80		
	Total	127	1.82	.70		

Discusión

Aunque la muestra de este estudio es reducida, los datos reflejan que es baja la ocurrencia de acoso entre universitarios. En nuestro estudio, según el tipo de agresión, la mayor parte de los valores se distribuyen entre el 0.6% y el 1.8%, algo similar a lo que ocurre en los trabajos de Chapell (2004), con un porcentaje de acosados del 1,1%.

Aunque las conductas de agresión están presentes en las relaciones entre universitarios (el 49% reconoce haber sufrido algún tipo de agresión y el 56.2% haber participado en la agresión a otra persona), en su mayoría se trata de agresiones verbales directas e indirectas, y de conductas de

exclusión, con un bajo nivel de frecuencia ("de vez en cuando"). Estos niveles no difieren de los detectados en otros estudios con estudiantes de la educación secundaria.

En cuanto a las modalidades de agresión, es más frecuente que se admitan agresiones de tipo verbal que otras modalidades relacionadas con la agresión física y sexual. La exclusión social quedaría en un término medio.

Las inferencias estadísticas aplicadas no permiten corroborar la afirmación de Chapell et al. (2006: 642) sobre la existencia de una correlación positiva significativa entre el hecho de ser acosado y/o acosador en la universidad, el instituto y la educación primaria.

Respecto a las diferencias por sexo en las formas de agredir o ser agredido, las investigaciones más recientes no encuentran un uso diferencial claro de formas de agresión agredido (Navarro y Yubero, 2007). Esa es la tónica general en los resultados de nuestro estudio, a excepción de algunas conductas de agresión más directamente vinculadas a las relaciones sexuales, como el hecho de "ser agredido por mostrar comportamientos del otro género", de "recibir presión para acceder a relaciones sexuales" y "acosar por celos".

Al respecto, recientes estudios sobre las relaciones de noviazgo o dating relationships entre adolescentes en Estados Unidos (Stein, 2007), e incluso sobre universitarios españoles (Muñoz-Rivas, Graña, O´Leary y Gómez, 2007) apoyan la necesidad de conocer mejor los comportamientos agresivos de los jóvenes con sus parejas, de forma que no se solapen o queden oscurecidos por el bullying. El estudio de Muñoz-Rivas et al. (2007:104-105), detecta una alta prevalencia de agresiones psicológicas en las relaciones interpersonales entre universitarios, destacando las agresiones verbales, los comportamientos dominantes o coercitivos y los celos. En el estudio que aquí se presenta no se ha tenido en cuenta esta circunstancia, pero es posible que algunas de las respuestas tengan que ver más con relaciones de pareja, que con conductas de acoso. Aunque Connolly, Pepler, Craig y Taradash (2000), vinculan ambos fenómenos, partiendo de la hipótesis de que los modelos de interacción entre jóvenes basados en la intimidación y el acoso entre iguales, pueden persistir en la transición a las relaciones sentimentales adultas.

En cuanto a la identidad de género, los resultados ofrecen diferencias significativas en dos formas de ser agredido: "recibir rumores acerca de la propia reputación sexual" y en "recibir presión para acceder a relaciones sexuales". El perfil de género "masculino" destaca en ambas conductas, aunque debemos tener en cuenta que el tamaño de los grupos es muy desigual.

En relación con la forma en que los estudiantes universitarios perciben los diferentes tipos de conductas de agresión en función del sexo, no difiere de las investigaciones realizadas con estudiantes de educación secundaria, tanto en estudios transculturales (Österman et al.,1998), como los efectuados en España (Toldos, 2005). Se identifica una mayor frecuencia de conductas de agresión en los chicos, cuando éstas son "físicas" y "verbales", mientras que en las chicas se perciben en mayor medida formas de agresión"indirecta". Aunque cabe constatar que la agresión verbal, como recurso utilizado por las chicas, también registra una puntuación media alta. Los mayores niveles de ocurrencia en la muestra de nuestros estudiantes universitarios, están concentrados en las agresiones verbales directas e indirectas, sin diferencias significativas en función del sexo.

Por otro lado, se tiende a considerar que las conductas de agresión "física" en las chicas y las conductas de agresión "indirecta" en los chicos son menos frecuentes. Esta última valoración no concuerda con los resultados obtenidos, que sitúan a las modalidades de exclusión, agresión verbal indirecta y agresión física indirecta (esta última en la perspectiva de la persona agredida) entre las más utilizadas por los universitarios de la muestra, independientemente de su sexo.

En relación a la variable "identidad de género", son los perfiles "masculinos" los que realizan las estimaciones más altas en todas las modalidades de agresión, tanto las llevadas a cabo por chicos, como por chicas. Todo apunta a que los hombres con perfil estereotípico "masculino" responden a una

ideología de rol tradicional que les puede llevar a exhibir comportamientos sociales que refuercen su propio sentido de masculinidad, entre los que la agresión aparece como una estrategia significativa.

Referencias

Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1992), The development of direct and indirect strategies in males and females. En K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. y Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment, 5*, 299-310.

Criado, E. (2006, Octubre 26). Los defensores universitarios detectan un aumento de acoso en estudiantes y ´mobbing` en profesores. *Las Provincias* [versión digital]

Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M. & Whitaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence, 39*, 53-64.

Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, Th., Lomon, S., MacIver, K. & Sarullo, P. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence, 41*, 633-648.

Forrest, S., Eatough, V. & Shevlin, M. (2005). Measuring Adult Indirect Aggression: The Development and Psychometric Assessment of the Indirect Aggression Scales. *Aggressive Behavior, 31*, 84-97.

Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O´Leary, D. y González, P. (2007). Physical and psychological agresión in dating relationships in spanish university students. *Psicothema, 19*, 102-107.

Navarro, R. y Yubero, S. (2007). La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros educativos. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco, *Convivir con la violencia* (pp. 191-223). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Olweus, D. (1993/2003). *Bullying at school: What we know and what we can do* (16ª Reimpresión). Oxford: Blackwell.

Österman *et al.* (1998). Cross-Cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24,* 1-8.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of Adolescent Students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 23* (5), 535-546.

Stein, N. (2007, octubre). *Descubriendo un problema oculto: la violencia sexual en las escuelas norteamericanas*. Conferencia presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España.

Toldos, M..P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior, 31,* 13-23.

Werner, N. & Crick, N. (1999). Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology, 108* (4), 615-623.

Influencia de la educación familiar en la convivencia escolar

Francisco Antonio López Hernández
Universidad de Almería (España)

La familia hace referencia a un grupo social vivo que ha adoptado históricamente multitud de modalidades, y que en la actualidad se transforma al mismo ritmo que la propia sociedad.

Se podría definir como a un grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia (Iglesias de Ussel, 1998). Constituye la unidad básica de sociedad.

Tipos de familia

- Familia nuclear
- Familia extensa
- Familia reconstituida
- Funciones de la Familia

Flaquer (1995) a partir de diversos indicadores las ha dividido en tres

- A nivel cultural
- A nivel de servicios de la comunidad
- En el aspecto económico

Binomio educación-familia repercusión en la convivencia escolar- proceso de socialización

Definición De Educación

Puede definirse como el proceso de socialización de los individuos, al educarse una persona asimila y aprende conocimientos, la educación también implica una con concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores.

La educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión, ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

La Socialización como proceso clave para la convivencia escolar: mecanismos para la socialización

Función socializadora de la familia

La familia es el principal agente o factor de la Educación; incluso podemos decir que es el factor fundamental del ser humano. Su función educadora y socializadora está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos.

La meta de la familia es socializar al individuo. En los primeros años de vida el niño está todo el tiempo en contacto con la familia, y se van poniendo los cimientos de su personalidad antes de recibir cualquier otra influencia. Los padres, en este proceso de socialización actúan como modelos que los hijos imitan.

Tras los primeros años de influencia familiar, viene la Educación institucional escolar, que cobra gran importancia.

La familia como agente de socialización

El proceso de socialización consiste en el hecho de que el individuo aprende por el contacto con la sociedad. El proceso de aprendizaje social se desenvuelve con la gente y entre la gente y por

consiguiente, implica siempre relaciones sociales. Se halla el proceso condicionado, por la comunicación de índole interpersonal. Los agentes de socialización están representados por la familia, la escuela, los grupos de edad, los medios de comunicación social, las asociaciones y los grupos.

La socialización es un proceso que dura toda la vida e implica un influjo recíproco entre una persona y sus semejantes. La aceptación de las pautas de comportamiento social tiene importancia en el plano objetivo, por la socialización transmite la sociedad su cultura de generación en generación; y en la vertiente subjetiva nos encontramos ante un proceso que tiene lugar en la persona.

El agente de socialización primero en el orden temporal, y de gran importancia es la familia. En nuestra sociedad, las agrupaciones familiares desempeñan un papel casi insignificante en la vida social del individuo. Los padres ya no aparecen exclusivamente responsables de la Educación de sus hijos; esta función debe ser compartida con el Estado.

De la familia extensa se ha pasado a la familia nuclear. Se habla de una situación de crisis, pero lo cierto es que aun con todos estos cambios, la familia sigue siendo un apreciable agente de socialización.

Variables que inciden en el proceso de Socialización y en la dinámica familiar

Variables constructivas y/o favorecedoras

Dentro de estas variables debemos destacar la comunicación familiar, como factor y agente principal de la acción educativa

Aunque puede adoptar diversas formas pondremos mayor énfasis en las siguientes por su relevancia en el binomio familia-educación:

El silencio, será positivo, cuando la tensión aflora, porque una de las soluciones es saber callar, en lugar de contraatacar, presionar, cargando el ambiente enrarecido por la discusión o por falta de comprensión y respeto.

Ortega y Gasset decía "Si se quiere, de verdad, hacer algo en serio, lo primero que hay que hacer es callarse"

La palabra, que simboliza el más usual de los lenguajes, el lenguaje verbal. Es el medio fundamental de la comunicación familiar, porque a través de él se vehiculan los mensajes, que instruyen, personalizan, socializan y moralizan.

El diálogo, es el medio más habitual para la comunicación del conocimiento, que se hace código ético, solución a problemas, criterio de relación con los demás, enseñanza de habilidades, etc. Pero también la primera víctima de la incomprensión familiar, pues en situaciones de crisis, lo primero que se rompe es el dialogo.

Saber dialogar es síntoma de madurez y de seguridad, es un instrumento reciproco, supone silencio y atento escuchar, porque nadie puede creerse en posesión de toda la verdad, el dialogo bien ordenado y la práctica sensata y metódica que es un diálogo con obras, valen por todos los discursos magistrales. Seamos pues dialoguistas y no monologuistas, y con ello saldrán ganando nuestros pulmones y la mente de nuestros discípulos" (Manjón, 1949:96)

Variables bloqueantes y/o destructivas

Dentro de estas variables destacamos como destructiva la falta de comunicación, pues el ambiente familiar tiene efectos positivos o negativos sobre los procesos de personalización, socialización, y moralización.

Consecuencias del Proceso de socialización y Dinámica familiar en la convivencia Escolar

Establecer las relaciones entre dos instituciones familia- escuela, de las que podemos afirmar que son pilares fundamentales en la configuración de nuestra sociedad no es tarea fácil.

Estas dos instituciones deben cumplir funciones complementarias que solo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben desde una relación de estrecha ayuda y colaboración, aunque no siempre ocurre así.

La sociedad reclama, con frecuencia, responsabilidades en relación con los resultados de la acción educativa de la escuela, no solo resultados instructivos, sino también sociales.

Tal vez estemos volcando excesivas esperanzas y responsabilidades en una de las instituciones- la escuela- en detrimento de desculpabilizar de a otra institución, tan importante o más que la escolar, como es la familia.

Es cierto que la propia dinámica de sociedad ha hecho que varíen las funciones y roles de la familia, que hasta hace no mucho era considerada como la raíz y el sustento de la transmisión de las normas sociales y de las buenas costumbres a las jóvenes generaciones.

Entre otros **cambios positivos** podemos considerar la incorporación de la mujer al trabajo con la consiguiente pérdida del rol que venía cumpliendo en exclusividad. Sirviendo generalmente como único enlace familiar con la institución escolar.

Afortunadamente hoy las cosas han cambiado en la propia estructura de la familia, al igual que también han cambiado en la institución escolar, estamos en un momento de ajustes importantes en las relaciones entre ambas instituciones, pues aun están difusas las funciones que cada una de ellas debe asumir para un desarrollo eficaz de la tarea educativa.

Cambios en la percepción de la institución escolar por la sociedad

En líneas generales podríamos decir partiendo como punto de referencia los años cincuenta donde existía una confianza absoluta en la tarea que desarrollaba la escuela con los hijos a la que no se le cuestionaban los aprendizajes transmitidos, ni el modo de transmitirlos, hemos pasado a la convicción de que la participación en las decisiones educativas, unido al modelo de educación a impartir, es cuestión que concierne de modo especial, a la familia sin que ésta deba permanecer ajena a lo que ocurre en la escuela.

La sociedad ha pasado a tener conciencia de que la educación es un derecho social al que, entre otras cosas, hay que exigirle calidad en recursos humanos y materiales, es decir garantizarle un puesto escolar y exigir que ese puesto cumpla unos mínimos requisitos de calidad.

Además la educación es un derecho humano, así como una obligación que todo Estado de derecho contrae con sus ciudadanos.

Aproximación a la situación actual: "violencia escolar"

Los medios de comunicación (prensa, radio, tv, Internet,etc.)

Vivimos en la civilización de la imagen, niños y jóvenes dedican más tiempo a ver la televisión que al colegio. Por ello es necesario preocuparse de la influencia que ejerce este medio en su desarrollo y sobre todo evitar su incidencia negativa.

Padres y educadores, han de actuar en el mundo real del cual se pueden sacar buenos resultados educativos si se actúa en consecuencia, situando la influencia de los medios de comunicación en el contexto en el cual se reciben, es decir sus consecuencias van a depender de dónde, cuándo y quién sea el receptor.De todos los medios de comunicación la televisión es la que ejerce mayor influencia en la estructura familiar por tanto la violencia emitida por televisión contribuye a la aparición de efectos antisociales en los espectadores.

Nuevas tecnologías

Si partimos de la base que educar es prevenir. Desde muy pequeños hay que insistir en trabajar la resolución de conflictos, en prevenir y actuar contra el acoso, con tolerancia cero; trabajar con los niños que presentan antes de los 10 años, problemas de agresividad, exigir medios a la administración para

poder tener formación e información acerca de cómo abordar los problemas que están presentes hoy en la escuela debe ser una acción prioritaria.

Cambios sociales y culturales/diversidad en el aula

Es necesario poner de manifiesto la responsabilidad educadora de la escuela y cómo ha de atender a las peculiaridades de sus alumnos, desde principios éticos de justicia y solidaridad, ya que frente a los problemas, de comportamiento y conflictividad escolar no cabe la exclusión ni la marginación, sino la adecuada atención educativa, reclamando una adecuada atención a la diversidad de los alumnos especialmente necesaria cuando se trata de procurar una convivencia adecuada en el centro escolar.

"Crisis de valores"

Una buena frase sería la de Mayor Zaragoza "En algunas partes del mundo se ha perdido la dimensión humana de aportar, sobre todo a la juventud, principios, referencias, ideales. Se ha pensado demasiado en los medios y nos hemos olvidado de las razones para vivir"

En la sociedad avanzada los individuos tienen hoy más que nunca la oportunidad de conocer y profundizar en los grandes valores religiosos, éticos y morales que configuran nuestra civilización. Por tanto, más que preguntarnos dónde están esos valores habría que plantearse ¿Por qué esta crisis de nuestra capacidad para cultivar valores?

A nada que se formula esta pregunta, lo primero que le viene a uno a la mente son dos aspectos esenciales para nuestro desarrollo: la familia y la educación. Desde luego la familia es el primer espacio vital y natural del hombre. En él aprende a relacionarse con sus semejantes; aprende sus primeras emociones y afectos; aprende el lenguaje y, por tanto, la comunicación; aprende a identificar el universo circundante, que le dará pie a exploraciones posteriores más amplias; aprende los primeros valores esenciales para configurar un rumbo en el que orientar su existencia.

El otro aspecto fundamental es el de la educación. En él tiene mucho que ver la sociedad en su conjunto y el poder del Estado en particular. De la voluntad de los gobernantes dependen los medios necesarios para impulsar la calidad en el aprendizaje académico y humano, tanto en la escuela como en la familia. Por tanto, es responsabilidad también del poder político la manera en que se promueve la participación de la familia en la educación de sus hijos.

Propuesta de estrategias de intervención psicológica/pedagógica y social para favorecer la convivencia escolar

a) Ámbito Familiar

- Programa de asesoramiento y orientación psicológica a los padres respecto al proceso de socialización y las variables personales, sociales y culturales que intervienen en el mismo, y cómo afectan al desarrollo personal y social de los hijos.
- Programa de tratamiento psicológico individual y/o familiar cuando las variables psicológicas están incidiendo en dificultades para la socialización, dado que existe una dinámica familiar conflictiva.
- Programa de orientación y asesoramiento sobre los roles parentales y relación con los hijos, como variable psicoafectiva que está en la base del desarrollo de las interacciones personales y por tanto de la convivencia.
- Programas de información y adiestramiento en buenas prácticas para la crianza.
- Programas de información y asesoramiento sobre psicología evolutiva y proceso de socialización en aquellas familias que se detecte unos mínimos de formación al respecto y que puede afectar al proceso de socialización de sus hijos.

b. Ámbito Escolar

- Programas de Acogida de padres y alumnos: Conocimiento de expectativas, valores sociales y culturales.
- Programas de prevención y facilitación para la integración escolar y fomento de la convivencia.
- Programa para el fomento de la participación de padres en las actividades del Centro.

c. Ámbito Comunitario

- Programa de Apoyo, información y asesoramiento para la mejora del proceso de socialización y dinámica mamilar: "Escuela de Padres y Madres."
- Programa para el conocimiento de la diversidad cultural.
- Programa educación en valores.
- Programa de prevención del riesgo social: Prestaciones básicas de Servicios Sociales para favorecer la integración social.

En el apartado de **RECOMENDACIONES**, creo que se podría indicar la necesidad de que la Convivencia en el ámbito escolar, sea abordada en todos sus aspectos mediante la Coordinación de actuaciones en el ámbito familiar, escolar, social, salud etc.

El ámbito escolar, junto con el de la familia y la comunidad en su totalidad deben ser el marco donde los integrantes de la comunidad educativa tengan como misión la creación de una sociedad sin agresividad, basada en el respeto mutuo. En la familia pasa exactamente igual. Ese es el tropo donde se debe cultivar la tolerancia, el respeto, el afecto mutuo y sencillo, los valores de siempre.

Como **CONCLUSIÓN**, la socialización es un proceso de adaptación en la sociedad desde los primeros años de vida y durante toda la vida, porque siempre estamos continuamente aprendiendo nuevos elementos. El ser humano no se realiza en solitario.

Es fundamental ir enfrentando a un niño a diversos ambientes como familiar, escolar, comunal y otros. Los grupos que nos enseñan a ser sociables son la familia, la escuela y los medios de comunicación entre otros. Los agentes de socialización mantiene entre ellos cierta relación, pero entre los dos primeros y el ultimo existe una substancial diferencia. Por ello es importante que la familia sea una célula abierta y educativa, y sobre todo que esté atenta al proceso de socialización de los niños de tal forma que acompañe el camino interior que se va dando tanto en la escuela y la TV. Es necesario tomar conciencia de la importancia de los medios de comunicación, ya que están invadiendo la vida familiar. Y además, los medios deberían ser conscientes de esta enorme responsabilidad, de tal forma que ejerzan ese poder con conciencia y en aras de construir sujetos sociales activos y positivos.

Se debería resaltar la importancia de todas las variables tanto familiares, personales, psicológicas, culturales, sociales, económicas etc. en el desarrollo del proceso de socialización y cómo éste incide en el tipo de convivencia escolar y social. Por lo que es necesario ampliar el conocimiento científico de dichas variables en una sociedad cambiante, multicultural y tecnológica.

Participación y responsabilidad en la convivencia diaria en un centro educativo

Aurora López Sánchez
Instituto de Enseñanza Secundaria "Tomás Navarro Tomás" Albacete (España)

Presentación de los procedimientos que permiten trabajar la convivencia en un centro de Secundaria, centrados en la realidad diaria de un Instituto de Albacete (España), como fuente de sugerencias. Sobre la idea de la imprescindible necesidad de implicación de todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, ayuntamientos) en el logro de una dinámica de participación como forma de solucionar el conflicto y los problemas de convivencia. Se explica la evaluación de las causas del deterioro de la convivencia escolar como punto de partida para las intervenciones. Se insiste en la necesidad de informar a toda la comunidad para conseguir la participación en la elaboración de las Normas de Funcionamiento. Se explican los procedimientos empleados en el día a día de la vida del centro, incluyendo puntos que deben ser tenidos en cuenta como fuente de reflexión y soluciones.

Palabras clave: Orientación Educativa, dinámica del aula, actitudes, participación, convivencia, educación secundaria.

El IES Tomás Navarro Tomás es un centro público situado en la zona Sureste de Albacete. Cuenta con una dilatada historia académica ya que fue creado en 1966. Está situado en una zona abierta en expansión de la ciudad, frente a las instalaciones deportivas municipales y en las proximidades del Campus Universitario. El centro cuenta con un edificio principal, dotado con tres plantas que albergan 50 aulas, cinco laboratorios de física, química, biología, geología y fotografía así como sus respectivos almacenes y despachos. El edificio cuenta con un salón de actos para capacidad de 400 localidades, dos aulas de informática, así como una biblioteca, aula de música y taller de tecnología; así como dos aulas de educación plástica y visual. Además de los espacios para departamentos didácticos, jefatura y dirección, secretaria y consejería, hay una cantina en la planta baja del edificio. Anejo al centro hay pistas deportivas y un pabellón deportivo donde se ubica el departamento de educación física. El número de docentes es de 78 personas Estos datos son suficientes para pensar que el centro tiene una infraestructura conveniente para plantear propuestas de cara a la convivencia.

El alumnado del centro pertenece a distintas zonas de la ciudad y es muy heterogéneo en cuanto a las clases sociales a las que pertenece. El nivel socioeconómico podría calificarse de medio y medio-bajo. En general son las madres las encargadas del ámbito educativo de sus hijos. Se observa una participación relativamente baja en la vida del centro a través del AMPA: recogida de notas, actos culturales, visita a tutores, etc. Tampoco existe espíritu de asociacionismo entre el alumnado y la Junta de Delegados no es asume la importancia que se quisiera. La convivencia es relativamente buena, aunque hay aspectos que mejorar, y este es el punto de partida de esta comunicación.

Plan de convivencia del centro

Datos

Los principios educativos y valores que guían el plan de convivencia del centro están recogidos, tal y como especifica la legislación en Castilla- La Mancha, en la Carta de Convivencia que se incluye en el Proyecto Educativo de centro, y que tiene como finalidad crear en este centro un clima de confianza que facilite al alumnado su educación en valores, el respeto a los derechos humanos y el ejercicio de una cultura democrática.

Para ello se han marcado como objetivos específicos los siguientes:

* Desarrollar acciones que faciliten las relaciones entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa y que tengan en cuenta la diversidad cultural de nuestro alumnado y familias,

* Proponer recursos para atender al alumnado que presente comportamientos que alteran la convivencia en el centro y para aquel otro alumnado que padece sus consecuencias,

* Fomentar actividades, espacios y tiempos comunes para facilitar la convivencia entre el alumnado y las familias de cultura diversa.

Con el fin de concretar estos principios se ha considerado necesario pensar en la organización de espacios y recursos procurándose la concentración por niveles en un entorno controlado, sistematizar las reuniones de delegados por niveles de forma que sirvan para la puesta en común de los problemas existentes y posibles soluciones, y promover la existencia de grupos de alumnos colaboradores en el correcto funcionamiento de la clase que sirvan de enlace entre profesores y alumnos y apoyen al delegado en su función detectando y comunicando situaciones conflictivas.

A nivel tutorial se ha considerado la importancia de utilizar la evaluación inicial para dotar a los tutores de herramientas de trabajo que permitan diagnosticar conflictos, valorando su opinión en la adopción de posibles medidas disciplinarias e informarles de las entrevistas mantenidas desde Jefatura con los padres o tutores legales.

En este sentido en el centro se entiende que las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro afectan por igual a todas las personas que integran la comunidad educativa: profesores, alumnos, familias y personal no docente, y regulan todas las actividades tanto escolares como extraescolares y complementarias.

Son compromiso de todos, por eso se recogen las aportaciones y propuestas de toda la comunidad educativa a través de regulares reuniones y esto mejora los aspectos organizativos y de convivencia que señalan incluso aquellas situaciones no contempladas, respetando siempre los ámbitos de trabajo y responsabilidad de cada sector. La recogida de las propuestas se lleva a cabo mediante encuestas a cada uno de los sectores; profesores, alumnos, padres.

Desde este punto de partida se elabora un documento de trabajo para su estudio en la Comisión de Coordinación Pedagógica, departamentos, Junta de Delegados, AMPA y personal laboral. Una vez elaboradas y consensuadas las normas de convivencia, organización y funcionamiento se informa de ellas al Claustro y son aprobadas, si procede, por el Consejo Escolar, al menos por una mayoría de dos tercios.

Estas actuaciones responden a la idea de que la aplicación de las normas de convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Anualmente se realizará una revisión, y cuando se considere necesario introducir modificaciones se presentará una propuesta que deberá ser aprobada por el Consejo Escolar.

El procedimiento para dar a conocer las Normas de Convivencia a la Comunidad educativa es: al alumnado se informará en las primeras sesiones de tutoría del curso. A los padres a través de las reuniones iniciales que el tutor tiene con ellos. A los profesores a través del primer claustro del curso.

En el seno del consejo escolar existe una comisión de convivencia integrada por representantes del profesorado, un representante de los padres, un representante del alumnado y un representante de personal y servicios. La elección de estos miembros se hará por consenso entre los miembros de cada estamento representado o mediante votación.

Causas de una mala convivencia escolar

Es importante conocer las causas para marcarnos unos objetivos y plantear una propuestas. Las causas de los problemas de convivencia son variadas en su origen y variables en el tiempo y se pueden

agrupar, tal y como los y las responsables sociales de las Unidades de Orientación de Albacete vienen haciendo, en:

1. Personales: entre las que destaca la inadaptación del alumnado y/o sus familias a los centros educativos (por insatisfacción personal, carencias culturales, por falta de compromiso e interés de los padres o tutores, o por una excesiva permisividad).

2. Educativas: se señalan el alargamiento de la escolaridad y promoción "automática" del alumnado y educación demasiado académica y poco educadora.

3. Relacionadas con el profesorado: como la falta de estrategias para resolver conflictos y desajuste entre la metodología docente y la diversidad del alumnado.

Protocolos de actuación

Para llegar a consensuar protocolos de actuación referentes a las normas de convivencia ha sido necesario, por un lado conocer las causas que motivan la mala convivencia (tal y como se han especificado arriba), para lo cual es necesaria y fundamental la aportación de los responsables del Departamento de Orientación y los tutores de los alumnos implicados; y paralelamente, que se informe en el centro de las conductas contrarias a la convivencia, organización y funcionamiento en el aula, en las que por lo general todos los centros estamos de acuerdo.

Esta divulgación ha sido especialmente cuidada desde el equipo directivo del centro del que estamos hablando, muy sensible a este asunto. Todos sabemos en nuestro centro que las faltas injustificadas a clase o de puntualidad y las faltas de asistencia a clase colectivas, la desconsideración con otros miembros de la comunidad escolar, la interrupción del desarrollo normal de las clases y de las actividades del centro, los actos de indisciplina contra un miembro de la Comunidad Escolar y el deterioro causado intencionadamente de las dependencias del centro o de su material son conductas contrarias a la convivencia. También sabemos que, unidas a las anteriores, debemos conocer las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, que son los actos de indisciplina que alteran gravemente el desarrollo normal de las actividades del centro, las injurias u ofensas graves contra un miembro de la comunidad escolar, el acoso o la violencia contra las personas, y las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal como humillaciones o vejaciones a cualquier miembro de la comunidad escolar y particularmente las que se realicen sobre el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas; así como la suplantación de identidad, la falsificación o sustracción de documentos y material académico, el deterioro grave, causado intencionadamente de las dependencias del centro, de su material y de las pertenencias de algún miembro de la comunidad educativa, la exhibición de símbolos racistas que inciten a la violencia o xenofobia, el uso del teléfono móvil o cualquier aparato de grabación o sonido que se puedan utilizar para atentar contra los derechos y dignidad de cualquier miembro de la comunidad educativa.

Podemos afirmar que el primer paso, la información, el conocimiento de lo que no se puede hacer, es sobradamente conocido por todas las personas que asistimos al centro. Sus representantes legales, la dirección del mismo, ha sido responsable de hacer llegar esta información a todos los miembros de la Comunidad Escolar, la cual además tiene la oportunidad de aportar ideas y propuestas en este sentido.

Del mismo modo se ha actuado para establecer tanto las medidas correctoras de las conductas contrarias a las Normas de convivencia, organización y funcionamiento del aula y del centro; como para aquellas conductas gravemente contrarias a la convivencia.

De manera consensuada las primeras son:

* La restricción de uso de determinados espacios y usos del centro,

* La sustitución del recreo por una actividad de mejora de la conservación de algún espacio del centro,

* La realización de tareas escolares en el centro en un horario no lectivo con la aceptación de los padres o tutores de los alumnos,

* La limpieza de los espacios comunes y el mobiliario del centro en el caso de que la falta esté relacionada con el deterioro de las instalaciones del centro,

* La retirada del móvil, aparato de escuchar música o para grabar imágenes hasta que los padres o tutores legales lo soliciten por escrito o personalmente.

* El desarrollo de actividades escolares en un espacio distinto al aula de grupo habitual, bajo la supervisión del profesorado del centro. Para ello se ha puesto en marcha un *Aula de Convivencia*, en cuyo protocolo de actuación y normas de funcionamiento el centro ha puesto especial dedicación, entendiendo que el aula de convivencia puede ser un freno a la posibilidad de futuras conductas disruptivas.

Su funcionamiento, en el que merece la pena detenerse, es conocido por la Comunidad Escolar en su conjunto y se desglosa en las siguientes acciones:

1º Cuando un alumno presenta una conducta disruptiva en clase, y el profesor haya agotado todas las posibilidades de solucionar el problema, éste (en el caso de no tener partes) manda al delegado o la delegada o en su caso a los subdelegados de clase a por un parte a Jefatura de estudios.

2º El alumno expulsado de clase acude a Jefatura de Estudios, acompañado por el o la delegado de clase, con un parte disciplinario cumplimentado por el profesor con los motivos de la expulsión. Este parte disciplinario será requisito imprescindible para enviar al alumno al Aula de Convivencia. En Jefatura se fotocopia el parte quedando una copia guardada, el original se entrega al alumno para que sea firmado por los padres (deben conocer esta actuación) y se envía al alumno al Aula de Convivencia acompañado del delegado o subdelegado. Previamente el profesor dará al alumno expulsado trabajo para realizar en el aula de convivencia.

3º Desde Jefatura de estudios el alumno o alumna acudirá al Aula de Convivencia y permanecerá en la misma durante la hora de clase. En ella el profesor que la atiende en ese momento pregunta al alumno de los motivos de su expulsión, permitiéndole que haga el trabajo que se le ha pedido.

4º Durante el recreo de la jornada en la que el alumno ha sido expulsado, éste cumplimenta una ficha de reflexión sobre el incidente que ha provocado su expulsión. Si el incidente se produjera las tres horas posteriores al recreo el alumno cumplimentará esa ficha de reflexión en el recreo del día siguiente.

5º Con el alumnado expulsado se elabora un listado semanal y se analizan los resultados de su evolución (por ejemplo, algunos datos: por días de la semana son los lunes cuando más partes disciplinarios se ponen y por horas son las dos últimas horas. Asimismo se ha observado que la proporción de chicos con partes, un 65%, fue, el curso pasado, también mayor que el de chicas, un 36%. Durante el curso académico 2008/09 se pusieron 268 partes, el nivel educativo que mas partes recibió fue segundo de la ESO (50%), seguido por primero de la ESO (23,5%), tercero de la ESO (18.8%) y cuarto de la ESO (6.4%). Por otro lado observamos que los alumnos que acumularon entre 6 y 10 partes (el máximo) eran realmente una minoría (solo tres alumnos), entre 2 y 5 partes fueron 46 alumnos y con un solo parte 53 alumnos. También con referencia a estos datos del curso pasado, las conductas que motivaron las expulsiones al aula de convivencia fueron (por orden de frecuencia) las de interrumpir o molestar en clase, no traer material a clase y no trabajar, falta de puntualidad, escapadas del centro, desafíos a la autoridad del profesor, agresiones físicas o verbales a un compañero, deterioro del material del centro y comportamientos inapropiados (por ejemplo fumar)).

De la misma manera se han consensuado las siguientes medidas correctoras ante conductas gravemente perjudiciales para la convivencia:

* La realización de tareas educativas para el alumno/a en horario no lectivo, se impondrá por un período superior a una semana e inferior a un mes,

* La suspensión a participar en determinadas actividades extraescolares o complementarias durante un período no superior a un mes,

* La retirada del móvil o aparato para escuchar música o grabar imágenes hasta que los padres o tutores legales no lo soliciten por escrito,

* El cambio de grupo o clase,

* La realización de tareas educativas fuera del centro tras la suspensión temporal de asistencia al propio centro por un período que no podrá ser superior a quince días. En este supuesto el tutor/a elaborará un plan de trabajo individual para ese alumno/a.

Para la aplicación de todas estas medidas deben estar en conocimiento los tutores de los alumnos y sus padres o representantes legales, por lo que la Jefatura de estudios aplica los procedimientos necesarios a través de amonestaciones privadas y por escrito que deben firmar estas personas, y serán siempre actuaciones paralelas a las medidas que el equipo de mediación pueda establecer.

Conclusiones

Ante los datos aportados, y los resultados obtenidos por parte de la Comunidad Educativa, estás son algunas de las conclusiones que se pueden sacar, que señalamos, como punto de partida para organizar las actividades de mejora de la convivencia del centro:

1. *Estudiemos los casos concretos de los alumnos cuyas conductas son disruptivas*. Realizando protocolos de colaboración e intervenciones conjuntas entre el departamento de Orientación y sus responsables y la tutoría, será más sencillo conocer las causas reales de estas conductas e intentar establecer los cauces necesarios para paliarlas o mejor, eliminarlas. Por otro lado, la información así obtenida nos permitirá disipar los temores que los enfoques alarmistas sobre convivencia que podemos encontrar en los medios de comunicación pueden estar sembrando entre las familias.

2. *La información debe ser conocida por todos los miembros de la comunidad escolar*. No tengamos temor de resultar pesados en la consecución de una convivencia saludable, utilizando todos los medios a nuestro alcance: carteles informativos en todo el centro, charlas regulares desde las tutorías, e incluso celebrando en cada uno de los trimestres algún taller de buenas prácticas durante el horario lectivo y como una actividad complementaria. No podemos, por otra parte, aspirar a que todos se sientan partícipes y responsables de la convivencia, si existen reticencias a que la información fluya libre y claramente y no se permite una visión clara y definida de la situación en un momento dado.

3. *El trabajo desde las tutorías semanales debe ir enfocado a fomentar un ambiente cómodo y participativo en el aula*. Serían temas obligados los derechos y deberes que todos tenemos como ciudadanos a través de casos prácticos y otras actividades (en las que nuevamente puede asesorar el departamento de orientación) al respecto sobre reglas, normas, confidencialidad, respeto a otras culturas, relato de experiencias reales, etc.

4. *La implicación de las familias resulta imprescindible en el buen funcionamiento de las Normas de Convivencia*. Pero no puede darse por sentada. Como agentes educadores debemos hacer extensiva nuestra labor a toda la Comunidad Educativa y por ello, es tarea del centro educar, si es preciso, a las familias en esta responsabilidad y en esta participación. Para ello se pedirá la implicación del educador social y de los agentes sociales de la zona de residencia del alumnado y familia, que pueden aportar información sobre su situación social (por supuesto siempre confidencial) e incluso puede poner en marcha la creación de una Escuela de Padres con la aprobación de la Dirección del centro y del Consejo Escolar. Las escuelas de padres pueden aportar a las familias a una formación valiosa y necesaria que acercaría éstas al centro, integrándolo más y mejor en el barrio, en la zona, como algo cercano, accesible y más agradable. Su objetivo último, pensamos, debe ser lograr un funcionamiento autónomo: es decir, se debería lograr que sean las propias familias quienes evalúen, demanden, organicen la Escuela, en función de las necesidades que detecten en el seno de sus procesos de participación. Esto vale igualmente para la Asociación de Madres y Padres del Alumnado.

5. *Marcar los acuerdos a los que se llegue en términos positivos, y cumplirlos por parte de todas las personas implicadas*.

6. *Dedicar un tiempo*, por ejemplo un día a la semana, a celebrar una reunión entre jefatura, orientador/a, educador/a social y/o, si fuera necesario, el equipo de mediación, *para estudiar las conductas que han motivado las expulsiones, las situaciones personales y sociales del alumnado, si es reincidente y analizar las medidas tomadas tanto a nivel educativo como familiar del alumno/a.* Esto es, es preciso evaluar la idoneidad, tanto de la norma, como de las medidas empleadas.

7. *Formar al profesorado en valores, en estrategias de mediación y conflictos de una manera regular, fácil, accesible para todos*. Es necesario que el profesorado no solo conozca, sino que también domine las habilidades necesarias para desarrollar un ambiente de motivación y buenas prácticas en clase.

8. *Entender que la convivencia escolar es un compromiso y una responsabilidad de todos los miembros que formamos una comunidad educativa, no solo de unos pocos*. Puesto que padres y profesores tenemos la tarea de enseñar, y sabemos que la mejor enseñanza que podemos dar a nuestros alumnos es nuestro ejemplo, convivamos en el respeto y seamos un reflejo para ellos.

Referencias

Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.

Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia.* Barcelona: Grao.

Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia.* Madrid: Antonio Machado libros.

Ortega R, y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Barcelona: Ed. Grao.

Legislación

España, Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.

España, Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 1/2004 de 28 de Diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género.

España, Castilla-La Mancha, Diario Oficial. Decreto 3/2008 de la Convivencia escolar en Castilla-La Mancha.

España, Castilla-La Mancha, Diario Oficial. Ordenes de 25 de Junio de 2007 y 15 de Septiembre de 2008 de la Consejería de Educación sobre funcionamiento de los institutos de secundaria en Castilla- la Mancha.

España, Castilla-La Mancha, Diario Oficial. Resolución de 20 de Enero de 2006 sobre protocolo de actuación ante situaciones de maltrato en Castilla- La Mancha.

Integración social de los menores extranjeros reagrupados que cursan la ESO en la comarca del Somontano de Barbastro

Jordi Martínez Callaghan y Dolores de Pedro Herrera
Universidad de Zaragoza (España)

La exposición que se presenta a continuación forma parte de un estudio realizado por la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza en la Comarca del Somontano de Barbastro. El objetivo del mismo es el desconocer la realidad de las familias extranjeras reagrupantes con menores entre 12 y 14 años, que estén cursando la Educación Secundaria Obligatoria en la Comarca del Somontano de Barbastro.

Se optó por una metodología de carácter cuantitativo, usando la encuesta como herramienta para obtención de los datos analizados.

Esta población estudio se enfrenta a una disyuntiva que puede ser fuente de conflictos tanto dentro como fuera del núcleo familiar como fruto de las discordancias entre el entorno social y el ámbito familiar. Estos problemas pueden llevar a que estos menores presenten dificultades académicas y de relación con otros compañeros del centro escolar. Es por este motivo que las instituciones educativas (en este caso nos referimos a los institutos de secundaria) han de adaptarse a las nuevas necesidades que la sociedad demanda. Esta nueva realidad social hace que los profesores, y el personal docente en general, desempeñen una nueva función como agentes integradores cuyo objetivo es acompañar a estos jóvenes a lo largo de la secundaria para que adquieran las habilidades necesarias para poder desenvolverse por si mismos una vez se hayan adaptado a la nueva sociedad de acogida.

Palabras clave: Familia transaccional, reagrupación, integración.

La finalidad del estudio es conocer la realidad de las familias extranjeras reagrupantes con menores que estén cursando la Educación Secundaria Obligatoria en la Comarca del Somontano de Barbastro.

Para alanzar este objetivo se plantearon las siguientes tareas:

En primer lugar obtener datos acerca de los aspectos sociodemográficos de las familias: tiempo de estancia en España, Aragón y en la Comarca del Somontano de Barbastro; origen, etnia de pertenencia, religión; análisis de la estructura familiar: composición y relación de parentesco. Otro de los aspectos a tener en cuenta para realizar el estudio era conocer el fenómeno de la reagrupacion familiar, tanto el proceso como las perspectivas de estancia en el país de acogida. Y por último realizar un análisis de las redes sociales de los menores extranjeros en el ámbito escolar y extraescolar.

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionó como población objeto del estudio a las familias inmigrantes residentes en la Comarca del Somontano de Barbastro que han reagrupado a sus hijos menores y éstos se encuentran cursando la educación secundaria obligatoria.

Por lo tanto podemos dividir a la población de estudio en dos grupos; el primer grupo sería el formado por jóvenes que están matriculados en la ESO, y el segundo grupo lo compondrían los adultos de la familia como impulsores de la inmigración.

Los jóvenes matriculados en la ESO

Para seleccionar a la población estudio de este primer grupo se buscaron menores y jóvenes nacidos en el extranjero, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, residentes en la Comarca del

Somontano de Barbastro, y que en el curso 2008-2009 cursaran la Educación Secundaria Obligatoria en los centros públicos y privados concertados ubicados en Barbastro.

Los adultos de la familia como impulsores de la migración

En la mayoría de los proyectos migratorios la búsqueda del bienstar familiar es una de las motivaciones principales para migrar por lo que la vinculación entre familia-migración es grande, migración y familia aparecen relacionados incluso antes del inicio del proceso migratorio. Si se considera la inmigración como una experiencia familiar, la contemplamos desde un punto de vista de una situación psicosocial especifica que supone, una experiencia de aprendizaje social y readaptación que afecta al proyecto migratorio, explorando el impacto de la separación y reestructuración del núcleo familiar.

Una vez bien determinada la población estudio se prosiguió con la definición de las variables a estudiar, señalando las siguientes como las más indicadas para la elaboración del estudio

1. Características sociodemográficas básicas de la población de estudio
2. Variables sociodemográficas significativas de la familia de los menores
3. Contexto de procedencia de la familia
4. Expectativas de estancia de la familia y del menor en España.
5. Relación de los menores con la familia
6. El contexto escolar como agente integrador
7. El contexto próximo de convivencia
8. Proceso de integración identitaria de los menores a la sociedad española
9. Empleo del tiempo libre y ocio

Diseño metodológico y técnicas de investigación

A la hora de seleccionar la metodología más adecuada para el desarrollo del proceso, teniendo en cuanta las características de la población a estudiar, los objetivos de investigación expuestos y el carácter de las variables descritas, se opto por adquirir una metodología cuantitativa utilizando la encuesta (y su cuestionario estandarizado) como herramienta para la recogida de datos.

El grupo al que se ha aplicado este instrumento es el conjunto de alumnos extranjeros reagrupados que en 2009 se encontraban cursando alguno de los cursos de la ESO, que finalmente construyó una población total de 78 alumnos, de los que 49 son chicas y 29 chicos. Según esto, y al encuestar a todos los sujetos, los parámetros que se refieren a los niveles de confianza y margen de error que son aplicables cuando se recurre a la muestra, no se tienen en cuenta, obteniéndose (al menos en este ámbito metodológico) resultados óptimos de confianza.

El contexto familiar de los menores extranjeros. Reagrupación y transnacionalidad

En una primera aproximación a la realidad de la familia inmigrante se puede advertir la coexistencia de una gran variedad de estructuras familiares y de formas de convivencia. Esta heterogeneidad de situaciones pone de nuevo de manifiesto la complejidad del análisis y el reto descriptivo y explicativo que suponen para su observador. Así, junto a la familia nuclear heterosexual emergen otras modalidades: hogares unipersonales, monoparentales, transnacionales, plurinucleares, mixtos. Son importantes los hogares encabezados por mujeres (muchos divididos entre el país de origen y de destino). Y se pueden dar otras combinaciones, que giran a su vez en torno a la necesidad, y las restricciones legales, como la familia extensa en destino, o los arreglos plurinucleares o de vivienda compartida, más o menos transitorios.

La familia es la que provee los recursos materiales para impulsar la migración y quien sostiene el proyecto migratorio en la distancia y en tiempo (Gil Araujo, 2008), esta importante participación de la familia en el proceso migratorio adquiere muchas formas, pero siguiendo a Gil Araújo, las más persistentes son tres:

1. Los miembros de la familia (nuclear o extensa) en las redes y cadenas migratorias:
2. La responsabilidad de los migrantes por el bienestar de la familia, y en envío de remesas:
3. El papel de la familia en el cuidado de los padres e hijos que quedan en el país de origen.

La transnacionalidad de las migraciones genera una nueva tipología de familia, la familia transnacional, definida como aquélla cuyos miembros mantienen vínculos materiales y simbólicos (apoyo mutuo, lazos afectivos fuertes y sentimientos de unidad) aunque vivan en diferentes países y pasen mucho tiempo separados unos de otros.

Las familias transnacionales no son una elección, sino el resultado de una adaptación, que deja de manifiesto su capacidad de flexibilidad a las condiciones imperantes. Pero, a su vez, sufre en su interior una reestructuración que puede centrarse a nivel de los roles, de género, de los ciclos vitales de los hijos, etc. Por tanto, la reestructuración de la familia alcanza profundos niveles, que hacen necesaria una renegociación posterior a la migración. Los roles de género, así como los valores en torno a la familia, habitualmente difieren en el nuevo medio y en el de origen, lo que implica una inevitable afectación en la relación entre esposos, y entre generaciones. La adaptación pone de manifiesto que la familia no es una unidad cerrada que permanece inalterable ante un nuevo ambiente cultural.

Las familias transnacionales son configuraciones transitorias, por el hecho de enfrentarse a tres opciones: 1. el retorno al país de origen, que se puede producir por cumplir las metas, así como por no poder sostenerse más la situación de separación; 2. la incorporación sin documentos de los hijos al país receptor, lo cual implica grandes riesgos; y 3. la concreción de la reunificación familiar en el lugar de destino (Sánchez, 2004).

La reagrupación, desde el comienzo de la emergencia de la inmigración como tema público, la reunificación familiar ha sido visualizada como una herramienta de integración de la población inmigrante. El concepto de reagrupación va íntimamente unido al de integración.

También en el reciente Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón (2008/2011) se entiende la reagrupación familiar como uno de los factores integradores ya que hace visible a las personas en todos los ámbitos cotidianos: la escuela, el centro de salud, los centros de ocio, las asociaciones (...) e impulsa a las familias a invertir más en mejorar sus condiciones de vida aquí.

Las expectativas de reagrupamiento, primero, y la consecución de la misma, después, constituyen momentos importantes para la orientación definitiva de los proyectos de los menores extranjeros. Así, las relaciones con los hijos y padres pueden quedar marcadas de manera definitiva, y los planes laborales trastocados significativamente. Las dinámicas de los procesos de reagrupación y los itinerarios correspondientes van a ser también distintos dependiendo del país, cultura y religión a los que las familias pertenezcan; así, habrá que referirse necesariamente a si son latinoamericanas, magrebíes, africanas, orientales o europeas, etc

La inmigración suele tener un efecto desestabilizador en la familia por varias razones: por una parte, cuando los hijos han podido ser reagrupados, se reduce el tiempo que los padres pasan con los hijos a causa de las largas jornadas de trabajo en la sociedad receptora, quedando los niños desatendidos durante muchas horas. Por otra parte, en los casos de inmigrantes que no conocen el castellano, se produce en ocasiones una inversión de roles, cuando los hijos pasan a ser los traductores y socializadores de sus padres.

En las familias inmigrantes, tiene lugar procesos de pérdida de autoridad de los padres como consecuencia del proceso migratorio y la adaptación de sus miembros a la sociedad de acogida. Asimismo, se produce el estrés de la inmigración, especialmente cuando la transición implica que *"las personas son incapaces de utilizar recursos y estrategias de solución de problemas habituales y, al*

mismo tiempo, son conscientes de lo que está en juego" (Suárez-Orozco, 2003: 125). Esta incapacidad puede desencadenar procesos de pérdida de prestigio y cambio de roles, que provocan a su vez distintas reacciones. Una de ellas es la renuncia a la autoridad.

La educación de los hijos es una de las facetas que más conflictos genera en los hogares, lo cual no escapa a una visión que es contradictoria, puesto que por un lado los padres quieren la mejor educación para su hijos, a fin de procurar vías de ascenso social, pero también existe el miedo a que la nueva sociedad inculque nuevos valores y llegue a estigmatizarlos.

Sin embargo, los anhelos de una movilidad ascendente de la siguiente generación puede ser causa de fuertes frustraciones al interior de la familia. Por ello la educación familiar y la educación institucional no siempre coinciden. Asimismo, a pesar del fervor de los padres por mejorar la cualificación de sus hijos, muchas veces éstos terminan reproduciendo el estatus, la clase social y el lugar que ocupan sus padres en el mercado laboral de la sociedad de destino

Adolescencia e inmigración: la conjunción de dos experiencias complejas

El adolescente inmigrado se encuentra ante retos y dificultades específicos, sobre todo, si la emigración coincide con su adolescencia (Siguan, 2003). Se ve inmerso en un proceso doble: por un lado, los cambios característicos de la adolescencia; por el otro, la coincidencia de su personal proceso de adaptación con el que sus padres también se ven obligados a realizar.

Como sostienen Medina y Rodrigo (2007: 5), la proximidad y el afecto son esenciales, ya que la ausencia de figuras adultas consistentes que supervisen la evolución de su autonomía, deja al adolescente sin referentes para conseguir una identidad saludable, obligándole a escoger a iguales para realizar dicha función.

Además, el adolescente de primera generación se enfrenta a la necesidad de responderse sobre qué y cómo interiorizar su "identidad cultural", entendiendo ésta como un aspecto de su identidad social que moviliza diferentes afectos (Medina y Rodrigo, 2007: 5).

Como afirman Medina y Rodrigo (2007: 3), para superar el riesgo de la anomia, el adolescente necesita sentirse *perteneciente* a un grupo que le acoge y le identifica como miembro del mismo. A través de este sentimiento interno de pertenencia grupal, el adolescente neutraliza la vivencia de vacío existencial, abandono y soledad. Sentirse integrante de un grupo permite cubrir dos necesidades básicas. La primera, cubrir el miedo al aislamiento a partir de la realidad de verse integrante de algo; la segunda, definirse a uno mismo a partir de las características que definen al grupo al cual uno siente pertenecer y con el cual uno se identifica. Y esta seguridad en el arraigo grupal puede pesar más que la evidencia de encorsetamiento o la posibilidad de introducir matices y cambios personalizados.

Análisis sociodemográfico de la situación en Barbastro

En torno al 65% de los alumnos encuestados tienen 14 años o menos y sólo el 35% restante está entre los 15 y los 17 años. Además, la mayor parte de los encuestados son mujeres, 62,8%. No obstante, entre los más cercanos a la adolescencia (12-13 años) hay un claro predominio masculino, y cuanto más se aleja de esta etapa (14-17 años), el predominio es femenino. Esta tendencia puede explicarse por un posible aumento de abandono escolar de los varones a partir de los 14 años.

El área de procedencia de los menores que predomina es Latinoaméricana con el 41%, seguido del Magreb (25,6%) y Europa del Este (24,4%). Esta distribución corresponde en proporciones bastante cercanas con la distribución del alumnado extranjero de ESO según las fuentes oficiales de educación en Aragón, al menos en lo que corresponde al colectivo más representativos en la comunidad autónoma[23].

[23] Alumnado extranjero por continente de procedencia, según nivel de enseñanza (ESO). 43% América, 38% Europa, 15% África y 4% Asia. Curso 2007/2008. Fuente: IAEST, 2009.

La elevada cifra de estudiantes de origen latinoamericano se debe a que las medias de edad de los hijos de la inmigración no está distribuida de forma homogénea. Si utilizáramos datos de alumnos extranjeros de educación primaria, los latinoamericanos perderían ocho puntos porcentuales que se distribuirían entre africanos principalmente y europeos en segundo lugar.

Gráfico 1. Edad de los alumnos encuestados

Tabla 1. Distribución del alumnado por sexo (%)

Hombre	37,2
Mujer	62,8
Total	100,0
N=	(78)

Tabla 2. Área de nacimiento de los alumnos (%)

Latinoamérica	41,0
Europa del Este	24,4
Magreb	25,6
Subsáhara	7,7
Europa Occidental	1,3
Total	100,0
N=	(78)

Resultados

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas al finalizar el proyecto. Estas conclusiones se dividen en tres apartados; el primero hace referencia a las conclusiones obtenidas respecto a cómo se estructuran estas familias reagrupadas, en segundo lugar se hace un análisis de cómo los jóvenes se integran en el contexto escolar y extraescolar en último lugar se presentan las conclusiones obtenidas ante las valoraciones que han hecho estos jóvenes de el tiempo residido en la Comarca de del Somontano de Barbastro.

Estructura familiar actual

La composición familiar en la que se enmarca a los jóvenes se caracteriza por estar compuesta por ambos padres e hijos. La mayoría de los menores extranjeros tiene a sus progenitores viviendo en Barbastro o en la Comarca (78% de padres y 94 % madres).

La mitad de padres y madres reagrupantes llevan residiendo en España cinco o más años. Es importante destacar que los padres y madres que se han ido incorporando paulatinamente a lo largo de los tres últimos años, siendo más elevado el porcentaje de incorporación femenina que masculina. Estos datos nos revelan que durante el periodo de separación de los padres, los jóvenes han entrado en la adolescencia sin la figura paterna (en la mayoría de los casos), lo cual tras la reagrupación obliga a redefinir de nueva los roles familiares. Es posible que durante la ausencia de alguno de los padres, los hijos o hijas, se hayan visto obligados a representar ese rol y del mismo modo los padres que vinieron en primer lugar a España se han podido acostumbrar a la vida de "single". Con lo que una vez la familia ha sido reagrupada se pueden advertir ese choque en la adquisición de los roles y sus consecuencias tanto para el proyecto migratorio como para el proceso de integración de los inmigrantes

Desde la perspectiva de los menores se puede ver como algo más de la mitad de los menores tuvo un sentimiento de "ilusión" cuando se enteraron de que iban a venir a España, mientras que el sentimiento de rechazo antes esa opción era solo del 10%. El porcentaje de los que manifiestan que les daba igual, o les era "indiferente" alcanza, con todo, a casi tres de cada diez.

En este aspecto se puede apreciar una diferencia en cuanto a género, mientras las chicas se mostraban más ilusionadas por venir a España, ellos parecen indicar que tuvieron mayor reticencia. Sin embargo estas afirmaciones hechas por los propios jóvenes se suavizan si se tiene en cuenta su situación actual ya que las expectativas que tuvieron los menores sobre su viaje a España se habrían cumplido ampliamente, en el tiempo transcurrido desde su llegada, ya que todos los que se sintieron ilusionados por venir a España señalan que están contentos en la actualidad, del mismo modo los que expresaron un sentimiento de rechazo, un 76%, están ahora bastante o muy contentos, y entre los menores cuyo sentimiento fue de indiferencia, ahora expresan también en su mayoría (95,5%) una opinión favorable.

Resulta destacable que a pesar del elevado número de jóvenes que están satisfechos con su estancia a en la Comarca del Somontano de Barbastro, en el caso de que los padres decidieran volver a su país, la opinión entre los menores estaría significativamente repartida entre los dos sentimientos (cinco de cada diez a favor de la vuelta frete a cuatro de cada diez).

En lo referente a la situación de transnacionalidad observamos como una parte de las familias todavía no han conseguido reagrupar a todos los miembros, permaneciendo aún algún familiar en el país de origen. Actualmente, el 12% de las familias tiene algún padre (9 casos) o madre (1 caso) en el país de origen; El 27% de las familias tienen algún hijo en el país de origen (21 familias).

Toda la población menor estudiada ha sigo reagrupada, por lo tanto han pasado por períodos de tiempo en que la familia estaba separada, unos en el país de origen y otros en el país de acogida. Estos periodos de separación quedan recogidos de la siguiente manera:

-Los dos padres estaban en España; el 23% de los menores (18 casos) han estado separados de ambos padres entre uno y cuatro años, siendo un año en la mayoría de los casos.

-El padre o madre estaban en España; casi la mitad (36 casos, 46,1%). han estado separados del padre, de éstos la mitad (19 casos) han estado entre uno y dos años separados, y la otra mitad (17 casos) han estado separado como mínimo tres años El número de menores separados de la madre es de 12 casos (15,3%) y la mayoría de ellos su tiempo de separación fue de un año.

Estos datos refuerzan lo dicho con anterioridad. Los jóvenes que han vivido sin ambos padres, o sin alguno de ellos, ya sea bien la madre o el padre, han tenido que buscar la figura ausente en otro lugar ya sea bien en otros familiares, amigos o terceras personas. La adquisición de este rol, marcado por la ausencia de uno de los padres, afecta de forma directa al proceso de integración del menor tanto en la sociedad de acogida como en la escuela. Un ejemplo de ello es la responsabilidad que tiene de cuidar a

los demás hermanos pequeños. De entre los menores inmigrantes, se afirma que tienen obligación de cuidar a sus hermanos aproximadamente uno de cada cuatro destacando que los propios menores cuidadores consideran que esto les afecta mucho o bastante en la asistencia a clase. Esto afecta especialmente a las chicas (29% frente al 17% de chicos). Esta responsabilidad fruto del nuevo rol adscrito no afecta únicamente al ámbito de lo escolar, sino que el hecho de tener estas "obligaciones" les condiciona a la hora de crear y consolidar nuevas redes sociales en la sociedad de acogida.

La vida en la institución educativa

Los centros de educación secundaria en Barbastro están bien valorados por la mayor parte del alumnado de origen extranjero. Siguiendo las directrices que nos indican los alumnos encuestados, vemos como el centro escolar actúa como agente inclusor para estos jóvenes. No en vano es done pasan el mayor número de horas y es allí donde estos alumnos establecen sus relaciones más afines. Esto se puede apreciar cuando se les pregunta a los alumnos cual es el aspecto que más les gusta del instituto, a lo que el 40% coincide al contestar que son los amigos. También se aprecia una relación entre la valoración general del instituto y la segunda opción señalada como la más satisfactoria. El segundo aspecto que mejor valoran los alumnos es "algunos de los profesores". Teniendo en cuenta estos dos motivos expresados por los alumnos podemos ver como el colegio es algo más que una institución académica para los alumnos. Sin embargo es importante señalar que esta opinión no es homogénea ya que los alumnos procedentes de Europa del Este son los que menos manifiestan su satisfacción a diferencia de los subsaharianos, que se sienten muy a gusto.

El aspecto que menos gusta a ambos sexos es la conflictividad con los compañeros. Este es un dato importante ha destacar, ya que como se ha señalado con anterioridad, los jóvenes reagrupados puede presentar algún tipo de conflicto de valores o actitudes fruto de su situación, con lo cual, se vuelve a poner de manifiesto que el centro educativo ha de cumplir una función integradora que facilite este proceso a los alumnos inmigrantes a la vez que cumple una función socio-pedagógica en los alumnos autóctonos.

Siguiendo esta línea es importante señalar que entre el alumnado encuestado existe una baja valoración del apoyo recibido de parte del tutor y del resto del profesor. En ambos casos más de la mitad del alumnado se sienten "poco" o "nada" apoyados por parte del tutor. La valoración del apoyo varía levemente según la edad de los alumnos. Cuanto más se aproximan a la mayoría de edad, más valoran el apoyo de los tutores y profesores. Sin embargo en cuanto a la valoración recibida por los compañeros autóctonos vemos como la mayor parte de los adolescentes de origen extranjero (68%) se siente entre "bien" y "muy bien" tratado por los compañeros autóctonos y sólo una minoría, el 6,4%, se siente "mal" o "muy mal" tratada.

A la hora de analizar la relación entre los alumnos extranjeros y autóctonos teniendo en cuanta la variable sexo, se advierte que las alumnas se muestran más dispuestas a establecer relaciones sociales con compañeros autóctonos y de diversas procedencias, mientras que entre los chicos se aprecia una tendencia mayoritaria a relacionarse con personas del propio país o de contextos culturales cercanos.

Las preferencias en un futuro próximo de los menores son; la de estudiar y formarse en un 66% de los chicos, mientras que las chicas prefieren ciclos de Formación Profesional o empezar a trabajar cuanto antes. Por área geográfica los que muestran un deseo de incorporarse al mundo laboral con la mayor brevedad son los procedentes de Europa del Este. Al obtener estos datos. Vemos como el trato recibido y la valoración que hacen los alumnos del centro está estrechamente relacionada con las perspectivas de futuro, ya que son los alumnos del Este de Europa los que por valoración hacen del centro y los que antes quieren terminar para inicial su vida laboral. Con estos datos podemos ver la repercusión que tienen los centros en las expectativas de futuro ya que si desde los propios institutos no se tiende debidamente a los alumnos esto conlleva al abandono de los estudios y en consecuencia a una

por formación que a su vez deriva una menor posibilidad de encontrar trabajo como consecuencia de las baja cualificación.

Fuera del centro escolar podemos ver como las preferencias en cuanto a la procedencia de las personas que conforma el círculo de amistades es parecida a la manifestada en el centro educativo. Respecto al tiempo libre de los adolescentes, la mitad de los alumnos afirma dedicar la mayor parte del tiempo libre entre semana a estudiar. En segundo lugar, pero a mucha distancia, aparece el consumo televisivo e informática. Durante los fines de semana se incrementan espectacularmente los tiempos para actividades deportivas en el caso de los chicos y el consumo televisivo en el caso de las chicas.

Más de la mitad de los alumnos afirma no salir por las noches durante el fin de semana. Las variables que marcan las diferencias frente a esta pauta cultural son la edad y la procedencia geográfica. Sólo una tercera parte de los menores entre 12 y 13 años afirman salir por la noche los fines de semana. Por regiones de procedencia la gran mayoría de los magrebies y subsaharianos afirman no salir por la noche, esto puede ser debido a razones de religión o culturales.

Ante la posibilidad de emparejarse con otra persona de otro entorno diferente al suyo, dos terceras partes no verían ningún problema. Sin embargo es necesario destacar que los que menos de acuerdo se muestran ante esta opción son los magrebies, con lo cual se puede suponer que, una vez más, la variable religión y cultura de origen pueden ser uno de los factores que influyan.

Satisfacción de su estancia en España y su deseo de volver al país de origen

La mayoría de los escolares extranjeros están bastante contentos de su estancia en España.

El sentimiento de alegría de los menores por volver a su país, que alcanza a seis de cada diez a la edad de 12 y 13 años, pero este deseo es inversamente proporcional a la edad y el tiempo de residencia. Esta tendencia se corrobora al constatar el cambio de las cifras, en el caso de entristecerse al volver, ya que asciende con la edad hasta a ocho de cada diez menores.

De entre los muchachos inmigrantes que señalaron que se alegrarían de volver a su país el motivo más señalado es el de estar con la familia. Con una cifra mucho menos significativa está la de ver a los amigos. Este dato es significativo, ya que en la situación contraria (en caso de volver que es lo que más echarías de menos) se señala como opción más destacada el de dejar a los amigos de España. Con estos datos se corrobora una vez más la importancia de los amigos y el papel principal que estos tiene en los esquemas de los jóvenes inmigrantes, del mismo modo que podemos, una vez más, que el proceso de integración de estos menores es satisfactorio ya que han logrado tejer una red social importante.

Conclusiones

Con los datos obtenidos en este estudio podemos afirmar que desde el punto de vista de los menores el centro escolar desempeña un papel primordial para la integración de los menores en el ámbito rural. El fenómeno de la reagrupación familiar no se limita únicamente a las grandes ciudades, del mismo modo que cada año se incrementa el número de inmigrantes residentes en España, también lo hace el número de familias que reagrupo y en consecuencia el número de estos alumnos que se matriculan en centros de educativos de secundaria.

A lo largo del texto se demuestra como el proceso de reagrupación trae de forma implícita una adaptación de los roles familiares desempeñados por cada uno de los miembros que componen la familia. Esta reestructuración afecta de forma directa a los menores, y con más brusquedad si cabe a los adolescentes.

Como derecho fundamental y como parte del proyecto migratorio, los jóvenes acuden a los institutos y es allí donde su proceso de integración en la sociedad de acogida cobra más importancia. Con el fin de apoyar este proceso de integración los centros educativos en general, y el personal docente en particular, desempeñan un papel fundamental para los nuevos alumnos. En una primera fase los jóvenes que no

mostraban su acuerdo ante la opción de venir a España muestran mayor dificultad para integrarse y relacionarse con los compañeros del centro. Es por eso que en esta primera fase el profesorado ha de trabajar conjuntamente con el hijo y los padres para conseguir este objetivo ya que una mayor integración servirá como estimulante al alumno para seguir estudiando.

Referencias

APARICIO, R. y TORNOS, A. (2004) Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BLANCO, C. (2000) Las migraciones contemporáneas. Madrid: Alianza.

CABEZAS LÓPEZ, Joan Manuel (2007) "Los etnosistemas: una nueva teoría para nuevas prácticas interculturales". Comunicación presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España Migraciones y desarrollo humano. Valencia. Marzo de 2007.

_____ (2007). Procesos migratorios contemporáneos y su incidencia en los tradicionales paradigmas de integración. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España Migraciones y desarrollo humano. Valencia. Marzo de 2007. Págs. 1-19

CARRASCO, Sílvia; BALLESTÍN, Beatriz; BORISON, Andrea. (2007). Padres e hijos en el proyecto migratorio: aspiraciones, expectativas y relaciones en un contexto de dificultades múltiples. CIIMU. V Congreso sobre la Inmigración en España Migraciones y desarrollo humano. Valencia. Marzo de 2007.

CHECA, F.; ARJONA, A. y CHECA, J.C. (eds.) (2003) La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias. Barcelona, Icaria.

CIDE (2007) Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007) Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa, CIDE y Ministerio de Educación y ciencia de España.

COLECTIVO IOÉ (2006). Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2007) La conciliación relegada: procesos de fragmentación, reagrupación y desagrupación de las familias migrantes. En: Congreso de la Inmigración en España. Valencia.

GIMENEZ ROMERO, C. (1998) "Integración social", en Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. Diccionario de Sociología. Madrid: Alianza.

GÓMEZ BAHILLO, Carlos (coordinador) (2004) "La inmigración en Aragón". Colección Pedro Aranda Borobia. Zaragoza.

IAEST (2008) Estadísticas Sociales: Educación y cultura: Enseñanza no universitaria: Curso 2007-2008. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Instituto Aragonés de Estadística.

MANN, M.A. (2004) *"Immigrant parents and their emigrant adolescents: The tension of inner and outer worlds". The American Journal of Psychoanalysis*, 64 (2), 2004, 143-153.

MEDINA BRAVO, Pilar y RODRIGO ALSINA, Miquel (2007) Identidades violentadas: la dificultad de una adolescencia comprometida en el cruce de culturas. En: Congreso de la Inmigración en España. Valencia, 2007. (Págs. 1-9).

OCÁRIZ, Estefanía & SAN JUAN, César (2007) Diferencias en la Reincidencia entre Menores Infractores Inmigrantes y No Inmigrantes: Una Perspectiva Criminológica En: Congreso de la Inmigración en España. Valencia, 2007.

RODRIGUEZ, M.E. (2006) Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo micro a lo macro social. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

SÁEZ, Teresa (2002) "Crisis de la educación e interculturalidad en busca de la perspectiva perdida". En: Alemany, J. M. (et al.). La inmigración, una realidad en España. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz ; Centro Pignatelli (ed.)

SIGUAN, M. (2003). Immigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad. Barcelona: Paidós.

SOLÉ, C. y otros. (2002) El Concepto de integración desde la sociología de las migraciones. En: Migraciones. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (U. de Comillas) Nº 12. 9-41.

SOLE, C.; PARELLA, S. Y CAVALCANTI, L (Coordinadores) (2008) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones.* Observtorio permanente de la inmigración. Ministerio de Trabajo e inmigración.

Repercusión y efectos del transporte de material escolar y obesidad en la población nacional y migrante

Asunción Martínez Martínez[1], Félix Zurita Ortega[1] y Manuel Fernández Sánchez[2]
[1]*Universidad de Granada;* [2]*Universidad de Almería (España)*

El estudio evaluó la relación entre las variables del carácter nacional de los escolares, el medio de utensilio empleado para transporte de material escolar y la variable de obesidad. La muestra fue de 1331 participantes, con edad media de 8,76 años de la provincia de Granada y Almería, se realizó por muestreo, atendiendo a la composición natural de los grupos y al criterio de inclusión de hallarse matriculado en la etapa de Primaria. Los resultados indicaron que el 87,5% eran originarios de España y que el 12,5% provenían de otros lugares. En cuanto al uso de la mochila el 51,1% de ellos la empleaban y el 48,9% utilizaban carro con ruedas, señalar que el 35,5% de los participantes analizados presentaban índices de obesidad (sobrepeso y obesos); asimismo destacamos las diferencias estadísticas (p=0,000) entre el origen de la población y el transporte de material no ocurriendo esta situación (p=0,142) en relación con la obesidad. Cabe resaltar la necesidad de crear protocolos y programas para evitar anomalías raquídeas y exceso de sedentarismo en la población analizada.

Palabras clave: Escolares, educación, transporte material escolar, obesidad, migración.

En la actualidad son numerosos los cambios producidos con respecto al concepto de las migraciones en el contexto escolar. El estado de salud de la población escolar y el estilo de vida que prima en Occidente, ha llevado consigo el desarrollo de nuevas necesidades dentro del contexto de calidad de vida, favoreciendo lo que podría denominarse una nueva "cultura de estilos de vida saludables"; en ésta cobra especial importancia la mejora en la calidad de vida del escolar, es decir, vivir mejor y potenciar hábitos y costumbres que prevengan patologías y anomalías en la edad adulta.

El estado español es el país de la Unión Europea que mas población migrante originaria de otros países acoge; provocando un fuerte impacto a nivel social, económico y demográfico (Aja & Arango, 2007 y Sandell, 2007) señalando García Castaño, Rubio & Ouafa (2008) que el crecimiento de esta población migrante extranjera en España es ya indiscutible y produciéndose el establecimiento de dichas familias, por tanto la migración, emigración, inmigración y flujos migratorios son términos que giran en torno a un desplazamiento desde una población de origen a otro destino y lleva consigo un cambio de la residencia habitual en el caso de las personas y por tanto de los escolares.

La población más joven, concretamente la perteneciente a la edad escolar tienen acceso a programas de detección temprana de diversas patologías suponiendo esta cuestión un aumento en la prevención de numerosas enfermedades en este colectivo con respecto a la de no hace muchos años (Sorel & Xiomara, 2007 Y Zurita, Moreno, Ruiz, Martinez, Zurita & Castro, 2008); entre las más frecuentes se sitúan los dolores de espalda y más concretamente las referidas a deformidades raquídeas presentando cantidad de teorías sobre las causas de producción, en este sentido presentan un buen diagnóstico si son detectadas en edades tempranas como citan Grivas, Koukos, Koukou, Maziotou & Polyzois (2002); Concretamente Romero, Silva & Fernandez (1998), Gómez, Izquierdo & De Paz (2002) Y Kovacs, Gestoso, Gil, Lopez, Mufraggi & Mendez (2003), exponen que entre otras el adoptar posturas incorrectas, movimientos inadecuados y bruscos o mantener la columna en una posición errónea así como el uso incorrecto de la mochila ocasionan dolores a nivel raquídeo.

Otra de las enfermedades más comunes es la obesidad que constituye en los últimos años un importante problema de salud pública en los países más desarrollados. Richard, Troyano, Catherine & Fregal (1998) y De Onis & Blossner (2000), entre otros consideran que la obesidad es la enfermedad nutricional más frecuente en los niños y adolescentes de los países industrializados y a pesar de que no se conoce con precisión la historia natural, se sabe que está relacionada con una serie de procesos patológicos; en España se está convirtiendo en un problema de salud muy importante aumentando los niveles de obesidad entre niños de 6 a 12 años del 5% al 16 % en las dos últimas décadas, (MARISCAL, 2006); el aumento del peso repercute de forma negativa en todos los sistemas y estructuras de nuestro organismo, en este sentido numerosos autores han destacado la relación existente entre la obesidad y repercusiones en el sistema músculo esquelético. Hernández (1993), Larrondo (1996) y Dule (2006).

No cabe duda de la relación que hoy en día se establece entre los cambios producidos en el ámbito escolar propiciado en cierto modo por el acogimiento de una población migrante, la cual presenta en multitud de casos hábitos y costumbres distintos a los establecidos durante décadas en la cultura española, asimismo las enfermedades de tipo infantil es motivo de estudio por un amplio conjunto de científicos. Koukourakis, Giaourakis, Kouvidis, Kivernitakis, Blazos & Koukourakis (1999), Jenyo & Asekun-Olarinmoye (2005) y Zurita y Cols (2008) buscan evitar un mayor agravamiento en edades más adultas con complicación a nivel físico y psíquico, mediante actuaciones de tipo preventivo.

Según lo citado con anterioridad planteamos una serie de objetivos a considerar en esta investigación:

Establecer el número de alumnos de procedencia no española presentes en este estudio y determinar una posible relación de esta primera variable con otras de tipo sociodemográfico (edad y sexo).

Comprobar la relación existente entre la procedencia de los escolares con las variables de tipo antropométrica y transporte de material escolar.

Método

Participantes y diseño

En este estudio de investigación se empleó un diseño de carácter descriptivo y de corte transversal, para registrar distintas variables de interés, obtenidas gracias a una muestra de 1331 personas con una media de edad 8,76 años (rango entre 6 y 12 años), pertenecientes a la provincia de Granada y Almería. Posteriormente se desarrolló un estudio correlacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio. Para el correspondiente análisis estadístico se empleó el paquete estadistico SPSS 15.0.

Variables

Los participantes en este trabajo fueron seleccionados según técnicas de estratificación, proporcionalidad y aleatorización en las siguientes variables:

- Sexo. Masculino y femenino.
- Grupos de edad (6-12 años).
- Procedencia geográfica. Estructurada en dos tipos según lugar de nacimiento de los padres: españoles y no españoles.
- Transporte de material escolar. Dividido en dos categorías: empleo de la mochila o uso del trolley.
- Nivel de Obesidad. Estructurada en cuatro categorías: bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesos.

Instrumento

Las variables de nuestro estudio fueron registradas por dos instrumentos de valoración:

- Cuestionario modificado utilizado por Zurita y Cols (2008) y González, Martin, Jiménez, Campos & Del Hierro (2008). A parte de las variables sociodemográficas, este cuestionario registraba las variables de transporte de material escolar, descritas en el apartado anterior.

o Escala de valoración de la obesidad, la cual queda determinada por las modificaciones establecidas en el índice de masa corporal (IMC), para cuya realización requiere de la medida del peso y la valoración de la talla media y se calcula dividiendo el peso (en kilogramos) por la talla (en metros) al cuadrado. En los niños la obesidad tiene un carácter más relativo por lo que hay que recurrir a las gráficas para cada edad y sexo. La Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO) en 1996, García-Sicilia, Almaraz & Ares (2001) y Serra, Ribas, Aranceta, Perez, Saavedra & Peña (2003), han sido algunos de los más importantes investigadores que han utilizado dicho método de valoración, una vez se establece el dato numérico obtenido de la fórmula, se encuadran en la categoría correspondiente, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución numérica de IMC en función del grado de obesidad para los distintos grupos de edad

Años	Bajo Peso		Normopeso		Sobrepeso		Obesos	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
6-7	<13´74	<13´74	13´74-19´29	13´74-19´34	19´30-20´87	19´35-20´95	>20´87	>20´95
8-9	<14´22	<14´10	14´22-20´62	14´10-20´10	20´63-22´55	20´11-21´97	>22´55	>21´97
10-11	<14´88	<14´92	14´88-22´16	14´92-21´21	22´17-24´51	21´22-23´27	>24´51	>23´27
12-13	<15´72	<16´07	15´72-23´75	16´07-22´42	23´76-26´51	22´43-24´58	>26´51	>24´58
14-15	<16´77	<17´16	16´77-25´09	17´16-23´39	25´10-28´03	23´40-25´59	>28´03	>25´59
16-17	<17´80	<17´85	17´80-25´80	17´85-24´09	25´81-29´06	24´10-26´29	>29´06	>26´29
+18	< 18,5		18,5-24,9		25-29,9		>29,9	

Procedimiento

El universo de población que utilizamos en la investigación fue seleccionado de un total de 7 centros escolares de las provincias de Granada y Almería. Se estudiaron las características de los colegios; mediante la selección de estas últimas variables, se concertó una entrevista personal individual con el director del centro, adjuntándose una carta-solicitud donde se explicaba todo el procedimiento a seguir, solicitando la colaboración de las personas interesadas. En todos los casos, para mantener el anonimato, la identificación de los participantes se realizó mediante codificación numérica registrada en una ficha de registro. La fecha de los registros estuvo comprendida entre septiembre y diciembre del 2008. La selección definitiva se realizó por muestreo consecutivo, atendiendo a la composición natural y a un criterio de inclusión, estar matriculado en la etapa de Primaria.

Resultados

De las 1331 personas analizadas, un 51,2% (n=682) pertenecían al sexo masculino y un 48,8 % (n=649) al sexo femenino. Tabla 2. En lo referente a la edad, se procedió a realizar una agrupación en base a los años naturales de la muestra (6-12 años), observándose heterogeneidad proporcional entre los diversos grupos, destacando sobretodo el de los 12 años (grupo de repetidores, perdidas de año escolar,…), con el menor número de participantes entrevistados. Figura 1.

En lo que respecta al descriptivo procedencia, los que provienen del estado español son mayoría (87,50%; n=1164) mientras que el restante 12,50%(n=167) proceden de estados distintos al español. Figura 2.

Tabla 2. Frecuencia y porcentualidad del género en los participantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	682	51,2 %
Femenino	649	48,8 %
Total	1331	100,0 %

Figura 1. Distribución de la frecuencia y porcentualidad de la edad en la población de estudio

Figura 2. Distribución de la procedencia de los participantes

En cuanto a la forma de transporte de material escolar de los participantes, queda reseñada en la **Figura 3**, conformando dos grupos, siendo el más numeroso el que realiza el desplazamiento a través de la mochila (51,10%; n=680), no difiriendo mucho al que lo realizaba con el trolley (48,90%; n=651).

Figura 3. Transporte de material escolar en los participantes

Los resultados nos muestran que el 60,6% (n=807) de las personas encuestadas presentaban valores de normopeso, siendo que un 35,5% (n=473) los que pertenecían al grupo de obesos (individuos con sobrepeso y obesos unidos); mientras que 51 participantes (3,8%) tenían bajo peso. Tabla 3.

Tabla 3. Distribución numérica de la obesidad

Obesidad	Frecuencia	Porcentaje
Bajo Peso	51	3,8%
Normopeso	807	60,6%
Sobrepeso	402	30,2%
Obeso	71	5,3%
Total	1331	100,0%

Los datos obtenidos en cuanto al género y a la procedencia nos muestran que los valores tanto de varones como de féminas nacionales y migrantes, son bastantes similares con cifras en torno al 50%, no determinándose diferencias estadísticamente significativas (p= 0,813). Tabla 4.

Se debe tener en cuenta que el grupo de escolares y su relación con el origen de los mismos nos deparó diferencias estadísticamente significativas (p=0,004), propiciado por el grupo de los escolares de 12 años, como se observa en la siguiente tabla. Tabla 5.

Tabla 5. Distribución del genero de la población en función de la procedencia (p=0,813)

Sexo		Extranjero		Total
		No	Si	
Masculino	Recuento	595	87	682
	% de Extranjero	51,1%	52,1%	51,2%
Femenino	Recuento	569	80	649
	% de Extranjero	48,9%	47,9%	48,8%
Total	Recuento	1164	167	1331
	% de Extranjero	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5. Distribución de la procedencia en función de la edad (p=0,004)

Edad		Procedencia Extranjera		Total
		No	Si	
6 años	Recuento	156	26	182
	% de Extranjero	13,4%	15,6%	13,7%
7 años	Recuento	178	17	195
	% de Extranjero	15,3%	10,2%	14,7%
8 años	Recuento	184	16	200
	% de Extranjero	15,8%	9,6%	15,0%
9 años	Recuento	190	39	229
	% de Extranjero	16,3%	23,4%	17,2%
10 años	Recuento	236	37	273
	% de Extranjero	20,3%	22,2%	20,5%
11 años	Recuento	192	22	214
	% de Extranjero	16,5%	13,2%	16,1%
12 años	Recuento	28	10	38
	% de Extranjero	2,4%	6,0%	2,9%
Total	Recuento	1164	167	1331
	% de Extranjero	100,0%	100,0%	100,0%

Desde el punto de vista del análisis correlacional, si se apreciaron diferencias entre la variable transporte de material escolar y procedencia (p=0,000), debido fundamentalmente al número tan amplio de participantes no nacionales que utilizaban la mochila en relación al empleo del trolley. Tabla 6.

Los resultados obtenidos indicaron que no existían diferencias significativas entre las variables procedencia y obesidad (*p*=0,142); apreciándose valores similares en ambas agrupaciones de poblaciones. Tabla 7.

Tabla 6. Distribución de la procedencia en función del transporte de material escolar (p= 0,000)

Transporte Libros		Procedencia Extranjera		Total
		No	Si	
Mochila	Recuento	570	110	680
	% de Extranjero	49,0%	65,9%	51,1%
Trolley	Recuento	594	57	651
	% de Extranjero	51,0%	34,1%	48,9%
Total	Recuento	1164	167	1331
	% de Extranjero	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 7. Distribución de la procedencia en función de la obesidad (p=0,142)

Obesidad		Procedencia Extranjera		Total
		No	Si	No
Bajo Peso	Recuento	43	8	51
	% de Extranjero	3,7%	4,8%	3,8%
Normopeso	Recuento	694	113	807
	% de Extranjero	59,6%	67,7%	60,6%
Sobrepeso	Recuento	363	39	402
	% de Extranjero	31,2%	23,4%	30,2%
Obeso	Recuento	64	7	71
	% de Extranjero	5,5%	4,2%	5,3%
Total	Recuento	1164	167	1331
	% de Extranjero	100,0%	100,0%	100,0%

Discusión

El estudio de 1331 participantes con edad media de 8,76 años determinó en primer lugar que el 12,50% (n=167) de los escolares entrevistados tenían su origen externo al territorio español, es decir ellos o sus padres biológicos habían nacido fuera de España, estos valores se hallan en concordancia con lo citado por la mayoría de los autores consultados cuando exponían entre sus razones el aumento tan considerable de las poblaciones migrantes (Delgado,2003; Izquierdo, 2004; Cortes, Aparicio & Monton, 2005; Jiménez, 2006 y Kostova, 2007) incidiendo en un cambio que causaba un incremento en la población escolar.

Resulta interesante si atendemos a la variable del transporte de material escolar que el 51,10% (n=680) de los participantes especificaban emplear la mochila, datos similares al 48,90% que utilizaban el trolley (carro con ruedas). Los datos obtenidos en nuestro caso, concuerdan con los hallados por Cruz, Zagalaz & Rodriguez (2004) que cifraban en un estudio con escolares de edades parecidas al nuestro (8-12 años) valores en torno al 60% de utilización de la mochila. Estos datos registrados evidencian la alta preocupación que existe en la actualidad por la prevención del dolor de espalda a consecuencia del transporte de material como citan Grimmer, Dansie, Milanese, Pirunsan & Trott (2002) y Kovacs y Cols (2003); habiéndose producido un cambio en las conductas de las poblaciones escolares, con respecto a décadas anteriores, donde el uso de la mochila prevalecía sobre la utilización del trolley.

En lo referente a la variable obesidad el 35,5% de la población analizada presentaba indicadores de obesidad, cifras mas altas a las relatadas por Elcarte, Villa, Sada, Gasco & Oyarzabal (1993); Moreno, Sarria, Mur, Lazaro & Bueno (1994) y Zurita Y Cols (2008), en sus poblaciones objetos de estudio; este hecho intuimos puede venir motivado por el contexto social donde se realizaron las pruebas antropométricas que era de tipo medio-bajo, con un mayor número de niños desfavorecidos.

Desde el punto de vista correlacional no se hallaron diferencias entre la procedencia y el género, pero si se encontraron entre el origen y la edad, motivado por el grupo de escolares de 12 años especialmente; que no deberían hallarse matriculados en sexto de primaria, sin embargo este colectivo formado por alumnos que habían perdido algún curso o bien eran repetidores no fue de nuestro interés excluirlo para mantener la composición natural de los grupos.

Otro aspecto a reseñar en relación con el origen es la significancia encontrada con la variable transporte de material (p=0,000), concretamente en el uso de la mochila donde el 65,9% de las personas no nacionales la empleaban. Estos datos pueden poner de manifiesto la posible influencia cultural y de hábitos en este tipo de población contrastando con la de origen nacional.

Conviene reparar también en la variable antropométrica de obesidad y la nula significatividad (p=0,142) con los grupos de origen, apareciendo valores prácticamente idénticos entre ellos, lo que demuestra que la prevalencia de obesidad es un problema a nivel mundial.

Conclusiones

Un 12,5 % de la población objeto de estudio presentaba antecedentes no nacionales; asimismo el uso de la mochila y trolley era similar con cifras en torno al 50% y el 35,5% tenían índices de sobrepeso y obesidad. A este respecto, se sugiere el desarrollo de adecuados programas de ejercicio físico y salud que ayuden a prevenir el desarrollo de problemas de salud relacionados con el sobrepeso y la obesidad

La población no nacional emplea mayoritariamente la mochila frente a la oriunda de España, por lo que sería de interés el desarrollo de nuevos estudios que puedan dar cuenta de esta situación, estableciendo medidas de actuación que prevengan este hecho.

Referencias

AJA, E; & ARANGO, J. (2007). *La inmigración en España en 2006. Anuario de inmigración y políticas de inmigración.* Barcelona, Cidob Edicions.

CORTES, O; APARICIO, A; & MONTÓN, F. (2005). Valoración inicial del niño inmigrante. *Pediatría Integral, 9* (9): 725-733.

CRUZ, R; ZAGALAZ, M.L; & RODRÍGUEZ, I. (2004). Estudio descriptivo sobre el uso de la mochila escolar *www.trasgo.es/sede/Recursos/.../pagina2.asp* 2004 Extraído el 22 de Diciembre de 2009.

DE ONIS, M; & BLOSSNER, M. (2000).Prevalence and trenes of overweight among preschool children in developing countries.*Am J Clin Nutr, 72*, 1032-1039.

DELGADO, J. M. (2003). Infancia y menores en los orígenes de las migraciones españolas contemporáneas: El caso de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena. *Revista Anales de Historia Contemporánea, 19*: 21-39.

DULE, S. (2006). La practica de actividad físico-deportiva y su relación con componentes fundamentales del estilo de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila en Cuba. *Tesis Doctoral.* Universidad de Granada.

ELCARTE, R; VILLA, I; SADA, J; GASCO, M; & OYARZABAL, M. (1993). Estudio de Navarra (PECNA) Prevalencia de hipertensión arterial, hiperlipidemia y obesidad en la población infanto-juvenil de Navarra. Asociación de estos factores de riesgo. *Acta Pediatr Esp, 38*, 428-436.

GARCÍA CASTAÑO, F. J; RUBIO, M; & OUAFA, B. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación, 345*: 23-60.

GARCÍA-SICILIA, J; ALMARAZ, M.E; & ARES, S. (2001). Manual práctico de Pediatría en Atención Primaria. Madrid: *Publimed,* 515-520.

GÓMEZ, M.T; IZQUIERDO, E; & DE PAZ, J.A.(2002). Influencia del sedentarismo en las desviaciones raquídeas de la población escolar de León. *Rev Int Med Cienc Act Fís Deporte,* 8: 244-252.

GONZÁLEZ, M.D; MARTIN, M; JIMÉNEZ-BEATTY, J.E; CAMPOS, A; & DEL HIERRO, D. (2008) Las necesidades de actividades físicas de las personas mayores en España. Diferencias según la condición social. *Rev. Habilidad Motriz*, 31:16-24.

GRIMMER, K; DANSIE, B; MILANESE, S; PIRUNSAN, U; & TROTT, P. (2002). Adolescent standing postural response to backpack loads: a randomised controlled experimental study .*BMC Musculoskelet Disord,* 3: 1-10.

GRIVAS, T.B; KOUKOS, K; KOUKOU, U.I; MAZIOTOU, C; & POLYZOIS, B.D. (2002). The incidence of idiopathic scoliosis in Greece-analyais of domestic school screening programs. *Stud Health Technol Inform,* 91: 71-75.

HERNÁNDEZ, M. (1993). *Alimentación infantil*. Díaz de Santos, Madrid.

IZQUIERDO, A. (2004). La inmigración en España y las consecuencias de una política restrictiva: 2000-2003. *Revista Asturiana de Economía, 30*: 53-83.

JENYO, M. S; & ASEKUN-OLARINMOYE, E. O. (2005). Prevalence of scoliosis in secondary school children in Osogbo, Osun State, Nigeria. *African journal of medicine and medical sciences*, 34(4): 361-364.

JIMÉNEZ, M. (2006). *Donde quiebra la protección: las reagrupaciones familiares sin garantías.* Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (UAM). Unpublished report.

KOSTOVA, M. (2007). Los efectos económicos de los inmigrantes: el sector de la agricultura en España. *Documentos de Trabajo*. Real Instituto Alcano.

KOUKOURAKIS, I; GIAOURAKIS, G; KOUVIDIS, G; KIVERNITAKIS, E; BLAZOS, J. & KOUKOURAKIS, M. (1997). Screening school children for scoliosis on the island of Crete. *Journal of spinal disorders*, 10(6): 527-531.

KOVACS, F. M; GESTOSO, M; GIL DEL REAL, M. T; LOPEZ, J; MUFRAGGI, N; & MÉNDEZ, J. I. (2003).Risk factors for non-specific low back pain in schoolchildren and their parents: a population based study. *Pain*, 103: 259-268.

LARRONDO, R. (1996). *Cuidados de espalda*. www.clinicaslascondes.com/ ver_medico.cgi. Extraído el 30 de Mayo del 2007.

MARISCAL, M. (2006).Nutrición y Actividad Física en niños y adolescentes españoles. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.

MORENO, L. A; SARRÍA, A; MUR, M; LÁZARO, A; & BUENO, M. (1994). Body fat distribution in children of families with familial combined hyperlipidemia. *Nutr Metab Cardiovasc Dis, 83*, 941-945.

RICHARD, P; TROYANO, P.D; CATHERINE, M; & FLEGAL, P.D. (1998). Overweight children and adolescents: description, epidemiology and demographics. *Pediatrics,101*, 497-525.

ROMERO, B; SILVA, D.A; & FERNÁNDEZ, R. (1998). Salud laboral y fisioterapia preventiva en el dolor de espalda. *Revista Iberoamericana de Fisiología y Kinestesiología*, 1 (3): 151-163.

SANDELL, R. (2007). Inmigración: diferencias a nivel mundial. Documento de Trabajo. Real Instituto Alcano.

SEEDO (Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad). (1996). Consenso Español 1995 para la evaluación de la obesidad y para la realización de estudios epidemiológicos. *Med. Clin.(Barc), 107*,782-787.

SERRA, L; RIBAS, L; ARANCETA, J; PÉREZ, C; SAAVEDRA, P; & PEÑA, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio en Kid (1998-2000). *Med Clin (Barc), 121*, 725-732.

SOREL, G; & XIOMARA, C. (2007). Miopía, alteración visual en habitantes de Bogota y Cundinamarca. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 9: 43-48.

ZURITA, F; MORENO, C; RUIZ, L; MARTÍNEZ, A; ZURITA, A; & CASTRO, A. (2008), Cribado de la escoliosis en una población escolar de 8 a 12 años. *An Pediatr (Barc), 69* (4), 342-350.

Un retrato de las relaciones de compañerismo entre alumnos autóctonos e inmigrantes desde la narración de las experiencias personales

Tania Mateos Blanco
Universidad de Sevilla (España)

En esta comunicación se presenta las percepciones y opiniones que un grupo de alumnos autóctonos e inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria tienen en torno a las relaciones de compañerismo dentro de la escuela. El objetivo del análisis en cuestión es valorar en qué medida la adaptación educativa y socioemocional de los alumnos depende de las relaciones que los éstos mantengan con el resto de compañeros. Para ello se ha utilizado como instrumento de recogida de información de relatos espontáneos como un modo de revivir, por parte de la persona que narra, momentos significativos, no sólo desde un punto de vista descriptivo sino también desde el paisaje emocional que despiertan las vivencias narradas.

Como resultado del análisis de contenido realizado de los relatos, se ha podido comprobar que las relaciones que cotidianamente mantiene entre sí el grupo de pares pueden suscitar afectivamente unas experiencias sociales tan intensas (amor, desamor, amistad, desengaño, odio, impotencia, rabia, dolor, soledad, rechazo) que hacen de la experiencia escolar una vivencia única. En este sentido, destacamos que el grupo de alumnos ejerce una fuerte influencia en sus propios compañeros en la construcción de su personalidad y autoconcepto así como en su adaptación al ambiente escolar.

Palabras clave: Compañerismo, relatos personales, experiencia escolar, relaciones entre iguales, adaptación escolar.

Como elementos esenciales de la experiencia escolar, las relaciones que se desarrollan en la escuela constituyen uno de los núcleos centrales a la hora de construirse una imagen de la institución educativa y del papel que juegan las diferentes personas que la integran. La forma como los alumnos describen estas relaciones interpersonales van a acercarnos a un conocimiento sobre el tipo de relación que se establece, el contenido y la valoración que realizan de la interrelación así como los principales elementos desde los cuales la definen. De hecho, cuestiones como el grado de satisfacción en relación con la institución escolar, el nivel de cohesión del grupo o la presencia de conflictos, van a depender, en gran parte, del modo en que las personas se relacionan cotidianamente dentro del contexto educativo.

Las aportaciones que se presentan a continuación en relación con la imagen que los alumnos proyectan sobre las relaciones con sus compañeros se enmarcan dentro de una investigación más amplia. Este estudio tiene como objetivo analizar e inferir, a partir de las narraciones personales, la percepción que posee un grupo de alumnos autóctonos e inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria sobre su experiencia escolar. Precisamente, una de las cuestiones centrales de este estudio ha sido indagar si los alumnos inmigrantes, por el hecho de proceder de una cultura diferente a la nuestra, perciben al profesorado de forma diferente de cómo los perciben los autóctonos. En concreto, en el caso del alumnado inmigrante se hace especialmente relevante conocer cuál es la percepción que éstos tienen acerca de la institución educativa y los sentimientos que su experiencia escolar le suscita, en tanto que puede constituir un condicionante en su integración al nuevo contexto escolar.

Para el análisis de las relaciones de compañerismo, consideramos fundamental profundizar en los valores, creencias o expectativas que el grupo de alumnos tienen en cuanto al significado de la interacción y a los roles que cada uno desempeña en esa situación.

El compañerismo entre los escolares: ayuda, afecto y comprensión como pilares de la relación

Cuando los escolares establecen relaciones con sus iguales buscan, ante todo, ser aceptados y queridos por éstos. Es más, como veremos a continuación, la trascendencia de la interacción entre iguales va a ser clave en el desarrollo de la identidad personal.

Como se expresa en los relatos, desde el punto de vista del alumnado, las relaciones de compañerismo van a caracterizarse principalmente por el cumplimiento de estas tres expectativas:

- Ser un apoyo para el estudio.
- Ser compañeros de juego y diversión.
- Recibir comprensión y afecto.

Recibir ayuda y motivación para el estudio

Los alumnos consideran que los compañeros pueden convertirse en el principal apoyo para el aprendizaje en la escuela, teniendo éstos una influencia directa en las aspiraciones y expectativas educativas de los escolares así como en el desarrollo de valores intelectuales. En este sentido, advertimos que la ayuda y motivación que el estudiante reciba por parte de sus compañeros en un momento escolar difícil puede condicionar positiva o negativamente la superación de dicho obstáculo.

"(...) había pasado sus seis primeros años con una clase que todos los años volvía a ser la misma y ella esa clase la grabó para toda la vida. Esto pasa en el instituto "X", ya que ahora sólo es colegio porque no hay secundaria. (...)

Pero el último año que estuvo con ellos jamás lo olvidó. Todos la apoyaron a seguir estudiando y adelante (...)." (Relato nº 121, Cuarto/Autóctono)

"Pero no sabía los números al igual que no sabía cuáles eran los colores; no sabía lo que eran los sustantivos, ni los verbos, ni sabía historia,... sentía un poco de vergüenza y algunos de sus compañeros se reían de él, pero una niña se le acercó y le dijo que si necesitaba ayuda ella estaba dispuesta a enseñarle lo que él necesitara.

Desde ese día el niño comenzó a aprender a un ritmo muy rápido. La niña era una excelente profesora y él un excelente alumno que mostraba interés y tenía ganas de aprender. Además la niña lo convenció de que hablase con su tutor para que le diesen clases de refuerzo y con el tiempo empezó a aprobar exámenes y consiguió aprobar el curso." (Relato nº 123, Cuarto/Autóctono)

De una parte, observamos cómo los compañeros pueden adoptar el papel de guías o tutores, ayudando a superar las dificultades durante el aprendizaje. Este tipo de ayuda entre iguales proporciona y afianza valores tan importantes como son el esfuerzo, constancia y autoconfianza así como valores intelectuales y sociales como son la comprensión y la admiración.

De otra, los compañeros pueden influir positivamente cuando brindan comprensión y apoyo al alumnado desmotivado. En este caso, el papel que tienen los compañeros es, fundamentalmente, de apoyo moral desarrollando valores afectivos como son el agradecimiento, el afecto o la satisfacción hacia aquéllos que creyeron en él.

En ambos casos, valores instrumentales como la generosidad, confianza y cooperación que muestran los compañeros conducen a la felicidad (valor terminal) del alumno que recibe el apoyo y la ayuda. Este tipo de situaciones demuestran la influencia que el grupo de iguales tiene en el óptimo desarrollo del proceso educativo y en el rendimiento escolar.

Entre el grupo de alumnos inmigrantes de la muestra no se han encontrado relatos en los que se haga referencia a este tipo de expectativa. Evidentemente, esto no significa que, entre este grupo de escolares, no se contemple en su representación esta ayuda por parte de los compañeros sino que en sus narraciones han destacado otro tipo de expectativas.

Diversión y entretenimiento a través del juego

Los alumnos encuentran en la escuela el lugar idóneo para relacionarse con sus compañeros y en el que poder vivir experiencias escolares gratificantes. Estas experiencias de disfrute se desarrollan

fundamentalmente en aquellos espacios de tiempo en los que, de forma libre y espontánea, pueden relacionarse con los iguales y participar en alguna actividad lúdica.

"En el recreo es donde se pasa mejor porque es tiempo libre para el alumno y es donde están todas las clases juntas. Como por ejemplo cuando se está haciendo un campeonato de fútbol en los recreos desde primero hasta cuarto, y con esto se mejoran las relaciones entre los amigos." (Relato nº 27, Cuarto/ Autóctono)

"El primer día que entré en el colegio habló conmigo mi profesor de clase y me dijo que mis compañeros estaban en el patio jugando al balón. Yo me quedé impresionado por la pista donde estaban jugando y yo empecé a jugar con ellos. Y aunque nunca he jugado al baloncesto." (Relato nº 105, Cuarto/ Inmigrante)

En estos fragmentos observamos cómo el juego constituye para el alumnado uno de los principales elementos para la adaptación escolar, al proporcionar el marco perfecto para la interacción directa entre los escolares. Los escolares esperan disfrutar de una oportunidad única para establecer y mejorar las relaciones recíprocas e igualitarias entre personas. Es más, participar en un juego dentro del grupo de iguales no sólo significa ser aceptado por ese grupo, sino también supone el inicio de una relación social en la que valores sociales como el respeto, la confianza, la lealtad o la cooperación se ponen en práctica y comparten por todos los miembros partícipes de la actividad. De hecho, vemos cómo los propios docentes son conscientes de la potencialidad que tiene esta actividad para la adaptación al contexto escolar.

Comprensión y afecto por parte de los compañeros

La relación entre compañeros, además de promover valores intelectuales, volitivos, afectivos y sociales, a nivel individual constituye uno de los principales apoyos en situaciones escolares de desadaptación social.

"*Yo de pequeño tenía muchos problemas de adaptación con los compañeros de mis clases. De modo que muchas veces sentía impotencia porque nadie me escuchaba, nadie me hablaba y me sentía muy solo, y a esa edad (8 – 9 años) era muy duro estar siempre solo. (...).*

Ahora estoy en otro centro y es mejor que anteriormente, toda la gente me tiene mucho aprecio y además le he cogido mucho cariño a muchos de mis compañeros. Con lo que ahora me encuentro muy bien y feliz donde estoy y siempre estaré. Las personas con las que anteriormente he hablado se han dado cuenta de que yo era buena persona y ahora cada vez que paso por donde estaba mi antiguo centro todos me saludan y me tiene aprecio." (Relato nº 78, Cuarto/ Autóctono)

La experiencia de este alumno nos confirma que, para superar un problema de adaptación escolar, es fundamental el apoyo que reciban de sus compañeros, comprendiendo su estado emocional y sentimientos. Adoptar una actitud empática hacia la difícil situación que está viviendo un compañero, constituye un indicio positivo para iniciar una relación de confianza y respeto. Asimismo, el hecho de sentirse aceptado, comprendido y querido por los compañeros va a influir positivamente en la percepción que tiene de sí mismo, aumentando, en consecuencia, la autoestima en el proceso de formación de su identidad personal.

A continuación se expone un claro ejemplo de cómo influye en el desarrollo personal (autoestima y autoconcepto) sentirse una persona comprendida y valorada por los compañeros.

"*Cuando fue a correr se tropezó y se cayó. Pero como Laura no era una niña como las de ahora. Es decir, no era tan delgada como le gusta a los niños de hoy en día y por eso al caerse, todos los compañeros de clase se reían y la pobre llorando (porque como le daba vergüenza) fue corriendo a la señorita.(...)*

Desde aquello Laura no se atreve a ir al instituto porque allí todos sus compañeros (que no son compañeros ya que lo que son es unos gamberros) se lo recordarían todo y volvería a pasar por ello. Pero tuvo suerte de que dos compañeros (se llamaban Jorge y Dani) que eran respetuosos no se lo recordaron si no que le defendieron de los insultos. Esos son los únicos y verdaderos compañeros,

mejor dicho amigos de Laura y desde entonces tuvo dos grandes amistades." (Relato nº 9, Primero/Autóctono)

A través de este relato vemos hasta qué punto los estereotipos socioculturales influyen en los adolescentes a la hora de percibirse integrados en el grupo de iguales. Si en un principio la reacción de los compañeros puede interpretarse como resultado del percance sufrido (caerse mientras estaba corriendo), el hecho de no sentirse bien ella misma con su aspecto físico –por no estar acorde con los cánones de la moda– motiva que la alumna crea que la causa principal de la burla es su problema de peso.

Así como, de una parte, la falta de respeto por parte de sus compañeros le hizo sentir mal hasta el punto de dejar de asistir a la escuela, de otra, el apoyo, la comprensión y el respeto de dos compañeros afianzaron en ella su autoestima, autoconfianza así como su confianza en los demás.

Esto nos lleva a confirmar la importancia que tiene en los adolescentes el sentido de pertenencia al grupo en el desarrollo de su personalidad e imagen personal.

Para finalizar con este apartado, merece especial atención la relevancia que el alumnado le confiere al establecimiento de relaciones con los compañeros en los momentos en los que cambian de centro y se enfrentan a una situación de adaptación escolar a un nuevo contexto.

"*Mi primer día de colegio fue muy extraño yo venía de un colegio de monjas, y este me parecía raro.*

A las dos o tres semanas yo ya conocía a todas las niñas del colegio y me llevaba bien con todas y sobre todo con Manolo él ha sido mi mejor amigo que yo he tenido en el colegio siempre estábamos juntos." (Relato nº 89, Primero/Autóctono)

"*Erase una vez un chaval de 11 años que venía de un país extranjero y como tenía 11 años iba a estar en sexto grado. Pasaron los días de los que llegó y en el cole no conocía a nadie (…).*

Y luego el chaval que recién llegó, luego al siguiente día no sé cómo pero el chaval con Jose (un gitano) ya eran amigos.

Luego el profesor (tutor de la clase) mandó hacer una redacción con un compañero. (…) el profe le puso al chaval (recién llegado) con otro (que era ecuatoriano). (…) Luego conoció a otro ecuatoriano y se llamaba Jose David. Ellos se lo pasaban muy bien (…)" (Relato nº 4, Primero/Inmigrante)

"Yo me mudé a Umbrete hace dos años por problemas personales. Entonces era mi primer día de colegio en Umbrete. Yo estaba muy nervioso cuando llego la hora de entrar en clase me puse muy colorado y estaba temblando, todo el mundo me miraba extrañado. (…)

Al día siguiente ya me empezaron a hablar las personas de mi clase, me preguntaban que de donde era, cuantos años tenía, e incluso me llegaron a decir que si tenía novia. Al día siguiente le dije a un chico que se sentaba detrás mía que si yo me podía ir con él en el recreo, y me dijo que sí" (Relato nº 71, Cuarto/Autóctono)

Tanto en las narraciones del alumnado autóctono como inmigrante advertimos que una de las primeras dificultades que deben superar a la entrada del nuevo centro es ser conocido y aceptado por el grupo de compañeros de la clase. Esta situación unida a la incertidumbre de lo desconocido, provoca que el alumno recién llegado experimente este proceso de adaptación con inseguridad, temor, angustia y nerviosismo. No obstante, advertimos que, en la mayoría de los casos, confían que tanto por ellos mismos como por parte de sus compañeros conseguirán integrarse dentro del grupo de iguales.

De acuerdo con esto, observamos que los escolares valoran las relaciones de compañerismo como uno de los elementos clave que favorece su adaptación educativa y social, proporcionándoles dentro del contexto escolar seguridad, confianza y satisfacción en tanto que forman parte del grupo.

Así pues, teniendo en cuenta el valor y las expectativas que los propios alumnos dan y poseen, respectivamente, sobre el compañerismo, es importante que la institución escolar, a la hora de intervenir en los casos de exclusión o desadaptación social, no ignore la fuerza y el poder que tienen los grupos de

pares y las relaciones que se establecen entre ellos tanto para promover como para obstaculizar el proceso de integración socioeducativa.

El "mal compañero": las conductas de acoso y violencia en la escuela

La imagen del "mal compañero" se proyecta en los relatos que describen experiencias escolares relacionadas con el acoso escolar en sus diversas manifestaciones: exclusión social, agresiones verbales o físicas y amenazas. Precisamente en estas situaciones de conflicto son en las que el alumnado muestra ante sus compañeros el estatus de poder que tiene dentro del grupo; una actitud de superioridad que, en la mayoría de los casos, nada tiene que ver con las expectativas expuestas en el epígrafe anterior sobre el compañerismo.

Los escolares "acosadores" se representan como personas que, ante todo, desean ser populares, reconocidas y respetadas por el grupo de iguales, haciendo para ello uso de la violencia hacia los compañeros como muestra de su posición de dominio dentro del grupo. Este tipo de alumno es percibido como "mal compañero" en la medida en que manifiesta entre el grupo precisamente actitudes que nada favorecen el compañerismo: intolerancia, falta de respeto, violencia.

"*una chavala con vida normal entra en el instituto, llega a clase y sus compañeras la empiezan a insultar así porque sí; la gente aquí en el instituto se quieren creer personas importantes y ser superiores a los demás aunque para conseguirlo tengan que hacerle daño a otras personas. Esa chavala nunca se había metido en problemas; era bastante tímida y tenía pocos amigos*." (Relato nº 111: Cuarto/Autóctono)

"Yo pienso que hay muchos niños y niñas que son abusones, por ejemplo los que están en 1º de ESO son los más chicos y abusan los niños de ellos, los de 2º, 3º y 4º de ESO, porque son más grandes y tienen más cuerpo, y se creen los más chulos. Vamos que no me parece nada bien." (Relato nº 38, Primero/Autóctono)

A través de estos fragmentos, observamos cómo este tipo de actitud acosadora ayuda a estos alumnos a alcanzar un status de poder superior y, por tanto, un reconocimiento por parte de los demás fundamentado principalmente en el desequilibrio de fuerzas físicas, sociales y/ psicológicas.

*"Había un niño que era alto, fuerte, pero era muy feo y entonces los niños de ese instituto se metían mucho con él y lo desafiaban demasiado. Antes de ir al instituto era un niño muy alegre, se llamaba "Chati". A él le gustaban los chicos en vez de las chicas y por eso le castigaba tanto los niños del instituto. Le tiraban bolas de papel, tizas, le ponían la canción de pluma pluma gay... él solía pasar de todo lo que le decían los demás un día tras otro (...)" (*Relato 113, Cuarto/Autóctono*)*

"*En mi clase hay una persona negra. A mí personalmente me cae muy bien y me lo paso muy bien con él porque es una persona muy risueña. Pero hay un grupo que suele hacerle la vida imposible por la tonta e inútil razón de que es negro.(...)*

Los niños empezaron a sacar objetos de sus bolsillos y empezaron a amenazarle con hincárselos si no se iba del país. (...) De pronto uno por detrás lo pincho con una navaja y mi amigo cayó al suelo." (Relato nº107, Cuarto/Autóctono)

De acuerdo con esto, creen que los motivos que justifican la adopción de esta conducta asocial con los otros compañeros son siempre banales: color de la piel, el aspecto físico, timidez, edad o condición sexual. Si tenemos en cuenta estas consideraciones así como las valoraciones que se realizan de las situaciones inicialmente ("no me parece nada bien", "una chavala con vida normal", "nunca se había metido en problemas") podemos decir que los escolares muestran una actitud de rechazo hacia este tipo de alumno acosador y sus comportamientos violentos al atentar contra uno de los valores morales fundamentales de las personas: su dignidad.

En algún relato se hace alusión a la reacción que, en un momento dado, puede tener el escolar "víctima" para acabar con esa situación de acoso que está viviendo. Tal como se muestra en el siguiente

relato, el alumno acosado se enfrenta directamente a sus agresores, haciéndoles ver lo mal que le hacía sentir los insultos y amenazas que le propinaban.

"Una familia de inmigrantes vivía en España, Barcelona, ellos eran argentinos, tenían dos hijos, la chica que era la mayor tenía 19 años y el chico que era el pequeño tenía 14 años. (…)

Se llamaban María y Paul, María se relacionó muy rápido con sus compañeros, pero Paul no se relacionó con sus compañeros, tuvo burlas por parte de ellos y él ya no quería ir al instituto. (…)

*Pasó el primer trimestre. Paul iba al instituto cuando se acercó a una compañera de clase a saludarle, se hicieron amigos y entraron en clase. Ya era la 6º hora de clase y un compañero se burló de él. Se levantó de la silla y le dijo todo lo que él sentía al escuchar lo que decían sus compañeros, admirados se dieron cuenta de lo que lo que decían lo hacían sentir mal, y se dieron cuenta de que todos eran iguales, no importa si eran negros, blancos, mestizos, etc. Desde ese momento comenzaron a hablarle y todos fueron compañeros." (*Relato nº 22, Cuarto, Inmigrante)

En el caso que nos relata este alumno inmigrante, vemos que el apoyo indirecto que le da una compañera ofreciéndole su amistad es suficiente para hacerse fuerte y hacer frente a la situación que estaba viviendo. Como advertimos en el desenlace de la historia, con valores como la valentía, el esfuerzo, la tolerancia, el perdón y la confianza, el alumno se gana el respeto y reconocimiento de sus iguales como persona y buen compañero.

Pero no siempre los episodios de maltrato entre iguales se solventan directamente por parte del alumno "acosado". Precisamente, en los casos en los que interviene otra persona aparece explícitamente la imagen del buen compañero como principal apoyo para salir de la delicada situación que está viviendo. Este tipo de intervenciones por parte de amigos o compañeros para ayudar a la víctima coincide con los resultados presentados en el informe sobre Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Desde este informe se señala que entre las posibles personas que pueden intervenir ofreciendo ayuda a los escolares acosados, las que generalmente lo hacen son amigos/as o algún chico/a del centro. De hecho, cuando se les pregunta directamente a los testigos del acoso escolar, casi 80% de ellos afirman que, ante esa situación, intervienen directamente si la víctima es amiga o compañero.

En efecto, como se presenta en estos relatos, son los compañeros de clase los que se dan cuenta de la situación y reaccionan ante la situación ofreciendo su ayuda de forma espontánea.

"*La cosa cada vez iba a peor, los niños le obligaban a que les diera dinero. Unos días sentados en las gradas del instituto, en el recreo, varios compañeros de los que nunca se habían acordado ni hablado, se preocuparon por él y le preguntaron que le pasaba. Él se echó a llorar y le contó lo que le pasaba. Ellos se lo comunicaron a la tutora y ella los castigó y el problema se solucionó*." (Relato nº 40, Primero/Autóctono)

"*La niña de 14 años que estudiaba en un instituto público llegaba nueva y no conocía a nadie ni tenía amigos. Se llamaba María. Ella al ser muy tímida no hacía el esfuerzo de relacionarse con nadie. Pasaron las semanas y seguía igual. Los niños al verla así, empezaron a meterse con ella y a decirle cosas feas, pero ella seguía sin hablar y sin defenderse. La niña cada día se sentía mal y más triste al ver que ninguno de sus compañeros la ayudaba. A la semana llegó otra chiquilla nueva llamada Elisa al mismo instituto y se encontró en las mismas circunstancias que ella, pero cambiaba en una cosa: la niña no era callada y se relacionaba con la gente, por tanto a ella los compañeros la admitieron sin ningún problema. La niña nueva al ver que su compañera estaba en su misma situación empezó a hablar con ella y a relacionarse.*

Los niños al ver que se juntaban mucho las dos empezaron otra vez a decir cosas y a meterse con ella, pero Elisa se fue a hablar con sus compañeros y a averiguar por qué se metían con ella.

Al cabo de los días María fue aceptada por el grupo y ninguno la rechazó y se dieron cuenta de que era muy simpática y tenía un corazón muy grande." (Relato nº 120, Cuarto/Autóctono)

Sobre la base de un comportamiento desinteresado, estos alumnos no quieren nada a cambio; al contrario, ellos son los que ofrecen al compañero amistad, ayuda, confianza, seguridad y tranquilidad, mostrando así una actitud empática hacia una persona necesitada. Como vemos, puede que en algunos casos la ayuda que reciben por parte de los compañeros va más allá ofrecerles un apoyo moral, haciendo frente a los agresores en defensa de su compañero. Para ello utilizan estrategias que pueden ir desde la mediación y resolución del conflicto mediante el diálogo activo entre iguales hasta la comunicación del problema a las autoridades escolares para que actúen en consecuencia y den solución a la situación. De acuerdo con esta caracterización, el buen compañero se representa como una persona sociable, empática y comprensiva con los demás, emprendedora y valiente en sus decisiones, afable y respetuosa hacia las personas e integrada en el grupo.

Esta relación de compañerismo cimentada principalmente en valores sociales reporta asimismo a las personas que forman parte de ella valores afectivos como la empatía, el agradecimiento, la felicidad y autoestima. De acuerdo con esto, podemos decir que la imagen del "buen compañero" se reconoce no sólo porque resuelve positivamente el conflicto sino también porque refuerza la autoestima del estudiante acosado, sintiéndose así valorado y respetado por sus compañeros e integrado en el medio escolar.

Conclusiones

A lo largo del análisis de contenido de los relatos se ha advertido que el apoyo directo que los alumnos reciben de sus compañeros promueve el desarrollo y afianzamiento de valores tan importantes en el aprendizaje como son el esfuerzo, la constancia, autoconfianza, comprensión, agradecimiento o el afecto hacia aquellos que creyeron en ellos. En el caso de situaciones de desadaptación escolar, el alumnado espera de sus compañeros el apoyo, la comprensión y el afecto, pues sólo así podrá superar esta dificultad. Percibir que son comprendidos y valorados por parte de los iguales influye positivamente en el desarrollo de la identidad personal y, por tanto, en su autoestima y autoconcepto. Con ello, concluimos que tanto el alumnado autóctono como inmigrante valoran las relaciones de compañerismo como uno de los elementos clave que favorece la adaptación educativa y social, proporcionándoles dentro del contexto escolar seguridad, confianza y satisfacción.

Para finalizar y en relación con el instrumento utilizado para la recogida de datos hemos podido comprobar que los alumnos utilizan la narrativa como un medio para expresar y valorar su experiencia educativa así como para proponer cambios que mejoren el desarrollo de la vida escolar. Los mismos relatos que elaboran los escolares, poseen para nosotros, como investigadores, la funcionalidad para la cual se han requerido: recurso a partir del cual podemos explorar e inferir deseos, creencias, valores o expectativas en relación con la institución educativa. De hecho, la relevancia de los datos que hemos obtenido no reside tanto en la información específica que aportan como en la comprensión que podemos llegar a alcanzar sobre la realidad desde los relatos personales como vehículo de expresión desde el cual los estudiantes dan significado a sus experiencias escolares.

Bibliografía

Arroyo González, R. (2000). Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 129-149.

Asch, S. (1969). *Psicología social.* Buenos Aires: Eudeba.

Asencio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Coord.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Ball, S. (Coord.) (1988). *La motivación educativa: actitudes, interés, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.

Bardin, L. (1986). *El Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Beem, A.E.; Brugman, D.; Host, K. y Tavecchio, L.W.C. (2004). Students ´perception of school moral atmosphere: From moral culture to social competence. A generalizability study" en *European Journal of developmental psychology*, 1-2, 171-192.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método.* Barcelona:

Bourhis, R.**Y.** (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.

Braza, P., Muñoz, J.M. y Carreras del Alba, M.R. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20-1, 81-92.

Brembeck, C.S. (1975). *Alumno, familia y grupo de pares: escuela y socialización.* Barcelona: Paidos.

Cánovas, P., Gervilla, E. y Pérez Alonso-Geta, P.M. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas de alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 11, 53-83.

Defensor Del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España (II vols.).* Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor Del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 2000-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, Mª.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Jackson, P.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jover Olmeda, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.

Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. *Teaching and Teacher Education,* 13-1, 55-64.

Navas, L., Torregrosa, G. y Mula A. (2004). Some predictive variables of student's attitudes towards integration at school. Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19-2, 159-172.

Rivas, J.I. y Calderón, I. (2002). *La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografía y experiencia escolar*. Ponencia presentada al X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica Cualitativa en Educación (New México).

San Fabián Maroto, J.L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado de la EGB*. Madrid: CIDE.

Serrano Sarmiento, A. e Iborra Marmolejo, I. (2005). *Informe. Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Goaprint.

Smorti, A. (2001). *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.

Un ejemplo educativo práctico para el tratamiento de la agresividad en adolescentes. Importancia de un diagnóstico preciso y de una intervención familiar eficaz. Casos prácticos

Òscar Mateu Robusté
Fundació Carme Vidal i Xifre de Neuropsicopedagogía (España)

Esta comunicación tiene como objetivo exponer un ejemplo educativo práctico en los casos de adolescentes que presentan conductas agresivas. En la introducción justificamos el interés por esta problemática y la necesidad de aportar nuestro conocimiento. En el segundo apartado, para justificar nuestra intervención presentamos nuestro modelo teórico que es el Modelo Humanista-Estratégico (Timoneda, Pérez, 1998, 1999, 2000). Según este modelo teórico, el origen de las conductas agresivas se explica en base a la acción y interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Timoneda & Perez, 1997).

A partir de la justificación teórica pasamos a detallar un caso práctico. En primer lugar presentamos los motivos de la demanda, cual es el problema según los padres, y a partir de aquí justificamos nuestra hipótesis diagnóstica en base a las características del caso. Una vez hemos planteado la hipótesis pasamos a detallar unas intervenciones concretas que hicimos con el padre y la madre de Albert.

Palabras clave: Conductas de defensa, inseguridad emocional, relaciones.

La agresividad que muestran los y las adolescentes en el ámbito educativo ha estado y sigue siendo a día de hoy una de las mayores preocupaciones que tenemos todos los actores que participamos en el ámbito educativo.

Las conductas agresivas presentan la particularidad de que es necesario e imprescindible la intervención sobre la misma de forma inmediata, no podemos obviar esta conducta por que sus efectos suelen ser dañinos. Justamente esta situación ha podido dar pie a que nos hayamos centrado más en la intervención sobre la conducta y no tanto en buscar el origen de ésta. La conducta agresiva produce fácilmente una perturbación en la persona que la vive y muchas veces la actuación puede estar contaminada por esta sensación de miedo o de alteración emocional.

Por todo esto, la intervención frente a las conductas agresivas necesitan de un buen diagnóstico que nos de un marco claro de actuación, en el cual por un lado podamos actuar de forma satisfactoria en el momento de producirse esta conducta, y a la vez podamos ayudar a la persona a tener un control real sobre su comportamiento y le permita por tanto, disminuir estas conductas agresivas.

Desde la Fundació Carme Vidal de Neuropsicopedagogía hace años que trabajamos con jóvenes que presentan problemas importantes de agresividad y para poderlos ayudar se ha constatado ampliamente que es necesario intervenir no sólo con el joven, sino también con los padres, con la familia y con la escuela.

La conducta agresiva como síntoma

Antes de empezar, señalar que esta comunicación está más centrada en los aspectos prácticos en el tratamiento de la violencia juvenil y por lo tanto los aspectos teóricos serán tratados de forma esquemática para poder enmarcar nuestra actuación.

Nuestra metodología de actuación en los problemas de agresividad en los adolescentes, se enmarca en el Modelo de Diagnóstico-Intervención desarrollado por nuestro grupo que se denomina Humanista-

Estratégico (Timoneda, Pérez, 1998,1999,2000). Según este modelo teórico utilizado, el origen de las conductas agresivas se explica en base a la acción y interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Timoneda & Perez, 1997).

Referente a los aspectos cognitivos, utilizamos la Teoría PASS (Das Naglieri & Kirby) de la inteligencia, y referente a los aspectos emocionales, la Teoria del procesamiento de las emociones (Timoneda y Pérez, 1999) frente a la sensibilidad de peligro procesada de manera inconsciente.

Las conductas agresivas están contempladas en este modelo, como conductas enmascaradoras o de defensa. Son conductas fruto de una inseguridad emocional de la persona que desencadena conductas de carácter automático y de defensa. Esta inseguridad emocional es a lo que llamamos personas con una identidad personal negativa, fruto de un cúmulo de experiencias emocionales dolorosas. La identidad personal insegura (creencias personales), es la condición necesaria y suficente para que una experiencia dolorosa nueva, añadida, desencadene la puesta en acción de conductas enmascaradoras de defensa o de protección como las actitudes agresivas.

De esta concepción se infiere que el tipo de comunicación que establezcamos con los adolescentes ha de evitar transmitir y/o generar dolor emocional, por eso utilizamos técnicas de comunicación indirecta. Para un conocimiento de estas técnicas os remitimos a la bibliografía.

Así el objetivo del terapeuta es el cambio personal (cambio de creencias) del paciente, y este cambio pasa por una fase de diagnóstico en la que el profesional analiza e interpreta la realidad (formulación de hipótesis,en forma de creencias personales) y una fase de intervención en la que, a través de la comunicación – comunicación indirecta- se promueve este cambio personal.

Para un análisis más profundo de nuestro marco teórico os remitimos a otras publicaciones Pérez Alvarez, F; Timoneda, C. (2001): Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece? Girona: Unidiversitat Girona.

Caso práctico: el caso de XXXX

Edad: 15 años

Curso: 3ºESO

Motivo de la demanda: hace unas semanas XXXX fue expulsado del Instituto durante una semana por agredir a un compañero durante la clase de natación. No es la primera vez que es expulsado, pero si la primera que ha sido para tantos días. Desde el instituto deciden hablar con los padres y plantearles que es necesario una ayuda psicológica para XXXX. Están preocupados por las conductas de provocación y además a nivel escolar su rendimiento ha disminuido de forma muy significativa respecto al curso anterior. Es por esto que los padres han acudido a nosotros a pedirnos ayuda.

En la primera visita los padres nos explican la situación de XXXX en el Instituto y también reconocen que en casa la relación con él es muy complicada, Albert no responde a castigos y no respeta los límites, dicen estar desbordados. Con el padre la relación es más de confrontación pero a la vez parece que hay un cierto respeto hacia él, y encambio la relación con la madre se basa más en la humillación y el desprecio de XXXX hacia ella.

Hipótesis diagnóstica

Para poder empezar cualquier intervención necesitamos establecer una base a partir de la cual dirigir la misma. Esta base se construye a partir de la destilación de los datos a través de la Teoria PASS y de la Teoría de los Comportamientos de Defensa que són los que conforman el modelo Humanista-Estratégico Ésta conversión de los datos en conocimientos se realiza a partir de la observación y el uso de instrumentos de análisis y diagnóstico. En el marco de nuestro modelo esto se concreta de la siguiente manera:

a)- utilización de la Batería de diagnóstico cognitivo DN-CAS (basado en la teoría de la competencia o aptitud intelectual PASS) a partir del cual obtenemos un perfil cognitivo del paciente. Este perfil no solo nos da información cognitiva del paciente, sinó también de su estado emocional.

b)- observación y análisis de las conductas tanto de Albert cómo de sus padres a partir de la Teoría de los Comportamientos de Defensa.

c)- análisis de las relaciones de Albert en el contexto familiar y escolar.

La hipótesis diagnóstica nos marca el camino de la intervención pero a la vez este camino no está cerrado, sino que a partir de la evolución del caso y de la nueva información que va apareciendo vamos actualizando la hipótesis inicial.

Batería diagnóstica cognitiva DN-CAS

Antes de dar a conocer los resultados del DN-CAS de XXXX debemos remarcar que la valoración cuantitativa de los resultados es importante, pero que también debemos tener muy en cuenta la evaluación cualitativa, la cual nos va a dar información muy valiosa sobre el estado emocional de la persona.

Así pues podemos decir que a nivel cualitativo XXXX, a la hora de realizar el test, mostraba unas conductas de defensa que consistían en mostrar con su conducta poco interés por lo que le decíamos y buscaba provocar con su conducta, a la vez también se mostraba ansioso cuando no le salía bién una prueba y se enfadava diciendo que aquello era una mierda. Aún así, hizo las pruebas y en el segundo día que vino para terminarlas, su conducta de provocación había disminuido un poco (por ejemplo en el segundo día se quito la jaqueta y la gorra).

A nivel cuantitativo los resultados fueron los siguientes:

Proceso de Planificación:83 – Proceso Simultáneo:124 – Proceso Atención:76 – Proceso Secuencial: 116

A continuación presentamos la gráfica del perfil cognitivo, en la cual la media es 100 y la desviación típica es 15.

Conductas de defensa

-XXXX

Muestra una gran dificultad para acceptar un “no”, le cuesta muchísimo acceptar un error y según él, nunca tiene la culpa, siempre los culpables son los otros. Vive las injusticias de forma exagerada y solo

que tenga un mínimo por ciento de razón, es suficiente para vivir esa situación como de gran injusticia. Así, muestra una gran hipersensibilidad a los comentarios de las otras personas respecto a él, vive las situaciones de forma demasiado personal, cuando muchas veces no tienen nada que ver con él. También muestra una gran apatía hacia las actividades que requieren un mínimo esfuerzo, y solo se "moviliza" por aquellas cosas que realmente le gustan. Utiliza mucho la ironía y el sarcasmo a la hora de relacionarse con los otros, y fácilmente realiza un comentario hiriente hacia la otra persona. Además normalmente no conecta con la mirada del otro, habla sin mirar a los ojos (casi nula empatía).

-Madre

La conducta es de sobreprotección y control de XXXX. Le cuesta muchísimo confiar con él y cree que siempre le está mintiendo. También muestra conductas de alta exigencia sobre Albert y los otros, y necesita decir siempre la última palabra.

- Padre

La conducta más habitual es la de abstenerse y delegar en la madre las decisiones sobre que hacer con XXXX. Está muy poco en casa y cuando está muestra una actitud de distancia con lo que pasa y puntualmente actúa con cierta agresividad para terminar algún conflicto.

Relaciones sistémicas

Contexto familiar

El núcleo familiar lo forman el padre, la madre y XXXX.

-La relación del padre con XXXX es a nivel conductual de aparente indiferencia mútua. Es como si cada uno fuera a su aire y no se metiera en los asuntos del otro. Esto cambía cuando el Padre se encuentra en la situación de defender a la madre frente de XXXX, cuando esto sucede, la conducta del padre es de dureza contra XXXX y esto se refleja en una relación de tirantez entre los dos. Aún así, comparten una actividad conjunta que es el ciclismo de montaña.

-La relación entre la madre y XXXX está muy deteriorada. Las faltas de respeto de XXXX a su madre están a la orden del día, y a ella le es incapaz de hacerse respetar, no tiene autoridad, aunque lo intenta. Es muy difícil que tengan un diálogo respetuoso y solo consiguen hablar sin chillar cuando XXXX necesita algun favor. No comparten ninguna actividad.

Contexto escolar (Instituto)

-La relación con los profesores es mala, contínuamente XXXX busca la provocación. Normalmente actua de forma desganada, demostrando de forma muy ostensible su falta absoluta de motivación (por ejemplo no abrir los libros, no intervenir en la clase, no quitarse la gorra…) y cuando se le llama la atención actua de forma airada, y, o bien se defiende discutiendo y argumentando su conducta o bien utiliza la amenaza verbal, intentando crear miedo en la otra persona.

Con los compañeros de clase tampoco hay buena relación, la actitud de XXXX es la de distanciarse de todo el mundo y normalmente está solo. Tiene fama de raro.

A partir de todos estos datos planteamos la siguiente <u>hipótesis diagnóstica</u> del caso de XXXX:

-Las conductas agresivas de XXXX se deben a un origen emocional, es decir a una inseguridad personal que imposibilita la toma de decisiones maduras, responsables. Esta inseguridad emocional condiciona la conducta de XXXX, dificultando en gran medida el poder decidir en libertad. La base del malestar emocional es la identidad personal negativa, es decir las creencias personales de XXXX son negativas y se ve a sí mismo como un desastre, como una persona inferior a las otras. Además las conductas de XXXX provocan un rechazo, una reacción negativa en los otros que no hace más que confirmar sus creencias de que es inferior a los demás (autoprofecía cumplida).

Así pues, la intervención a realizar con XXXX abarca desde un trabajo a nivel personal con él, con el objetivo de cambiar las creencias emocionales negativas, y a la vez una intervención centrada a cambiar las relaciones con los otros, tanto para evitar el reforzar las conductas de defensa, como para ayudar a que la relación entre XXXX y los padres sea de más calidad.

En el siguiente apartado de la comunicación solo me voy a centrar en la intervención familiar ya que es el tema central de esta comunicación.

Intervención

El peso emocional de los padres

Como hemos comentado más arriba, XXXX cree que él es un desastre y esta convicción es confirmada por su mala relación con sus padres. Esta mala relación le confirma que sus padres no le quieren y esto produce un efecto devastador en su autoestima. Él cree, que solo será querido si se porta bién, y justamente la inseguridad emocional impide actuar de forma madura y correcta y esto produce vivir la experiencia de que su amor está condicionado a su comportamiento, no vive un amor incondicional. Esta situación se produce también por el hecho que tanto el padre cómo la madre viven la conductas de rechazo de XXXX como la confirmación de que no son buenos padres. Es decir, sus creencias de identidad no son positivas, y al igual que XXXX, su seguridad emocional no es la deseada y viven con peligro las conductas de XXXX. Es decir que tanto la madre como el padre viven la experiencia de que cuando XXXX tiene problemas con ellos, esto quiere decir que no son buenos padres, y por extensión que no son buenas personas.

El problema pues tanto de XXXX como de sus padres, no es el hecho de hacer bién o mal las cosas, sino en vivir la experiencia de que si me equivoco esto quiere decir que soy tonto, o si alguien se enfada conmigo es porque no me quiere. Esto se produce porque la autoestima es baja, y uno no confía consigo mismo y se valora por lo que hace y por lo que dicen y piensan los otros, y no por lo que es.

Por eso es tan importante conseguir que los padres se sientan mas seguros de si mismos y a la vez conseguir unas relaciones de calidad. Para lo primero necesitamos conocer cúales son sus creencias negativas de identidad, que son la base para el malestar emocional y en el segundo caso necesitamos conocer la dinámica relacional del sistema familiar y cortar aquellas situaciones que alimentan el conflicto ya que refuerzan las conductas de defensa.

Intervención a nivel del padre

En este caso me voy a centrar en los aspectos relacionales de la conducta del padre que daban pie a un refuerzo de las conductas de defensa de XXXX y también de la madre. Aún así, y antes de entrar en la intervención propiamente dicha, es bueno conocer cuáles son las creencias personales que sustentan la conducta del padre.

Las creencias personales son inconscientes, son convicciones sobre uno mismo y en el caso del padre de XXXX se detectan las siguientes creencias negativas:

-Soy buen padre si XXXX se porta bien en la escuela

-Soy buen padre si Albert me hace caso

-Soy buen padre si estoy por mi familia (soy mal padre porque estoy poco en casa)

-Albert es agresivo porque yo soy agresivo

-Albert saca malas notas porque yo nunca fui bueno con los estudios (mi hijo no es inteligente porque yo no lo soy)

Pasamos ahora a mostrar la intervención que se hizo con el padre a nivel de sus relaciones dentro del sistema familiar.

Analizando este sistema familiar, vimos una de las situaciones que daban pie a un conflicto grave entre el padre y XXXX, y era cuando el padre intervenía en conflictos que se producían entre la madre y XXXX.

Un ejemplo nos ayudará a comprender esta situación: XXXX y su madre han estado discutiendo porque XXXX está todo el rato encerrado en la habitación y la madre le ha pedido que barre el jardín y no hay manera. La situación se ha ido calentando hasta el punto de que la madre le ha dicho a XXXX

que si no limpia el jardín estará una semana sin ordenador. XXXX cuando escucha esto siente que es totalmente injusto y le dice de todo a su madre, ella responde que ya verá cuando llegue el padre. El padre llega más tarde y sólo de entrar en casa, la madre se queja de lo que ha tenido que soportar y le dice que haga algo, que esto no puede ser, que ella está harta de hacerlo todo. El padre se acerca a la habitación de XXXX, y este que le estaba esperando le dice de todo, y se queja de su madre, dice que es tonta y el padre no puede más y le da una bofetada. XXXX siente mucha rabia, da un golpe muy fuerte a la puerta de vidrio del comedor, el cristal se rompe y se va de casa.

Vemos aquí como el padre se encuentra en una situación muy complicada. Tanto la madre como XXXX presentan conductas de defensa, conductas exageradas y automáticas. Son conductas que se han convertido en municiones en esta guerra particular y el padre en cierta medida es consciente de que ninguno de los dos tiene toda la razón de lo que ha pasado. Pero lo difícil para el padre en esta situación, es no ponerse a favor de nadie y dejar que sean ellos dos los que solucionen su problema. Si el padre no hubiera actuado, lo más seguro es que su mujer le habría culpado de dejarla sola con los problemas de XXXX. Y detrás de esta acusación de la madre, hay la necesidad de ella de llamar la atención del padre, ya que su relación de pareja no está como ellos dos querrían. De hecho la única manera que padre y madre han encontrado para comunicarse es a través de los problemas de XXXX. Esto quiere decir que en el caso del padre, su relación con XXXX está condicionada a su (mala) relación con su mujer y a la vez por la mala relación entre XXXX y su madre, y por lo tanto es necesario romper con esta situación.

Así, nuestra intervención con el padre fue ayudarle a ser consciente de esta situación y poder así dejar de intervenir en la relación entre madre e hijo, dejar de hacer cómo de policía. Esto evidentemente no quería decir desatender su papel como padre en relación a las normas, sino que él debía intervenir en aquellas situaciones que se producían entre él y XXXX, pero dejar a la madre la responsabilidad de aquellas situaciones que habían sucedido entre la madre y XXXX.

El hecho de mantenerse al margen del camino o de la relación de XXXX con su madre, también ayudaría a XXXX a ver con otros ojos a su padre, ya que dejaría de vivir situaciones injustas con él, y esto daría pie a establecer las bases para un relación más cálida entre los dos.

Además de esta ayuda al padre centrada en esclarecer las relaciones en el sistema familiar, también hubo una ayuda personal, sobretodo centrada a canviar la creencia referida al sentirse una persona violenta.

Intervención a nivel de la madre

En el caso de XXXX vimos que aunque con el padre la relación no era buena, aún existía una cierta sintonía y proximidad emocional, en cambio respecto a la madre el camino entre ella y XXXX estaba totalmente cortado, había un precipicio (emocional) entre ellos dos. Este hecho era muy grave ya que la falta de calidez de la madre hacia XXXX, confirmaba lo peores miedos de XXXX: “Mi madre no me quiere, por tanto soy mala persona”. Esta creencia personal negativa estaba siendo reforzada contínuamente por las conductas de la madre. Ella a la vez sentía que las conductas de Albert confirmaban sus peores temores: “Mi hijo me rechaza, por tanto soy mala madre”.

Como hemos apuntado más arriba, cuando esto ocurre significa que el problema personal del padre o la madre es muy importante, y que no se inscribe solo en el papel de ser madre o padre, sino en la persona misma. Además esto también nos indica que el problema viene de hace muchos años hasta al punto de que, muchas veces, el origen del problema del progenitor es anterior al nacimiento del hijo. Además nuestra experiencia nos indica que si la relación del hijo con el padre no se soluciona, aún el hijo puede crecer y madurar a nivel emocional con la ayuda necesaria, pero que cuando la mala relación es con la madre y no hay ningún cambio al respecto, es bastante más difícil que haya un cambio real en el hijo.

Por todo esto, creímos imprescindible intervenir a nivel personal con la madre, ayudarla a desculpabilizarla y a que entendiera (a nivel emocional) que es lo que le pasaba a ella y a su hijo y que así pudiera dar pasos reales hacia adelante.

Hicimos diferentes entrevistas con la madre, y seguidamente veremos un fragmento de una de éstas entrevistas personales. Debemos de tener en cuenta que este fragmento está inscrito dentro de una entrevista y por lo tanto se tiene que valorar en su justa medida, y ciertas afirmaciones o comentarios que hace el terapeuta a la madre parten ya de una situación de empatía y confiança previas. Lo importante es poder ilustrar que queremos decir cuando hablamos de un trabajo a nivel personal.

….

Educador: "Él, de verdad Anna (madre), que a él le falta sentirse amado por la madre pero a esto no te ayudamos porque esto es decir: ¿cómo se hace? Porque, a ver, si una cosa sabemos seguro es que lo quieres mucho. Sabes? Es, tú lo quieres muchísimo y él no se siente querido. Y ahora es decir: qué puede cambiar? Quizás es muy difícil, es muy difícil porque también es normal, Anna, que en una situación que es como si te vaya pellizcando cada día, he? Que es como que te vaya pellizcando, pues que tú también te sientas dolida. Y él... entonces él lo capta. Ya es como un círculo vicioso que se va alimentando. Y es: qué podríamos hacer? Cortarlo? Hombre, todo aquello que venga ahora a cortar la relación, no. Poner distancia, es bueno. Si hay alguna salida que sea poner distancia es bueno, ahora, no con esto solo lo arreglaremos, he? Ahora es decir: qué se puede hacer, que podríamos hacer por llegar a transformar lo que ahora es una guerra en un tratado de paz? Una de las cosas que nos pasa, y nos pasa mucho más a las madres que a los padres, es que a los niños intentamos educarlos todo lo bien que sabemos pero es... no es "machacar", es: marcamos muy el camino dónde han de ir buscando resultados inmediatos y es como decir: tú te debes controlar!. Y por qué? Porque buscamos su mundo racional. Y esto ya es así pero los niños, con esto, y sobre todo con caracteres como el suyo, se sienten poco queridos porque no hay una comunicación muy emocional, ellos no lo sienten así. Porque que cuando era pequeño o ahora tú le digas: escucha!, así no vas bien o no puedes salir porqué... evidentemente es verdad; o: te deberías controlar y te deberías quedar en casa, esto él ya lo sabe que es así, pero lo que él no siente es que en el mundo emocional haya una comunicación contigo. No sé si'm explico... me entiendes?

Madre: Sí, sí.

Educador: Es una comunicación de razón a razón y él te pasa factura porque al mundo emocional es allá dónde necesita a la madre. Y aquí la madre no está y es normal que no sea! Que, a ver, esto nos pasa a todos, he? Y el problema está en que cuánto menos vemos que hacen lo que nosotros queremos, con toda la razón del mundo porque ya lo sabemos que no va bien, más le decimos y más nos comunicamos por la parte racional y más le vamos dando ejemplos y más le vamos diciendo cosas... y él más mal se siente. Por esto te digo que él no se siento querido y que no se siento querido es que en esta vía emocional no hay una relación entre la madre y él. No es. Y esto es lo que él siente y seguramente que tú también lo sientes, porque si no hay esta vía tú tampoco la tienes...

Madre: No

Educador:Y es como decir: mira, es tan fácil, tan fácil entre comillas, como restablecer esta vía, solucionar el problema. Pero no es fácil, he?

Madre: No, no

Resultados y conclusiones

Siendo breves podemos decir que el caso de XXXX evolucionó positivamente, y por un lado la relación de XXXX con el padre se normalizó, y a la vez con la madre derivó hacia una relación menos crispada. La madre aún sentía la necesidad de controlar, pero no tanto y XXXX aprendió también a

acceptar aquello que no podía cambiar y a anticipar mejor las situaciones. A nivel escolar se recomendó un canvio de centro porque la siutación estaba muy deteriorada y eso también ayudó a que sus conductas agresivas disminuieran drásticamente. El DN-CAS también mostró cambios significativos en el perfil cognitvo, tal como podemos ver en las siguientes gráficas correspondientes a los respectivos DN-CAS:

La media es 100 y la desviación típica es 15.

No quería concluir sin resaltar la necesidad de comprender emocionalmente a la persona, tener empatía con ella para ponerse a su lado, sin que eso equivalga a justificar sus conductas. Sin comprender el origen de las conductas problemáticas es imposible ayudar a la erradicación de éstas, porque de hecho el problema no está en la conducta sino en la persona y por tanto la ayuda debe ser dirigida a la persona.

Bibliografía

Pérez Alvarez, F; Timoneda, C. (2000): Neuropsicopedagogia. Cognición, Emoción y Conducta. Girona: Unidiversitat Girona.

Baus J. (2006). Usando la hipnosis en problemas de creencias de identidad con baja autoestima. XVII Congreso Internacional de Hipnosis. Acapulco (Méjico) y Timoneda C. (2008). Diagnostic and therapuetic procedure applying ericksonian techniques in psychosomatic cases of children and teenagers.

Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S., Hernández, J. (2007): Las conductas disruptivas en el aula: un reto para el diagnóstico y la orientación psicopedagógica. XIII Congreso de métodos de investigación educativa. San Sebastián.

Intervención neuropsicopedagógica en dificultades de aprendizaje: una importante contribución a la mejora de la convivencia escolar. Casos prácticos

Silvia Mayoral Rodríguez
Universidad de Girona (España)

Muchos alumnos tienen dificultades a la hora de adquirir los conocimientos que se consideran elementales y que se fijan en el currículo correspondiente a cada curso escolar. Algunos de estos alumnos van superando sus dificultades de aprendizaje con los recursos que se contemplan dentro de la escuela, pero otros van acarreando estas dificultades a lo largo de toda su escolarización. En muchas ocasiones a estas dificultades de aprendizaje se suma un problema conductual; alumnos que no trabajan, no están motivados, no están atentos y distorsionan el ritmo del grupo.

Para hacer frente a esta realidad y establecer propuestas educativas que permitan ayudar a estos alumnos es muy importante conocer el origen de estas dificultades de aprendizaje. La Teoría PASS de la Inteligencia nos permite interpretar las dificultades de aprendizaje en su origen y nos da directrices para realizar la intervención neuropsicopedagógica más adecuada en cada caso.

A partir de casos prácticos explicaremos como desarrollamos está intervención que permite que cada alumno descubra sus propias estrategias mediante la estimulación del proceso cognitivo de planificación que nos permite marcar un objetivo, fijar la estrategia necesaria y revisar todo el proceso. Si los niños utilizan sus propias estrategias vivirán experiencias positivas, se sentirán más motivados frente los aprendizajes y esta mejora contribuirá a crear un clima de trabajo dentro del aula.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, procesos cognitivos y emocionales, intervención neuropsicopedagógica, estimulación cognitiva, prevención de dificultades de aprendizaje.

Los alumnos que en el transcurso de su escolarización presentan dificultades de aprendizaje y no encuentran el soporte educativo adecuado para hacer frente a su problemática acaban acumulando experiencias negativas que les lleva a anticipar el fracaso delante de nuevos aprendizajes. Como consecuencia estos estudiantes van perdiendo la motivación necesaria para aprender, las ganas de trabajar y el objetivo de aprender. De este modo se encuentran dentro de las aulas desmotivados, dispersos, sin prestar atención, actitudes que dificultan la convivencia escolar dentro del grupo-clase o en algunos casos incluso pueden llegar a entorpecer la convivencia dentro del centro escolar.

Es importantísimo para mejorar la convivencia escolar que proporcionemos la ayuda adecuada a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje cuando estas se detectan para evitar que acumulen experiencias negativas en la escuela que desemboquen en problemas conductuales. Para ello necesitamos realizar una intervención neuropsicopedagógica con estos alumnos una vez hemos determinado el origen de las dificultades de aprendizaje en cada caso.

Veremos a través de casos prácticos como realizamos está intervención y como la Teoría PASS de la Inteligencia nos permite conocer el origen de las dificultades al mismo tiempo que nos da pautas que orientan la intervención neuropsicopedagógica. Presentaremos un ejemplo de intervención aplicado a nivel individual (XXXX) y otro aplicado a nivel del grupo-clase (grupo 3ero primaria). En ambos casos destacaremos la importancia de proporcionar actividades que permitan a los alumnos descubrir sus propias estrategias, en el primer caso para ayudar a XXXX a superar sus dificultades y en el segundo caso para contribuir a la prevención de dificultades de aprendizaje de los alumnos del grupo-clase.

La Teoría PASS y el aprendizaje

La Teoría PASS de la Inteligencia surgió del *Modelo de integración de la Información* elaborado por JP Das y colaboradores de la Universidad de Alberta (Canadá); que en 1975 formularon la *Teoría del Procesamiento Cognitivo de la Información* que se amplió y denominó Teoría PASS de la Inteligencia en 1994. Fue concebida a partir de los conocimientos y análisis de lesiones de Lúria (1973, 1980) y la descripción de los procesos cognitivos humanos dentro de tres unidades funcionales.

La Teoría PASS de la Inteligencia (Das, Naglieri, Kirby, 1994) define la Inteligencia en términos de proceso y no de resultado; por lo tanto, lo importante será valorar *como funciona la inteligencia de cada niño* para después potenciar un aprendizaje adaptado a este proceso individual y peculiar. Lo más importante es que podemos intervenir para mejorar los procesamientos.

Este proceso individual y peculiar de procesar la información, según la Teoría PASS, se define a partir de los cuatro procesos cognitivos que son la base de cualquier aprendizaje: Planificación (P), Atención (A), procesamiento Simultáneo (S) y procesamiento Secuencial (S) que forman el acrónimo PASS.

La **Planificación** es el proceso cognitivo más complejo, el más elaborado y el más avanzado. Es el proceso que nos permite fijar un objetivo, buscar una estrategia y revisarla (cambiar de estrategia si es necesario o formularnos otro objetivo si el objetivo formulado no es el adecuado). A continuación mostramos el esquema que permite ilustrar las funciones de este proceso:

Fases del proceso cognitivo de planificación (Timoneda 2006, 'la experiencia de aprender' pp. 30)

Imaginemos que a dos alumnos, YYYY y Carla, les damos los pasos de una receta desordenados y les decimos: *'ordenad los distintos pasos de la receta para que la podamos cocinar de forma adecuada';* para llegar al resultado correcto cada uno necesita saber qué les pide el enunciado (cuál es el objetivo), buscar una estrategia y revisar el proceso para asegurarse que el resultado es el correcto. Imaginemos que YYYY empieza a poner números sin haber leído antes todos los pasos, no revisa su respuesta y no halla la solución. Carla en cambio lee detenidamente cada paso de la receta, realiza otra lectura y empieza a numerar. Al final repasa y modifica su respuesta hallando el resultado correcto. En este caso, Carla esta utilizando su proceso de planificación que le permite resolver con éxito el ejercicio. En cambio YYYY no planifica, en un ejercicio que requería del proceso cognitivo de planificación y, no logra la respuesta correcta.

De este modo podemos decir que la estimulación de este proceso cognitivo (planificación) es fundamental si queremos que los alumnos gestionen sus aprendizajes y estudiantes como YYYY planifiquen sus tareas y *aprendan a aprender*.

El proceso de **Atención** es el que nos permite focalizar y mantener la atención en un estímulo determinado y prescindir de otros.

Los procesos Simultáneo y Secuencial son dos maneras que tenemos de procesar la información; de forma global, dándole sentido a las partes (Simultáneo) y sin dar sentido a las partes (Secuencial). De este modo, siempre que encontramos relación entre los elementos de la información tiene lugar un procesamiento **simultáneo**; por ejemplo si le pedimos a un niño *que marque la imagen donde aparece un elefante detrás de una mesa* de entre distintas imágenes, el niño necesita de su proceso simultáneo que le permite relacionar la información que le hemos dado. Cuando procesamos la información sin dar sentido a las partes, sin encontrar ninguna relación entre la información, el proceso que utilizamos es el **secuencial**. Por ejemplo, cuando pedimos a un niño que repita en el mismo orden: *'dedo so pelo muy amarillo corriendo salta'* necesita procesar la información paso a paso sin hallar una relación porque la oración no tiene ningún significado. En los aprendizajes arbitrarios (el proceso de adquisición de la lectura y escritura, la correspondencia sonido - grafía, el aprendizaje del nombre de los colores,…), no encontramos relación entre los distintos elementos. Asimismo, cuando queremos aprender un idioma, las distintas palabras que aprendemos no tienen relación con su significado (aprendizaje arbitrario). Por ejemplo, en alemán la palabra *schmetterling* significa mariposa (no hay relación entre la palabra escrita y su significado, para alguien que no domina el alemán, y en tal caso el proceso cognitivo que es la base de estos aprendizajes es el secuencial.

En Educación Infantil cuando los niños aprenden la relación sonido – grafía necesitan del proceso secuencial ya que esta relación entre sonido y grafía es arbitraria (necesitan recordar el sonido /a/ con la grafía A). Los alumnos que tengan un buen procesamiento secuencial adquirirán estos aprendizajes sin dificultad, pero los que tengan un proceso secuencial por debajo de la normalidad estadística empezarán a experimentar dificultades si no se les proporciona un soporte visual y/o de significado que les facilite aprender la correspondencia sonido – grafía (encontrando una relación entre el sonido y la grafía que permita basar este aprendizaje en su proceso simultáneo; por ejemplo el sonido /A/ y el dibujo de un Árbol).

Estos alumnos probablemente experimentarán dificultades para automatizar el aprendizaje de la lectura y la escritura si el soporte educativo que reciben se basa en la repetición de lecturas, en rellenar fichas, en hacer más dictados y más ejercicios de ortografía; sin modificar las estrategias que utilizan estos niños para aprender (basadas en su proceso secuencial que es deficitario) no alcanzarán el éxito y aprenderán que *no son capaces de aprender.* Esta creencia les llevará a anticipar el fracaso frente a otras actividades escolares y les generará un malestar que suplirán activando mecanismos para evitar tales tareas, como decir que *no les gusta la actividad*, *que no la quieren hacer, que no se encuentran bien, haciendo el payaso, moviéndose en clase,…* dificultando de este modo el ambiente del aula. Estos mecanismos los denominamos conductas de defensa y la Teoría del procesamiento de las emociones (Timoneda, Pérez 1999) nos explica como se originan estas conductas. Des de esta teoría se afirma que las emociones son procesadas mentalmente, de manera que cuando se producen emociones negativas, y por tanto dolorosas, se ponen en acción conductas inconscientes en su origen, y que son de protección o defensa delante de este dolor psíquico. Por ejemplo, a un alumno que ha vivido muchas experiencias negativas con las matemáticas (habrá aprendido *que no es capaz de aprender matemáticas*), se le pide que salga a la pizarra a hacer un problema, y empieza a *decir que es un rollo, que no piensa salir. Ésta es una conducta de defensa* que le permite evitar el *peligr*o que le supondría salir a la pizarra y no hacerlo bien. En este caso el alumno sería consciente de su conducta, pero no del origen de la misma que se produce desde su mundo emocional (inconsciente).

En estas situaciones la conducta de los alumnos no tiene alternativa, es decir, no pueden decidir qué quieren hacer, cómo quieren actuar, qué quieren aprender, porque el origen de su conducta no se encuentra en el ámbito cognitivo (no es una conducta planificada), sino en el emocional. El siguiente esquema ilustra como la respuesta emocional bloquea la planificación.

(Timoneda 2006, 'la experiencia de aprender' pp. 72)

Las conductas de origen emocional de los alumnos no estarán orientadas a alcanzar los objetivos que sus maestros estipulan en cada curso, sino a paliar con conductas de defensa (estar en otro mundo, haciendo el payaso,…) el malestar que sienten fruto de sus experiencias negativas Estos comportamientos es muy probable que generaren conflictos en el día a día dentro del aula. Para no llegar a este punto es muy importante prevenir las dificultades y detectarlas precozmente para iniciar una intervención temprana que evite experiencias negativas a los alumnos (que pueden bloquear el proceso de planificación). Esta intervención neuropsicopedagógica estará basada, sobretodo, en una intervención en el proceso cognitivo de planificación. Este proceso cognitivo es el más susceptible a la intervención y como resultado de esta intervención se produce una mejoría observable en el perfil cognitivo del proceso de planificación (Alabau, J. 2003). Esta mejora contribuirá a que los alumnos vivan experiencias positivas en los aprendizajes y se sientan más motivados en clase, y, por consiguiente, habrá una mejora de la convivencia escolar en las aulas.

A continuación presentamos un ejemplo de intervención neuropsicopedagógica llevada a cabo con XXXX. Previamente le aplicamos la batería cognitiva DN-CAS (Das, J.P., Naglieri, J. A., 1997) que nos permite una valoración de los cuatro procesos cognitivos por separado y nos explica el origen de sus dificultades de aprendizaje.

Casos prácticos

Intervención neuropsicopedagógica: alumna con dificultades de lectura y escritura

XXXX, 8 años (2º de primaria). Demanda: Dificultades de aprendizaje en todas las materias sobretodo en la lectura y la escritura. Participa poco en las actividades escolares y le cuesta relacionarse con los compañeros de clase.

El resultado al aplicar la batería DN-CAS es el siguiente: Planificación, 104; Simultaneo, 106; Atención, 104; Secuencial, 81.

Para analizar estos resultados necesitamos saber que la media de los procesos es 100 y la desviación típica, 15. Por lo tanto, la normalidad estadística se encuentra en la franja entre 85 y 115. Observamos que el proceso secuencial se encuentra una desviación por debajo de la normalidad estadística. Como ya hemos comentado este resultado nos explica las dificultades que tiene XXXX en el proceso de lectura y escritura ya que cuando aprendemos a leer y a escribir necesitamos en gran parte de nuestro proceso secuencial.

Transcripción de una sesión

XXXX está leyendo un cuento. Observamos que lee de forma silábica, hace omisiones, rotaciones de letras,… Se la ve angustiada. Da la sensación que no entiende lo que está leyendo.

Psicopedagoga: Me parece XXXX que a veces nos han enseñado a leer y a escribir de una manera que no nos ayuda. ¿Sabes que me pasaba cuando tenía 8 años?

XXXX: No lo sé (me mira sorprendida).

Psicopedagoga: Que cuando leía no sabía lo que había leído.

XXXX: A mi también me pasa (me mira con los ojos muy abiertos).

Psicopedagoga: Claro, a veces no hemos encontrado una manera de aprender que nos vaya bien[24]. ¿Te acuerdas XXXX que te conté que nuestro cerebro es como si fuera una mesa de cuatro patas?

XXXX: Sí, me acuerdo

Psicopedagoga: Una nos sirve para saber donde debemos enfocar para aprender (proceso cognitivo de atención), otra nos permite saber que un elefante tiene las orejas grandes, funciona como una tele donde tenemos guardadas las imágenes que conocemos (proceso simultaneo), la tercera para repetir lo que oímos, como hacen los loros (proceso secuencial) y la cuarta para poder organizarnos; saber qué nos piden, cómo lo podemos hacer y asegurarnos que vamos bien; como hace un director de orquestra (proceso de planificación). ¿Te acuerdas como era la mesa de XXXX?

XXXX: La pata del loro (secuencial) es más corta que las otras.

Psicopedagoga: ¿Y qué pasa si apoyo lo que quiero aprender en esta pata?

XXXX: Que la mesa se cae.

Psicopedagoga: Claro ¿y qué podemos hacer?

XXXX: Utilizar la pata de la tele.

[24] Al percibir que Ariadna vive una experiencia negativa con la lectura, necesitamos realizar una intervención para reencuadrar esta vivencia. Es decir, necesitamos que Ariadna entienda que sus dificultades son debidas al uso de una mala estrategia y no porque ella no pueda aprender.

Psicopedagoga: ¡Claro que sí! Si quieres te explico un truco que me enseñaron para utilizar la pata de la tele (simultaneo) para leer que me fue muy, muy bien[25].

XXXX: ¡Vale! ¿A mi también me iría bien?

Psicopedagoga: ¡Seguro que sí! Pero, mira, antes necesitamos responder a una pregunta: ¿para qué sirve leer?

XXXX: No lo sé,… ¡todos dicen que es importante!... Para aprender ¿no?

Psicopedagoga: No lo sé, ¿podemos aprender sin leer?

XXXX: Sí, cuando nos explican cosas.

Psicopedagoga: Claro. ¿Y para qué puede servir?

XXXX: …Hay juegos en el ordenador donde te explican qué debes hacer y si no lees, no sabes como se juega.

Psicopedagoga: Claro, es verdad todos los juegos siempre llevan las instrucciones escritas y necesitamos leer para saber como jugar. ¿Tú quieres aprender a leer y a escribir?[26]

XXXX: Sí, claro (convencida).

Psicopedagoga: Mira, pues ¿sabes qué me explicaron de pequeña? Que las palabras iban dentro de coches (empiezo a dibujar coches con palabras dentro). Las distintas letras del mismo coche van juntas y no se pueden separar. Primero nuestros ojos deben mirar quién está dentro del coche y cuando lo sepan lo decimos en voz alta (le muestro un ejemplo, leo la palabra 'pelota'). Ahora tu[27].

XXXX: Vale (se ríe).

(XXXX empieza a leer, *'La niña juega con una pelota....'*. Llega un momento en que empieza a ir deprisa, engancha palabras, hace omisiones y no se entiende lo que dice).

Psicopedagoga: Mira XXXX, ¿sabes qué ha pasado? Que se nos han amontonado los coches y unos chocan con otros y ya no sabemos que palabra llevan dentro y las decimos enganchadas y revueltas (hago gestos con la mano, XXXX ríe). ¿Sabes qué podemos hacer? Imagínate que aquí hay un túnel (lo dibujo) y ahora aquí un policía (lo dibujo) que sólo deja que pase un coche cada vez, porque si pasa más de uno dentro del túnel unos se ponen encima de los otros y se forma un lío, las palabras se amontonan… (Al policía le dibujo una señal de STOP). El policía quita la señal de STOP cuando ha pasado un coche y deja pasar al siguiente. Como hay coches que van más despacio, porque van cargados con palabras más largas, necesitan más tiempo. El policía da el tiempo que necesita cada coche y pone el STOP para que los demás se esperen[28].

XXXX: Vale, puedo coger yo el STOP.

Psicopedagoga: Claro que sí. (XXXX sigue leyendo y cuando se encalla pone el STOP, hasta que dice la palabra entera. Continuamos leyendo frases en las que le pido que haga alguna acción; por ejemplo: 'Ahora levanta un pie';…).

XXXX: Es muy fácil (Se ríe. Esta contenta)[29].

---

[25] A través de una metáfora (nuestro cerebro es como una mesa donde cada pata corresponde a un proceso cognitivo) le transmitimos el mensaje de 'el cerebro de Ariadna aprende usando estrategias que estén basadas en su proceso simultáneo'.

[26] Como podemos observar en la intervención neuropsicopedagógica es muy importante, para incidir en el proceso de planificación, partir de un objetivo común. Es decir, el objetivo de Ariadna tiene que ser el mismo que el nuestro: 'querer aprender'. Este es el primer paso para que el *director* de Ariadna empiece a *despertarse*.

[27] Volvemos a ver como utilizamos el recurso de la metáfora para que Ariadna encuentre la estrategia más adecuada para leer con significando, buscando la lectura global de la palabra.

[28] Continuamos usando la metáfora cuando observamos una dificultad en el proceso de lectura. Este recurso de comunicación indirecta nos permite evitar las conductas de defensa que se pueden poner en marcha cuando un niño ha vivido experiencias negativas con los aprendizajes que estamos trabajando. En este sentido el recurso del STOP va a facilitar el diálogo interno, para que Ariadna encuentre la respuesta adecuada.

[29] Observamos como Ariadna empieza a planificar; asegurándose de cuál es el objetivo en cada tarea, buscando una estrategia basada en su simultáneo y repasando los ejercicios una vez realizados.

Psicopedagoga: Cuando encontramos un buen truco sí que es fácil. Si quieres podemos enseñar este truco a tu maestra.

XXXX: Sí, enséñaselo a Marta (tutora) y los niños de clase.

Psicopedagoga: Seguro que este truco le va a ir bien a más de un niño[30]. Ahora si quieres podemos cambiar de actividad (le pido que escriba una frase hay muchos errores de ortografía)¿Cómo lo haces para escribir?[31]

XXXX: No lo sé, ¡escribiendo! (ríe).

Psicopedagoga: Yo he visto que ibas diciendo las palabras buscando los sonidos, ¿usando el loro o la tele?

XXXX: El loro

Psicopedagoga: Claro, ¿es un buen truco? (Hace que no). Mira si quieres podemos buscar un truco que nos sirva para escribir[32] (le escribo su nombre de forma correcta y de forma incorrecta). Ahora tacha el dibujo que no quede bonito (tacha el nombre incorrecto). Mira XXXX, dentro de nuestra 'tele' tenemos la fotografía de las palabras que conocemos[33]. Ahora te daré unas letras a ver si podemos utilizar nuestra tele para escribir (le doy las letras C, A, S, A desordenadas y le pido que las ordene). ¿Queda bonita la palabra? ¿Es como está en tu tele?

XXXX: Sí que queda bonita (convencida).

Psicopedagoga: Muy bien. Ahora lo haremos con otras palabras (con la palabra LAVABO gira letras LABAVO). ¿Sabes qué ha pasado? que hay palabras que las tenemos borrosas y necesitamos echar bien la foto (escribo en la pizarra LAVABO), ahora puedes tirarle una foto (XXXX hace el gesto) ¿la puedes ver escrita en la pared?

XXXX: (se coge su tiempo) ¡Sí, de color rojo! (al cabo de un rato compruebo si tiene la palabra en su 'tele' pidiéndole que la escriba)

Psicopedagoga: Muy bien, hoy hemos añadido una palabra a tu tele y si quieres estos días puedes ir añadiendo las que quieras. La semana que viene vemos como ha ido. (Se la ve contenta).[34]

Después de varias sesiones contactamos con la tutora y nos cuenta que XXXX ha mejorado en la lectura, en la comprensión lectora y empieza a mejorar en la escritura. A nivel personal está más contenta, abierta y participativa; ya no observa ningún problema de relación, XXXX tiene buenas amigas dentro del grupo-clase.

Intervención neuropsicopedagógica aplicada a un grupo clase de 3º de primaria

A continuación presentaremos una actividad llevada a cabo en un grupo-clase para estimular la planificación de nuestros alumnos. A partir de esta intervención cada alumno descubrirá sus propios recursos (serán conscientes de sus procesos de aprendizaje) y aprenderán a gestionar su proceso de aprendizaje.

---

[30] Con esta intervención le estamos diciendo a Ariadna que todos necesitamos aprender estrategias, que todos necesitamos ayuda en algún momento.

[31] Necesitamos ayudar a que Ariadna sea consciente de la estrategia que usa al escribir y que es inadecuada. Así puede empezar a dejar de utilizarla.

[32] Nuevamente delante de las experiencias negativas que ha vivido Ariadna con los aprendizajes reencuadramos (la interpretación de la experiencia buscando la mala estrategia): ¿qué ha hecho que Ariadna no aprenda a escribir correctamente? Lo importante es transmitir el mensaje Ariadna puede aprender, y cuando no ha aprendido es porque no había encontrado cómo hacerlo.

[33] A partir de una experiencia que prevemos que será un éxito (que marque como se escribe su nombre), Ariadna usa una estrategia basada en su simultáneo que puede utilizar para mejorar el proceso de escritura.

[34] A través de la intervención neuropsicopedagógica Ariadna ha aprendido a aprender, cómo aprende su cerebro y qué estrategias le serán más adecuadas para resolver las tareas de lectura y escritura (las más afines a sus procesos cognitivos basadas en su procesamiento simultáneo). Estas experiencias de autonomía la han ayudado a nivel emocional ha vivido éxitos y ahora se la ve más contenta y segura que antes.

Psicopedagoga: Os voy a explicar como funciona nuestro cerebro, como aprendemos y, si luego queréis, haremos unos juegos para hacer trabajar a nuestros cerebros y para que cada uno pueda aprender buenos trucos (los alumnos hacen que sí). A ver, si ahora os digo que la camiseta del Barcelona es de color amarilla ¿qué me diréis?

Alumnos: ¡Que no!!!

Psicopedagoga: Y si os digo '¡que sí, que es amarilla! (insisten que no). Y si os digo que un elefante tiene las orejas pequeñas.

Alumnos: ¡No!!! ¡Las tiene muy grandes!

Psicopedagoga: Claro, claro. ¿Sabéis cómo lo sabemos? Porque dentro de nuestro cerebro es como si tuviéramos un *televisor* donde guardamos todas las imágenes de lo que conocemos. Todos tenemos el dibujo de la camiseta del F.C. Barcelona, de un elefante,… ¿verdad?

Alumnos: ¡Síííi!

Psicopedagoga: ¿Qué más tenemos dentro de nuestro cerebro? A ver, si ahora os digo 'repetid: YYYY, Juan, María'.

Alumnos: ¡YYYY, Juan, María!

Psicopedagoga: Muy bien. Y si ahora os digo; 'repetid: michu, mara, tali'

Alumnos: 'michu, mara, tali' (ríen).

Psicopedagoga: Aunque no sepamos que decimos lo podemos repetir ¿verdad? (hacen que sí). Porque dentro de nuestro cerebro también tenemos como un loro que nos permite repetir lo que nos dicen, lo entendamos o no. A ver, ¿qué más hace nuestro cerebro?... Ahora os pediré que me digáis si hay niños en el patio ¿qué os parece? (se hace un silencio, se toman un tiempo).

Alumnos: Sí que hay niños.

Psicopedagoga: Sí podéis oírlos ¿verdad? También ¿podéis oír el ruido del tic-tac del reloj? (se vuelve a hacer un silencio y responden que sí). ¿Y los coches de la calle?

Alumnos: Sí

Psicopedagoga: En nuestro cerebro es como si tuviéramos una linterna que enfocamos allí donde nos llama la atención. ¿Pero sabéis que pasa? Que a veces esta linterna no enfoca a la maestra y luego cuando estamos en casa, queremos hacer los deberes y no nos salen. Por eso necesitamos a alguien que haga de jefe de esta linterna, un director de nuestro cerebro… que nos diga qué es importante; dónde debo enfocar la linterna y que nos ayude a encontrar trucos. ¿Sabéis qué? Que todos, todos, todos, tenéis buenos directores, lo que pasa es que a veces algunos de estos directores están dormidos[35].

Alumnos: ¡A veces sí! (se ríen).

Psicopedagoga: ¿Os gustaría hacer unos juegos para despertar a vuestros directores? (todos dicen que ¡sí!). Pues vamos a despertarlos. Ahora voy a pedir a vuestros directores una tarea: que recuerden una serie de figuras que os diré en voz alta. Os diré tres figuras que están dibujadas en está lámina (la muestro).

[35] Nuestra primera intervención es explicar a los alumnos nuestro objetivo 'enseñarles como trabaja nuestro cerebro' y después hacer unos juegos para que cada uno aprenda sus propias estrategias (como decimos a los alumnos, sus trucos).

Lo podéis hacer todos, pero sólo le pediré a uno de vosotros que lo diga en voz alta. Empecemos: 'redonda roja, cuadrado amarillo, rectángulo blanco'. ¿Quién quiere empezar?

YYYY: ¡Yo! 'Redonda roja, cuadrado amarillo, rectángulo blanco'.

Psicopedagoga: Muy bien YYYY. ¿Cómo lo has hecho?

YYYY: Lo has dicho y me he acordado.

Psicopedagoga: ¿Es como si te lo dijeras por dentro? (YYYY hace que sí). Muy bien YYYY. Ahora vamos a hacer otro a ver qué pasa: 'redonda amarilla, triángulo rojo, rectángulo negro', ¿quién lo quiere hacer?

ZZZZ: Yo, 'redonda amarilla, triángulo rojo,…' no me acuerdo del otro.

Psicopedagoga: ¿Cómo lo has hecho ZZZZ?

ZZZZ: Como YYYY, me lo decía en voz baja.

Psicopedagoga: Claro, ¿y es un buen truco para ZZZZ? (ZZZZ hace que no). Mira, si quieres lo volvemos a probar. Piensa ahora cómo lo harás.

Lo volvemos a probar y ZZZZ no recuerda las figuras.

Psicopedagoga: Si quieres te puedo enseñar un truco. YYYY ha encontrado un truco que le va bien, pero quizá ZZZZ necesita otro distinto, cada cerebro necesita encontrar sus trucos. Mira mientras repito las figuras yo me imagino que voy caminando por encima de las figuras que voy diciendo (camino con mis dedos encima de una redonda amarilla, un triángulo rojo y un rectángulo negro). ¿Ahora ZZZZ quieres probar de repetir las figuras?

ZZZZ: Sí, claro (sonríe), 'redonda amarilla, triángulo rojo, rectángulo negro' (se la ve muy segura).

Psicopedagoga: Muy bien. ¿Cómo lo has hecho? (ZZZZ explica que ha usado el truco del camino). Ahora si quieres te diré otro ejemplo y puedes encontrar tu camino. 'Hexágono azul, rectángulo negro, triangulo rojo' (lo digo despacio para dar tiempo a cada alumno de buscar su estrategia).

ZZZZ: 'hexágono azul, rectángulo negro, triangulo rojo' (se la ve segura).

Psicopedagoga: Muy bien ZZZZ, ¿nos quieres contar cómo lo has hecho?

ZZZZ: He encontrado un camino (sonríe).

Psicopedagoga: Muy bien. ¿Y este ha sido un buen truco para ZZZZ? (hace que sí). A ver, qué os parece, ¿hay un truco mejor que otro? ¿O el truco de YYYY es bueno para YYYY y el de ZZZZ es bueno para ZZZZ?

Alumnos: ¡Los dos son buenos!

Psicopedagoga: Claro, los trucos son buenos si nos ayudan a aprender y sino nuestro director necesita buscar otro[36]. Si os pregunto si YYYY cuando se repetía las palabras ha usado su tele o su loro ¿qué diréis?

Alumnos: Su loro.

Psicopedagoga: ¿Y ZZZZ, que se ha imaginado un camino?

---

[36] En este caso podemos observar que es muy importante formular las tareas y las actividades de manera que se de libertad a los alumnos para que pongan en marcha sus propios recursos y en el proceso de aprendizaje cada uno pueda utilizar sus propias estrategias; las que van descubriendo con la ayuda del educador. De este modo si ayudamos a que cada niño utilice una estrategia basada en su manera de procesar la información le llevará a resultados mejores (Timoneda, 2006)

Alumnos: Su tele.
Psicopedagoga: Me parece que estos directores están muy despiertos[37].
Alumnos: ¡Sí!!!!

Seguimos haciendo lo mismo con cada alumno y cada uno va buscando qué truco le permite realizar la tarea. Todos los niños alcanzan el éxito, incluso recordando 4 o 5 figuras.

Conclusión

- Todos los alumnos pueden aprender si reciben la intervención neuropsicopedagógica adecuada que les permita conocer cómo trabaja su cerebro y ser conscientes de cuáles son las estrategias más adecuadas para cada uno (siendo protagonistas de su aprendizaje).
- Esta intervención va a tener como objetivo principal la estimulación del proceso cognitivo de planificación; facilitando que cada alumno descubra qué estrategia es la más adecuada para que alcance el éxito en los aprendizaje.
- Para que la actuación docente facilite el uso de las estrategias propias de cada alumno la metodología docente debe no ser directiva, ya que una metodología directiva donde la resolución de las tareas es muy pautada bloquea el proceso de planificación. Para alcanzar este objetivo nos ayuda la comunicación indirecta (Timoneda, Pérez, 2000), como hemos observado en los casos prácticos, está comunicación facilita el aprendizaje inductivo, el alumno aprende por descubrimiento. Esta metodología es mucho más efectiva para confinar autonomía a los alumnos, para motivar a nuestros alumnos mejorando de este modo la convivencia escolar.

Referencias

Alabau J. (2003). *Estudi dels processos emocionals en nens/es amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la Teoria PASS de la Intel.ligència*. Tesi dirigida per la Dra. Carme Timoneda: Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.

Das, J.P., Naglieri, J. A., & Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes*. Needham Heights: M.A. Allyn & Bacon.

Das J.P., Naglieri J.A. (1997). *Das & Naglieri: Cognitive Assessment System (DN:CAS).* Illinois: Riverside Publishing.

Lúria A. R. (1973). *The working brain*. Nueva York: Basic Books.

Lúria A. R. (1980). Higher cortical functions in man (2a ed.). Nueva York: Basic Books.

Pérez, F; Timoneda, C. (2001). *Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece?* Girona: Unidiversitat Girona.

Timoneda C, Pérez-Alvarez F. (1997). *Neuropsicopedagogia. Aprender: ¿Qué y cómo?* Girona: Editorial Unidiversitat

Timoneda Gallart, C. (2006). *La experiencia de aprender*. Girona: CCG Ediciones.

[37] Es importante mencionar que la actuación docente basada en una metodología menos directiva, es la que permite el mayor desarrollo del proceso de planificación de nuestros alumnos que conlleva una mejora en su maduración personal. Si de pequeños estimulamos la planificación de nuestros alumnos, van a vivir experiencias positivas y podrán configurar creencias positivas de si mismos. Esta va a ser una de las mejores herramientas dentro de la escuela para evitar que los alumnos desencadenen comportamientos de defensa que dificultan la convivencia escolar.

Educación en valores en centros educativos

Mª. Dolores Molina Jaén[1] y Cristóbal Villanueva Roa[2]
[1]*Universidad de Jaén;* [2]*IES Sierra de la Grana de Jamilena (España)*

La educación en valores debe estar presente en todos los tramos del sistema educativo y con una programación concreta que defina la forma de actuar de manera personal y grupal en el aula. Consideramos que esta propuesta de trabajo debe de basarse en las dimensiones de actuación de la persona para que el trabajo sea sistemático y profundo, no podemos seguir trabajando contenidos tan importantes de forma superficial y esporádicamente.

Palabras clave: Educación en valores, rol del profesorado, aula.

La presente comunicación está referida a un proyecto desarrollado en el Ciclo formativo de Grado Superior de EI en SA-FA de Úbeda. Se ha trabajado con el alumnado la formación de personas con identidad moral, construida de manera racional y autónoma, que reconozcan la necesidad de la existencia de unos derechos básicos universales bajo el uso crítico de la razón, con el diálogo como herramientas básicas para la convivencia, dispuestas a implicarse y comprometerse en las relaciones personales y en la participación social.

Marco teórico

El paradigma humanista puede ser una alternativa que responde a las necesidades planteadas en la educación integral, ya que, según Hernández (1998), ha venido a llenar un vacío que las teorías conductistas y cognitivas no han atendido con el debido rigor. Este paradigma enfatiza el estudio del dominio socio-afectivo, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, desde el punto de vista humanista la educación, debe centrarse en ayudar al estudiante para que decida lo que es y lo que quiere llegar a ser. El fin último de la educación es el desarrollo armónico e integral de la persona y por ello la educación social y moral constituye un elemento fundamental del proceso educativo (Buxarrais, Puig y Trilla, 1992).

Damos por supuesto que en sus familias nuestros alumnos, como hijos y sus padres se influyen mutuamente y permanentemente en una interacción, que es temporalmente muy larga y que construyen expectativas mutuas que orienta en las conductas futuras de los miembros del núcleo familiar. Desde este modelo teórico transaccional, los padres hacen ofertas educativas y sus hijos demandas educativas. Subyace a este modelo la teoría interaccionista y el modelo sistémico (Lollis y Kuczynski 1997). En esta misma perspectiva, enfatizando la bidireccionalidad de las influencias entre padres e hijos, surge un tercer modelo teórico que ilumina el trabajo educativo orientado a la familia, la visión ecológica inspirada en el aporte de Brofenbrenner (1986) y posteriormente apoyada también por los trabajos de Lerner (1995). En esta visión la relación educativa se comprende formando parte de una más amplia red social. Se señala que en la relación educativa familiar es necesario considerar que diversos sistemas se influyen y modifican constantemente y que éstos sistemas influyen el desarrollo de los niños y van cambiando a los adultos. La familia es el grupo que más contribuye a la formación del individuo, es el lugar más favorable para conseguir el bienestar individual interpersonal o familiar y en esta labor están implicados todos los miembros (Cusinato, 1988). Una consecuencia negativa que ocurre frecuente y ejemplifica lo anterior es que en un intento de dejar ser a sus hijos, los padres caen en una relación de pares y se tornan incapaces de vivir la jerarquía natural de la familia. Poniendo, sin saber, obstáculos

para que sus hijos aprendan a desenvolverse en libertad, renunciando casi inconscientemente, a su autoridad.

Las expectativas de encontrar algún tipo de relación entre el estilo de socialización y los valores de los hijos e hijas han sido poco estudiadas a pesar de que existe una alta convicción de su relación. No obstante los estudios realizados por Revenga 1992, Martí, 1999 y Samper 1999, Solé 1998, Matero 2000, Cury 2007, revelan el papel que representa la familia en la optimización del desarrollo moral y en la jerarquización de la vida de la prole.

La sociedad actual, la tecnología, Internet, las últimas investigaciones y el aumento de desestructuración de la familia en los últimos años, así como la presencia en las aulas de todos niños y niñas como alumnado, obligatoriamente hace que el papel del profesorado se vea modificado en el fondo y en la forma y que nos cuestionemos:

1. ¿Qué papel tiene la escuela en la sociedad actual?
2. ¿Qué papel tiene el profesorado hoy en la educación del alumnado?
3. ¿Tiene el profesorado de hoy algún compromiso con la educación en valores?

El papel de la escuela sigue estando de acuerdo con el de sus inicios, es decir es eminentemente socializadora y transformadora, es un hecho social donde se imparte la educación formal, obligatoria y en la se programa un mínimo de exigencias para que la persona desarrolle la socialización al máximo. Pero a la vez como sugiere Martínez (1998) "urge una nueva escuela, una nueva forma de entender y de ejercer del profesorado". En los últimos años aparece (se exige) una nueva escuela que se ha de ver más centrada en las relaciones humanas que en las reglas o en los roles.

El profesorado tenía tradicionalmente una única función que era, dar sentido y prestigio a su profesión (por medio del contenido), ahora debe conservar esta función de transmisión, pero debe asumir al mismo tiempo otras, ya que por recientes investigaciones sabemos que el alumnado reconoce la influencia positiva o negativa del profesorado en su desarrollo y en el aprendizaje escolar y no nos podemos cuestionar el abandono de la influencia en aras de la pérdida de autoridad (entre otros problemas) tan comentada actualmente.

Las funciones pues que se le atribuyen al profesorado hoy día para un desarrollo óptimo de su profesión desde una perspectiva constructivista son:

1.- Ha de ser gestor de la información, es decir experto en un área (o varias) de contenido curricular concreto, canalizar en forma y en contenido el currículo escolar, viéndose en la necesidad de gestionar los contenidos escolares en todas sus dimensiones es decir en conceptos, en procedimientos y en actitudes, valores y normas que el alumno aprende.

2.- Ha de ser guía del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza (Vigostky), experto en el tratamiento de prácticas educativas que optimicen dichos procesos, y experto en el dominio del lenguaje para enseñar algo a alguien, independientemente del contenido del que se trate.

3.- Debe de ser un modelo de actuación coherente (en el ser y en el actuar), uniforme y continuada en su quehacer diario y una conciencia de que la educación es algo más que un contenido curricular y un saber transmitir.

4.- Con una formación general específica y permanente que le provoque actuar con "pasión": con compromiso, con contrato y con voluntad.

El profesorado debe suscribir un contrato moral con su profesión (Martínez 1998). La situación de la sociedad actual exige una actuación moral programada y consciente ya que los valores tienen que ser transmitidos y las virtudes han de ser enseñadas (Díaz- Salazar, 2005):

a.- Transversalmente, afectando a todas las áreas del currículum y transversal porque afecte a los tres tipos de contenidos (conocer, aprender a aprender y hacer para aprender a vivir juntos y a ser).

b.- Con una función tutorial y escolar que invite a los jóvenes a vivir valores en cada una de las actividades del centro. (Puig, El País 11-12- 2005).

La importancia de la educación moral se debe operativizar en el currículum (proyecto educativo) dónde se concreten y expresen propuestas claramente definidas de actuación en las aulas y en los centros.

Hablamos de la educación en valores considerando el concepto de valor como una cualidad estructural que surge de la relación de un sujeto con un objeto en un contexto físico cultural y personal (elemental o utópico), es complejo y cambiante irreal y apoyado en la realidad en la que se desarrolla. En cuanto a la naturaleza de los valores se puede contemplar desde teorías subjetivista y teorías objetivas.

El concepto de valor es relacional y ecológico, es decir no se puede analizar ningún valor si no se hace en relación con el sujeto que valora (Frondizi 1958), pero esta relación no se da en el vacío sino en un contexto "ecología del valor" y que se define según: el ambiente físico, el cultural, el medio social, el conjunto de necesidades, aspiraciones, metas anhelos y posibilidades de cumplimiento, y el factor espaciotemporal. El juicio moral es la expresión de razones y argumentos en forma y fondo ante una situación conflictiva. Kohlberg profundiza en la obra de Piaget y sus estadios evolutivos por los que pasa la persona para el desarrollo del pensamiento moral y establece unos estadios paralelos correspondientes al desarrollo del juicio moral en la persona.

Para ello establece dos prerrequisitos que son:

1.- El desarrollo cognitivo. Kohlberg considera el conocimiento y el conflicto cognitivo como base de su desarrollo, hace que se avance en el razonamiento lógico y es considerado como elemento necesario pero no suficiente para el desarrollo del juicio moral en la persona.

2.- La capacidad de toma de perspectivas del otro. Son necesarios los procesos socio cognitivos implicados en la evolución del juicio moral, es decir es necesario desarrollar la capacidad de toma de perspectiva del otro (ya sea como empatía cognitiva o como empatía afectiva).

Consideramos que no es suficiente el conocimiento para la actuación y tenemos en cuenta la controversia que suscitan los trabajos de Kohlberg (en autoras/es como Gilligan, etc).

De las reflexiones teóricas concretamos en el aula para:

.- Comprender la necesidad de las normas de convivencia para vivir mejor.

.- Establecer las normas de convivencia que van a regir la vida del aula entre todos y todas.

.- Concretar el control de estas normas de convivencia entre todos/as.

.- Conocer y analizar conceptos relacionados con los valores: alegría, la solidaridad, la amistad, la participación responsable, la justicia...etc., en el aula.

.- Propiciar debates con dilemas para que las alumnas y alumnos tomen posturas: estudios de personajes, sus roles, sus problemas, sus posibles soluciones…etc.

.- Comentar situaciones reales del aula (conflictos) cercanas y significativas y proponer soluciones.

.- Realizar los trabajos en el aula en grupos heterogéneos, favoreciendo la diversidad y el conocimiento de los grupos.

.- Proporcionar salidas del centro para conocer personas y colectivos diferentes.

.- Conocer culturas diversas y conocer y apreciar sus valores.

.- Analizar los sentimientos y los deseos personales.

.- Actuar coherentemente con lo que se predica, en el aula, en el patio y comentar en clase cuando esto es posible y cuando no.

Por todo esto la formación en valores debe comenzar en el aula por el autoconocimiento. La persona puede ejercer su libertad y autonomía aceptando a la vez los principios democráticos que permiten la convivencia de vidas diferentes. El término autoconocimiento se ha venido utilizando desde diversos puntos de vista, religioso, filosófico, psicológico...etc., desde el principio de la humanidad. Filósofos como Pítaco (653) sentenciaba: "Conócete a ti mismo", y otros muchos como Kant, Ortega y Gasset….etc., han expresado su importancia para la vida humana. Por otro lado se ha tratado en todas la cultura, en la oriental desde el punto de vista de la religión, así para Buda "El yo es lo

único que debe conocerse" plantea el término de forma sintética e intima, y sin embargo la cultura occidental lo plantea desde un punto de vista filosófico, analítico y social. Por ejemplo Jung: se plantea "¿Qué es el mundo y quién soy yo?

Mas cercano a nosotros el mismo D. Quijote le propone a Sancho "Del conocerte saldrá el no lincharte…".

El autoconocimiento propicia la construcción en la persona un modo de vida correcto, deseado que aumenta la autoestima, siendo consciente de lo que quiero y hacía donde dirijo mis acciones y elecciones, podré autorregularlas, eligiendo autónoma y libremente una forma de vida responsable y respetuosa (democrática). La libertad está en la posibilidad de elegir conscientemente. Además favorece las habilidades sociales, la autorregulación, las habilidades dialógicas, el razonamiento moral, la empatía, la comprensión crítica y la transformación del entorno.

Para Herrán (2003) es una necesidad esencial en educación, ya que favorece: la perdida de egocentrismo, la autoconciencia, la humildad, el respeto….etc., y hace posible el desarrollo en democracia de la persona. Del autoconocimiento pasamos a la autorregulación conductual y autorregulación cognitiva, tan necesaria hoy en nuestras aulas, Los valores, los principios, los criterios que adoptamos y en los que creemos, generan en nosotros actitudes, entendidas como una disposición ante la vida en general que se concreta en una manera de actuar, estos son los comportamientos con los que nos mostramos y que responden a una escala de valores que hemos creado como conclusión de nuestras experiencias vividas.

Para la práctica de nuestra aula la autorregulación conductual exige:

.- Reconocer una situación problemática.

.- Darse cuenta que se está envuelto invariables externas e internas que influyen.

.- Realizar un plan.

.- Una autoevaluación.

La autorregulación cognitiva exige:

.- Distanciarse de la certeza de nuestros pensamientos

.- Analizar nuestros pensamientos.

.- Valorar la necesidad de cambio.

Con el trabajo de la autorregulación esperamos que nuestros alumnos crezcan en autonomía, libertad, independencia, autodeterminación y responsabilidad para dirigir la propia vida conforme a sus principios personales. La influencia de la escuela sobre el juicio moral toma relevancia actualmente en la sociedad en la que vivimos

Escenario educativo

La Educación en Ciclos de Grado Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que ya constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998. Un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social y personal de su alumnado, significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en los centros debe desplazar el centro de atención de la adquisición de

conocimientos y habilidades a *la formación integral de la personalidad del estudiante,* de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de *sujeto de su formación profesional.*

El contexto concreto donde se realizará el proyecto es un centro concertado donde hay alumnado desde infantil, hasta Magisterio. El proyecto va dirigido a alumnos/as de Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. El trabajo con este alumnado hará posible primero la concienciación de la importancia de la educación en valores en la sociedad actual y su concreción en educación Infantil. Primero trabajaremos a nivel personal y grupal, después proyectaremos los aspectos trabajados a los centros de trabajos respectivos donde nuestro alumnado realiza las prácticas en empresa y después en su vida profesional.

Objetivos

El objetivo general es:

Desarrollar estrategias de educación en valores que nos lleven a modificar nuestros hábitos-conductas, y que partiendo de nuestras aulas llegue a la sociedad en general.

Objetivos específicos:

- Fundamentar, en el ámbito de los valores y del desarrollo moral de la persona, las actuaciones pedagógicas que llevan a cabo los y las profesionales de la educación.
- Reforzar y actualizar las estrategias didácticas y los recursos que se utilizan en el marco de la educación en valores.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, compartir, cooperar, respetarse, comunicarse, autocontrol y autorregulación, capacidad de participación, de aportar ideas y críticas creativas.

Metodología

Para conseguir nuestro objetivo y los que de él se derivan, hace falta seleccionar contenidos que se deben priorizar desde el contexto social del centro de trabajo y desde la significatividad que las propuestas tengan en el alumnado. Por ello trabajaremos desde:

Lo cognitivo, basándonos en los conocimientos y el sistema de creencias de cada persona.

Lo afectivo, determinado por sus sentimientos y sus creencias;

Lo conductual, es decir, que se manifieste en las actuaciones concretas así como en las declaraciones de intenciones.

El tratamiento de los temas se hará desde (como sugiere Camps 2010) comprendiendo la ética como:

"La ética es un saber práctico que se enseña de diversas maneras y constantemente. Es la forma de ser y de comportarse, de trabajar y de divertirse, de hablar y pensar, de estar con los demás y con uno mismo por lo que se ponen de relieve los valores básicos del ser humano. Educar debería consistir en algo tan simple como mostrar a los neófitos en la vida la propia forma de vivir".

Además los valores que desarrollan la capacidad de convivencia nos hacen reflexionar primero como colectivo de profesionales que conviven compartiendo una tarea común y aluden a una necesidad de plantearse el trabajo continuo de las anteriores dimensiones con el fin de optimizar la comunicación y el trabajo en grupo.

La metodología por lo tanto debe ser activa y participativa promoviendo que el aprendizaje sea construcción y vivencia personal del alumnado encaminada a desarrollar:

1. Estrategias para responder a pensar, para la gestión de la información y la construcción del conocimiento.

2. Estrategias de educación moral, construcción del yo y desarrollo de las competencias autorreguladoras.
3. Estrategias para el desarrollo expresivo, afectivo y emocional.

Para potenciar estas dimensiones ayudaremos con **recursos pedagógicos** para desarrollar el aprendizaje de la educación moral: el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación para desarrollar las siguientes **estrategias:**

1. Estrategias para responder a pensar, para la gestión de la información y la construcción del conocimiento.
2. Estrategias de educación moral, construcción del yo y desarrollo de las competencias autorreguladoras.
3. Estrategias para el desarrollo expresivo, afectivo y emocional.

Para optimizar ésta propuesta se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones personales:

1. Codificación: capacidad para establecer sistemas conceptuales.
2. Adaptación: capacidad de autorregularnos para adaptarnos al entorno.
3. Proyectiva: capacidad de crear sistemas de normas propios y actuar en función de ellos.
4. Introyectiva: capacidad de llegar a la autoconciencia como grado último y más elaborado.

Papel del educador/a

El profesorado ha presentado un modelo de actuación positiva en un clima participativo en el aula (y en el centro):

1.- Siendo coherente.

2.- Explicito en sus pensamientos y acciones.

3.- Desarrollando una tutoría grupal donde todo el alumnado se sienta integrado y participe de un buen clima de convivencia donde se desarrolle el grupo, el alumnado y la profesión.

Metodología de implementación

De forma general las actividades desarrollas han tenido como objetivo

- **Detección de ideas previas.**
- Provocar en las alumnas determinados valores que se consideran deseables.

  .- Cambiar los valores de los alumnos de manera que éstos se adhieran a otros.

  .- Presentación de modelos.

  .- Retuerzo positivo y negativo desde el diálogo.

  .- Oposición entre alternativas para construir modelos

  .- Juegos y simulaciones.

  .- *Role-playing*

  .- Aprendizaje por descubrimiento
- **Desarrollo moral**

  .- Ayudar a las alumnas a desarrollar modelos de pensamiento más completos basados en un conjunto superior de valores.

  .- Estimular a discutir las razones de sus posturas y elecciones de valores, no simplemente para compartirlos con los demás, sino para inducir a un cambio y progreso en la escala de sus valoraciones.

  .- Técnicas de dilemas morales con discusión en pequeños grupos relativamente estructurados y polémicos.
- **Análisis.**

  .- Ayudar a las alumnas a poner en juego el pensamiento lógico y la investigación científica para decidir sobre ternas y cuestiones acerca de los valores

  .- Utilizar procesos racionales y analíticos en la tarea de interrelacionar y conceptualizar sus valores.

.- Discusión racional estructurada que lleva implícita la aplicación de razones y evidencias
.- Evaluación de principios.
.- Análisis de casos análogos.
.- Debate
.- Investigación

- **Clarificación**

.- Ayudar a los alumnos a identificar y hacerse conscientes de sus valores y los de los demás.
.- Ayudar a los alumnos a comunicar se abierta y psíquicamente con otros acerca de sus valores.
.- Ayudar a has alumnos a utilizar tanto el pensamiento racional corno la conciencia emocional para examinar sus sentimientos, valores y modelos de con datos personales
.- *Role-playing*
.- Simulaciones
.- Estudio de situaciones conflictivas y reales orientadas a los valores
.- Ejercicios profundos de autoanálisis
.- Actividades de sensibilización
.- Discusión un pequeños grupos
.- Actividades fuera del aula en los centros de prácticas en empresas.
-. Cine fórum: cine, series televisivas….etc.

- **Aprendizaje para la acción**

.- Proporcionar a las alumnas oportunidades para realizar una acción personal y social basada en sus valores.
.- Estimular a las alumnas a verse a sí mismas como seres que interactúan personal y socialmente, no totalmente autónomos, sino corno miembros de una comunidad o sistema social clarificación, así como *proyectos de acción* dentro de la escuela y la comunidad y destrezas prácticas para la organización de grupos y relaciones interpersonales.
-. Programaciones concretas de actuación en el aula de Educación Infantil.

El tiempo para el desarrollo del proyecto ha sido de octubre y febrero.

Evaluación

La evaluación está encaminada a constatar un cambio en la actitud personal de cada una de las personas del aula, en particular y como grupo en general.

Así mismo se establece una comisión de clase encargada de velar por las conclusiones o consignas que se consideren necesarias.

También se ha evaluado la realización de nuestro proyecto y el grado de consecución.

La evaluación ha constatado que lo más importante ha sido el proceso seguido en el trabajo y sobre todo la concienciación de la mejora del ambiente del aula en una clase especialmente complicada por la competencia y la convivencia día a día.

Bibliografía

Cury, A. (2007). Padres brillantes, maestros fascinantes. Barcelona: Editorial Planeta
Educación en valores. Junta de Andalucia.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/documentos/ponencia.pdf
Mateo, J. (2000): La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. Barcelona.,
ICE Universidad de Barcelona.
Sociedad de la Información. *http://www.usal.es/teoriaeducacion. (2008) Consultado en 2010*

Solé i Gallart, Isabel (1998): *Las prácticas educativas familiares* en: *Psicología de la Educación;* César Coll (Coord) Barcelona: Edhasa.

http://doctorandaenconstruccion.wordpress.com/2010/02/04/la-educacion-etica-o-moral-segun-victoria-camps/

La participación democrática e interacción positiva en el aula, mediante propuestas de matemáticas creativas, como referentes pedagógicos para la mejora de la convivencia educativa

Alfredo Moncho Pellicer
Universidad de Alicante (España)

Siendo conscientes de una gran cantidad de voces que continuamente dan soporte al desprestigio de la profesión docente, sobre todo en estos momentos en que la heterogeneidad de situaciones de conflicto y violencia en las aulas son portada en muchos de los medios de comunicación social, se hace cada vez más necesaria en nuestra sociedad –democrática, abierta, plural, diversa, integradora, neoliberal y multicultural– una Nueva escuela ciudadana. Una escuela del y para el siglo XXI, donde la forma de entender la democracia sea también la manera de limitar la violencia y favorecer la convivencia.

Por ello, la institución escolar, como tal, no puede ser un espacio educativo cerrado, donde las buenas prácticas docentes se vean suplantadas por interrupciones casi permanentes del quehacer pedagógico. En este sentido, las matemáticas, por muy sorprendente que parezca, son, desde el punto de vista didáctico, un instrumento capaz de transmitir constantemente una inmensa cantidad de valores, tales como originalidad, sensibilidad, eficacia, tenacidad, afectividad, tolerancia, independencia, deseo por el cambio, capacidad de reestructuración, competencia creativa y empatía.

En este trabajo, a partir del análisis de la creatividad, plantearemos una serie de tareas eficaces cuyo objetivo, además de mejorar el conocimiento, la capacidad y la competencia matemática en cada uno de los campos en que está dividida curricularmente esta asignatura, pretende la construcción y desarrollo de un clima distendido, donde la interacción positiva –dentro y fuera del aula– sea el eje del aprendizaje permanente en paz, armonía y convivencia solidaria.

Palabras clave: Creatividad, interacción positiva, participación democrática, convivencia educativa y competencia matemática.

Diferentes son las expresiones qué se desprenden del contenido y finalidad de la presente intervención - expresadas en términos de palabras clave – pretendiendo focalizar nuestro objeto de referencia a través de la realidad de una escuela actual inmersa en una sociedad democrática, abierta, plural, diversa, integradora de culturas, neoliberal y multicultural. Una nueva "escuela ciudadana" (Sanmartín, 2004) en donde la manera de entender la democracia es también la forma de limitar la violencia. Así, la calidad de la vida democrática podría medirse según la capacidad o incapacidad por limitar la violencia, y por lo tanto, los centros educativos, pueden convertirse en espacios privilegiados para el aprendizaje de la vida democrática (Moratalla, 2006).

Las matemáticas, estamos plenamente convencidos, pueden convertirse – por muy paradójico que parezca – desde su base creativa y no contemplativa, en el eje favorecedor de una escuela en donde la convivencia en paz y armonía contribuya al logro de un mayor clima de interacción positiva. El juicio crítico y el razonamiento basado en estrategias lógicas de resolución, nos aproximan a la interpretación y fundamentación de una matemática menos abstracta, más concreta, en donde la búsqueda permanente de una competencia matemática plena, en todos y cada uno de nuestro alumnos, se convierta en catalizador de energía renovada para el desarrollo de una fluida y armoniosa convivencia educativa.

La interconexión entre el profesorado de matemáticas como a mediador del aprendizaje y el alumno como sujeto activo que elabora progresivamente su conocimiento, son los elementos clave de una

interacción positiva entre profesor-alumno, además de aquella que surge y se establece entre los iguales, alumnado-grupo clase.

Valores como la tolerancia, sinceridad, creatividad, belleza, autonomía, seguridad, independencia y cooperación, son posibles mediante la creatividad matemática, potenciadora - sin ningún tipo de duda -, de una mejora constante de las relaciones interpersonales fuera y dentro del aula.

La responsabilidad y adquisición de habilidades sociales, el autocontrol y control de la agresividad, autoestima y mejora del rendimiento académico, son factibles mediante la recreación y creación matemática.

Hacia una conceptualización de la creatividad

Según Edwar de Bono (1986), podemos considerar diferentes *elementos* por el desarrollo del pensamiento creativo: la libertad de expresión, la ausencia de inhibiciones, la evitación de juicios críticos valorativos y la estimulación de nuevas ideas mediante el proceso creativo.

Ahora bien, estos elementos son considerados como tales siempre y cuando apliquemos una serie de *técnicas* o herramientas: (CTF) considerar todos los factores, (PNI) positivo, negativo e interesante, (OPV) otros puntos de vista, (PTO) propuestas, plazos y objetivos y (APO) alternativas, posibilidades y opciones.

Al mismo tiempo, hemos de considerar que estas técnicas facilitan y posibilitan el razonamiento, conducen al alumnado a la realización de operaciones lógicas, utilizando de manera simultánea procedimientos para el análisis, la síntesis y la generalización, a la vez que proyectan la toma de decisiones considerada más adecuada a la realidad subyacente.

Carl Rogers (1991), explicita que hay bastantes *condiciones* que posibilitan la creatividad. Siguiendo su referencia y pensamientos, aportaremos a nuestro criterio ahora y aquí, algunas de ellas:

1. El trabajo en grupo.
2. El ambiente de libertad.
3. La libre expresión.
4. La estimulación de ideas nuevas y originales.
5. El clima de confianza, aceptación y respecto a la persona.
6. La evitación de le amenaza constante a través de la evaluación.
7. La independencia.
8. La libertad de proyectar y seleccionar diferentes opciones.

Algunas conceptualizaciones de la creatividad

Después de analizar y considerar algunos de los elementos, técnicas y condiciones que nos aproximan al término creatividad, pienso que estamos en condiciones de contrastar y comprobar como estas vías de pensamiento se estabilizan y permanecen en muchas de las conceptualizaciones que podemos encontrarnos siguiendo los pasos a aquello que denominamos creatividad.

Cada uno de los autores se identifican por ellos mismos en seguidores de teorías y concepciones psicopedagógicas diferentes, pero a la vez, coincidentes en muchas de las acepciones a la hora de intentar definir el término creatividad.

Nos encontramos por tanto en qué Piaget (1976), considera la creatividad como la manifestación cúspide de la inteligencia concebida como la expresión del equilibrio de la estructura cognoscitiva del ser humano con el medio. Lewisterman (1921), entiende la creatividad como la capacidad de desarrollo del pensamiento abstracto.

Otros autores, inciden en que es el pensamiento el elemento fundamental que permite desarrollar una menor o mayor creatividad. Así, Duncan (1985), Bereiter y Engelman (1996), se expresan en términos de capacidades. El primero, considera la creatividad como la capacidad de adaptación, equilibrio y utilización eficaz del pensamiento creativo como un acto autónomo, original y significativo.

Los otros dos estudiosos sintetizan algo más, considerando que es la capacidad de análisis y construcción mental de relaciones de pensamiento, la clave de la creatividad.

Ahora bien, por una parte, perduran y han estado presentes a lo largo del tiempo, algunas creencias totalmente erróneas que hacen de la creatividad una cuestión genética, propia de algunas culturas y que incluso tienen consecuencias de orden. Por otra, a veces, muchos son los tropiezos que dificultan en grande medida la esencia creativa.

Veamos pues, de manera breve, aquello que acabamos de considerar.

A) Creencias falsas alrededor de la creatividad:
   1. El pensamiento del que ser creativo es un don especial qué se tiene o no se tiene y qué si no se tiene, mucho poco o nada se puede hacer por desarrollarla y por lo tanto, el mejor es pedir ayuda a quien es creativo.
   2. El criterio de que tan solo las personas que tengan un alto nivel cultural pueden ser creativas.
   3. La opinión de la que las personas creativas son gente inconsciente y desordenada

B) Tropiezos por el desarrollo de la creatividad:
   1. Una atmósfera coercitiva.
   2. Poner límites a la expresión espontánea y libertad de ideas.
   3. Hacer juicios constantemente.
   4. Señalar los errores.
   5. Asumir posiciones esquemáticas y estereotipadas.
   6. Entorpecer la autorreflexión, la liberación de emociones y criterios.
   7. Mantener una distancia fría entre las personas.
   8. Empobrecer la confianza, la autenticidad y el respecto a la individualidad.
   9. El miedo al ridículo, a ser víctima de sátiras y burlas.

Interacción positiva

Técnicas y programas

Con respecto a las técnicas, métodos y programas, muchos son los que podríamos aplicar y llevar adelante en nuestros centros educativos con la finalidad primordial de fomentar y potenciar la creatividad, mejorando así, la tan necesaria interacción positiva entre todos y cada uno de los agentes activos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los entretenimientos para la solución creativa de problemas, los cursos para enseñar a pensar, los seminarios vivenciales, los juegos creativos así como la educación plástica artística presente en muchos de ellos.

En algunos de ellos y desde la perspectiva creativa matemática, incidiremos más adelante en algunos ejemplos de actividades que se pueden generar y realizar en nuestras aulas, favoreciendo así y en gran medida, la deseada y absolutamente necesaria interacción positiva.

Interacción profesorado-alumnado

Cuando nos referimos a las relaciones que se establecen entre el profesorado y alumnado, desde la perspectiva interaccional, hemos de ser conscientes de las percepciones y expectativas que se generan entre ambos colectivos, entendiendo al profesor/a como ente mediador del aprendizaje y al alumno/a como sujeto activo que elabora progresivamente su propio conocimiento.

También hemos de considerar el aula, desde la vertiente espacial, como el lugar donde existen un conjunto de fluctuaciones interaccionales comunicativas que ayudan a construir un conglomerado de significados compartidos por los miembros de la clase. Existen por tanto, una serie de *percepciones y representaciones* del alumnado hacia el profesorado y de éste para con sus alumnos que incide verdaderamente en el proceso de interacción, tanto en su modo inicial como procesual. Siguiendo a Moscovici (1993) y Rogers (1987) consideramos los aspectos afectivos (interpersonales), académicos

(motivador y transmisor de conocimientos) y disciplinarios (funciones de control) aquellos que se generan por el alumno respecto a su interlocutor/profesor.

De forma paralela y en el otro lado de la balanza, serían la responsabilidad, motivación, atención, interés, respeto a la normativa y conformidad para con los objetivos competenciales a conseguir, aquellos que el mismo profesor percibe de su alumnado.

Necesariamente hemos de hacer mención también de las *expectativas*, buenas y no tanto buenas, que se generan en el profesorado con respecto a su alumnado, así como las posibles *fuentes* que influyen de alguna manera en esas expectativas positivas y cuando menos, negativas. Serían consideradas bajo el auspicio de buenas/positivas aquellas manifestadas por el alumno como ser reflexivo, tener una buena imagen de si mismo, poco ansioso, popular y con impacto social positivo. No tan buenas/negativas serían consideradas aquellas contrapuestas a las primeras como el ser impulsivo, con mala imagen de si mismo, ansioso, poco popular y con insuficiente impacto social.

Entre las posibles fuentes, siguiendo a Braun (1980), de las que bebe – en sentido metafórico – el profesorado para generar sus expectativas, con independencia del carácter ambivalente de su valoración, estarían sin ninguna duda, los resultados de los test de inteligencia, el historial académico previo, la procedencia étnica, tipología de familia y número de hermanos, características físicas, consecuencias escolares anteriores, la propia conducta del alumno e incluso, el nombre por el cual se le conoce.

Interacción entre iguales

Para qué se dé una verdadera interacción positiva, hemos de fijarnos en una cantidad de indicadores, que aun no siendo grande en su número y cantidad, son totalmente necesarios y fehacientes para la mejora de la convivencia.

De una manera esquemática, pero pienso que práctica y realista, señalaríamos los siguientes: la socialización y adquisición – a su vez - de hábitos sociales, el autocontrol y control de la agresividad, la autoestima (formación del autoconcepto), la adquisición de una perspectiva social (no egocentrismo) y la mejora del rendimiento académico (aprendizaje constructivo).

Ahora bien, si nos referimos a los posibles tipos y estrategias de aprendizaje que podemos considerar y que se dan dentro del aula, desde una perspectiva significativa, pienso sinceramente que el renombrado e incluso manoseado *aprendizaje cooperativo,* es el que mejor favorece el clima distendido y cordial, dado que el alumno consigue lograr su objetivo, si y tanto solo sí, los demás también lo consiguen. Otro tipo de aprendizaje, como el competitivo, donde el alumno puede llegar si y tanto solo sí los demás alumnos no lo logran, y el individualista, donde su intento de lograr un objetivo no está relacionado con las tentativas del resto de alumnos, son en una gran mayoría del profesorado bastante bien aceptados e incluso – podemos afirmar sin miedo a equivocarnos – considerado más en consonancia con la sociedad competitiva, individualista y egocéntrica, en la que nos ha tocado vivir.

Sin embargo, no hemos de olvidar, ni siquiera por un momento, que nuestra tarea como docentes consiste en mediar y coordinar el largo proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado y qué para que éste (a medio y largo plazo) se pueda dar en un clima sosegado y tranquilo, es vital impulsar un tipo de aprendizaje mayoritariamente social y cooperativo. Algunas de las *características* del aprendizaje cooperativo podrían establecerse en:

1. Dividir el aula-clase en grupos heterogéneos de entre 3 y 5 individuos.
2. Qué cada uno de estos grupos y alumnos tengan, a la vez, independencia de meta.
3. La discusión entre los miembros del mismo grupo debe ser fomentada por el profesorado.
4. Favorecer el intercambio de rol dentro del mismo, así como la distribución cambiante de rol y de tareas a realizar en el seno del equipo.

Como dinámica interna tendremos que establecer conversaciones, discusiones y debates, ofrecer explicaciones y realizar interpretaciones de datos por llegar a soluciones posteriores susceptibles de ser generalizadas.

No podemos ni debemos olvidar los diferentes roles de pensamiento existentes dentro del grupo y que como hemos dicho anteriormente, deberán ser ejercidos de manera aleatoria y alternativa así como las ventajas y efectos que este tipo de aprendizaje genera al nuestro sistema escolar.

ROLES DE PENSAMIENTO DENTRO DEL GRUPO
Ejecutivo (plantea la acción y expresa soluciones)
Escéptico / Crítico (cuestiona las premisas de los demás)
Instructor / Educador (intenta implicar al grupo)
Registrador (anota el que va sucediendo)
Conciliador (resuelve conflictos y minimiza el estrés interpersonal)

VENTAJAS Y EFECTOS
Mejora el rendimiento escolar.
Aumenta la motivación intrínseca.
Mejora la relación interpersonal.
Mejora el autoconcepto y el autoestima del individuo.

Un nuevo contexto social y educativo

El fenómeno de la violencia no es totalmente nuevo ya que diferentes sistemas educativos siempre han intentado analizar, reconducir y articular los niveles de agresividad que se hacen patentes en la actividad educativa y cuando menos, en aquellas áreas donde el nivel de complejidad comprensiva aumenta, produciéndose incluso una correlación entre dificultad de aprendizaje y comportamiento conductual distorsionando. Es por ello que estamos ante un nuevo contexto social y educativo. Según Sanmartín (2004), los medios de comunicación social describen diversidad de agresiones entre alumnos, de éstos y alguna madre o padre contra docentes, grabaciones en vídeo o telefonía celular que muestran fuertes discrepancias verbales y físicas, etc. Verdaderamente las circunstancias y los hechos son los que son y no se deben ocultar sino más bien aceptar, corregir y planificar *–tanto desde la formación inicial como en la formación permanente-* estrategias de mejora que favorezcan en todos y cada uno de los Centros Educativos, un clima educacional que nos garantice en términos de calidad, una mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto principal para el que han sido creados.

La problemática disconvivencial escolar actual no es tanto de acoso o violencia, sino motivo de discrepancias e interrupciones *(indisciplina)* que dificultan – en multitud de ocasiones -, el desarrollo de las competencias educativas necesarias para afrontar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje en todas y cada una de las áreas que conforman el currículum escolar. Evidentemente se hace inevitable la necesidad de un cambio, pues las nuevas coordenadas culturales nos están exigiendo una nueva manera de estar y también de pensar. Por lo tanto, ya no valen las mismas soluciones para aulas distintas, con alumnos diferentes o en contexto cambiantes. Más bien, que precisar qué "no es más un problema de habilidades profesionales y de capacidades individuales, es un problema de mentalidad".

Propuestas de tareas creativas para la mejora de la convivencia educativa y capacidad de desarrollo competencial matemático

Geometría constructiva

A) ¿Podrías hacer un cuadrado con estas tres partes el rectángulo?

Creo que si. Veamos,.....el rectángulo, verdaderamente, se ha transformado en un cuadrado.

B) María tenía una tabla de surf que se rompió en tres partes. Al querer componerla de nuevo, se equivocó y le salió un cuadrado. ¿Puedes hacer un cuadrado con estas tres piezas?

Un poco extraño me resulta pero,....a ver a ver,....si ¡lo conseguí!

C) Nuestra letra F quería ir toda sola por la calle. Un día, sin hacer caso de los consejos de sus padres, cruzó por el paso de peatones con el semáforo rojo y un automóvil la descompuso en estas cinco piezas. Rápidamente una ambulancia la llevó al hospital alfabético de la Seguridad Creativa. Pero el médico, preocupado por si su equipo ganaba o no la liga de fútbol, se equivocó y la convirtió en un cuadrado. Podrías también tú convertir esta F en un cuadrado?

¡Evidentemente, el cirujano tenía el cerebro algo cuadriculado!

D) En el País de la magia, había un cuadrado que vivía muy solo hasta que un día conoció a otras cuatro figuras que le invitaron a compartir vivienda, por aquello de la crisis económica, vamos. Cuando estaban todas juntas, las cinco muy pegaditas entre si, formaban en conjunto un polígono de ocho lados. ¡Cosa de hadas, pensaron aquellos que escuchaban el cuento!

Sin embargo, evidentemente, en multitud de ocasiones algunos de los personajes de los cuentos, son sacados de la realidad misma.

Pirámides multiplicativas

En estas pirámides numéricas, los valores de cada una de las plantas superiores se obtienen a partir de la inferior mediante la siguiente regla: $Z = X \cdot Y$

Se trata pues, de completar las pirámides que te encuentres aquí, teniendo siempre presente la norma expresada anteriormente.

Si investigamos un poco y ponemos en marcha la turbina creativa, daremos fácilmente con las respuestas adecuadas que nos permitirán completar la pirámide.

Conclusiones

Los equipos docentes en general y el profesorado-tutor en particular ha de tener en cuenta, en el momento de elaborar sus programaciones generales y de aula, una serie de valores y normas globales que faciliten la convivencia y participación democrática del alumnado, priorizar una serie de actividades de índole creativa y experimental, fomentar el trabajo cooperativo como estrategia primera de aprendizaje en base a la consecución de objetivos terminales y competencias curriculares propias de la etapa educativa y nivel en que se encuentre.

De forma muy breve entresacamos algunos de estos objetivos primordiales como referentes básicos y facilitadores, por si mismos, de una mayor participación democrática, fluida interacción positiva y plena convivencia educativa pacífica:

- Aceptar las normas consensuadas sobre el funcionamiento de la clase y del centro, así como colaborar en su cumplimiento.
- Valorar el espíritu de colaboración por encima del espíritu de competición.

- Ser personas dialogantes, respetuosas, tolerantes al tiempo que críticas, interesadas por los acontecimientos u hechos cotidianos.
- Mostrar autonomía y decisión en las iniciativas propias, al margen de influencias procedentes de otras personas.
- Ser capaces de rectificar y modificar, cuando sea necesario, nuestra actitud.
- Valorar positivamente la imaginación y la creatividad.

Referencias

ALSINA, C; BURGUÉS, C; FORTUNY, J.M. (1988). *Materiales para construir la geometría.* Madrid. Síntesis.

CARRERAS, LL; EIJO, P; ESTANY, A; GÓMEZ, Mª.T.; GUICH, R; MIR, V; OJEDA, F; PLANAS, T; SERRATS, Mª.G. (1995). *Cómo educar en valores.* Madrid. Nancea, S.A.

CC.OO. (2000): Problemas de convivencia escolar. *Un enfoco práctico*. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO., Política educativa 4.

DE BONO, E. (1986). *El pensamiento lateral: manual de métodos creativos.* Buenos Aires. Editorial Paidós.

MONCHO, A. (2006). *Creatividad matemática i promoción de la interacción positiva en el aula*, en S. Peiró (Coor.), Relaciones Conflictivas y Calidad Educativa (Multiculturalidad). Edit. ECU. Alicante

MONCHO, A. (2007). *Formación per a la Convivencia des de una vertiente matemática,* en S. Peiró (Coor.), Dificultades Escolares y Mediación Educativa. Edit. ECU. Alicante

MORATALLA, D. (2006). Ética de la vida familiar: claves para una ciudadanía comunitaria. *Madrid. Desclée de Brouver*

MOSCOVICI, S (1993). *Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales.* Editorial Paidós, Barcelona.

PIAGET, J (1979). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires. Argentina. Edit. Crítica.

ROGERS, Carl R (1991). *Libertad y creatividad en la educación.* Barcelona: Paidós Educador.

SANMARTIN, J. (2004). (4ª edición actualizada): *La violencia y sus claves*, Barcelona, Ariel.

Aspectos psicosociales de la motivación del profesorado del IES Ingenio. Un estudio perceptivo sobre el reconocimiento, valoración y satisfacción

Miriam Morales, Gabriel Díaz, Pilar Etopa, Josué Artiles y Pilar Rodríguez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

En la actualidad, se ha incrementado el interés por todos aquellos aspectos psicosociales que pueden repercutir directa o indirectamente en los objetivos de cualquier organización. Con respecto a la institución escolar, nadie duda del papel crucial que desempeña el profesorado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Su posición jerárquica lo sitúa en contacto directo con el alumnado siendo, en consecuencia, el responsable último de la acción educativa.

Desde el punto de vista psicosocial, las percepciones que cualquier integrante posea sobre los elementos de la organización determinan en gran medida su comportamiento en la misma y repercuten en los objetivos educativos. Niveles altos de satisfacción laboral, suelen resultar de una situación generalmente cómoda y beneficiosa en el centro de trabajo.

Para el presente evento, mostramos las percepciones del profesorado del IES Ingenio acerca del reconocimiento y valoración que recibe por parte del equipo directivo y del resto de docentes, así como el nivel de satisfacción que manifiestan con respecto a su desempeño laboral. Asimismo, analizamos las diferencias que surgen en razón del sexo del docente para finalizar con una valoración de los resultados obtenidos.

La acción educativa se enmarca en un contexto cultural y organizacional, y se articula desde diferentes niveles de concreción educativa: el contexto, la escuela, el aula y el alumnado (Moya y Miranda, 2004). El marco legislativo rige la acción educativa (contexto) que tendrá lugar en la escuela, siendo esta la responsable de organizar dicha acción con el fin de lograr los objetivos establecidos por ley. Sin embargo, es en el aula donde se materializa la acción educativa al convertirse en el escenario donde tiene lugar la práctica educativa.

La práctica educativa no es otra cosa que la manera en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la influencia entre dichos procesos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son, pues, procesos diferentes que no necesariamente aparecen vinculados ni han de determinarse. Sin embargo, el interés por cómo aprenden los sujetos sugiere el análisis de los procesos de aprendizaje, por un lado; y la contribución de los procesos de enseñanza a éstos, por otro.

Según Tascón (2003) la investigación en educación se ha dedicado a indagar sobre aquellos aspectos que repercuten positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal modo que pudieran ser transferidos a diversos contextos educativos.

Se parte, por tanto, de la premisa de que existe una relación de influencia directa entre profesorado y alumnado. En el caso específico de los procesos de enseñanza, las conclusiones emanadas de numerosas investigaciones propugnan que determinados comportamientos del profesorado favorecen el surgimiento de distintos productos educativos.

En este caso, nos referimos a elementos individuales que son resultado de la conjunción del conocimiento académico y experiencial acumulado, y que se ven reflejados en la toma de decisiones con respecto a la vida en el aula. Hablamos de teorías, conscientes o inconscientes, que surgen como consecuencia de determinados esquemas de representación y que inciden en el comportamiento del profesorado.

Sin embargo, el comportamiento del profesorado no sólo se debe a su formación académica y a su recorrido profesional sino que también puede estar influenciado por las condiciones que envuelven su desempeño laboral: el clima organizativo del centro.

Méndez Álvarez (2006) presenta la siguiente definición de clima organizacional:

"El ambiente propio de la organización, producido y percibido por el individuo de acuerdo a las condiciones que encuentra en su proceso de interacción social y en la estructura organizacional que se expresa por variables (objetivos, motivación, liderazgo, control, toma de decisiones, relaciones interpersonales, cooperación) que orientan su creencia, percepción, grado de participación y actitud determinando su comportamiento, satisfacción y nivel de eficiencia en el trabajo" (Méndez Álvarez, 2006: 108).

En la actualidad, se entiende que toda evaluación del clima ha de llevar aparejado una posterior intervención en el mismo y que siempre debe estar orientado a la mejora (HayGroup, 2002).

Con motivo de nuestro estudio, conviene detenernos en el análisis de la variable motivación. Según Tascón (2003: 16) la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta.

Entre los tipos de motivación encontramos por un lado, la motivación intrínseca que se refiere a la que proviene del propio sujeto que realiza una tarea determinada; y por otro, la motivación extrínseca que se encuentra relacionada con la recompensa obtenida desde el exterior por la realización de una tarea.

Con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ambos tipos de motivación se consideran complementarios ya que normalmente contribuyen a un mejor desarrollo de la acción educativa, incrementando la implicación del profesorado y del alumnado.

Concretamente, analizaremos la percepción que posee el profesorado acerca de qué recompensa reciben (reconocimiento), cuánto participan (opinión) y qué satisfechos se encuentran, como aspectos entrelazados y favorecedores de la motivación.

Objetivos

Los objetivos que nos proponemos en este estudio son:

1. Conocer la percepción del profesorado acerca del reconocimiento y valoración que reciben en el centro y su nivel de satisfacción
2. Analizar las diferencias que se producen en los resultados según el sexo.

Método

Instrumento

El instrumento utilizado para la recopilación de datos es un cuestionario de evaluación de las percepciones del profesorado acerca de la percepción del reconocimiento y la valoración que reciben del equipo directivo y el resto de docentes, así como la satisfacción con su desempeño laboral, realizado ad hoc.

El cuestionario es anónimo y consta de una parte en la que se recopila datos referenciales. La otra parte incluye un total de 5 ítems relacionados con percepciones personales. La escala utilizada es tipo Likert con 5 niveles de respuesta de gradación ascendente, que se corresponden con los valores del 0 al 4.

Muestra

La muestra se compone de 75 sujetos de una población de 114 individuos que forman la plantilla docente del IES Ingenio. A continuación, mostramos su distribución por sexo.

Distribución según sexo del profesorado

La gráfica siguiente muestra la distribución del profesorado según sexo. En ella podemos observar que las mujeres representan un 53% de la muestra y los hombres un 47%.

Gráfica 1. Distribución según sexo

Procedimiento

La administración de los cuestionarios al profesorado se ha realizado con la colaboración del equipo directivo del IES Ingenio, que ha sido el encargado de repartir y recoger los mismos. Se ha brindado un plazo de aproximadamente una semana para ello. Los datos recopilados han sido introducidos en el programa SPSS y sometidos a tratamiento estadístico.

Resultados

Resultados generales

Ítem 1. El equipo directivo reconoce y valora la labor docente

En relación a este ítem un 54% de los encuestados ha respondido *muy de acuerdo*, seguido de un 30% que dice estar *de acuerdo*. Por otro lado, un 12% está *totalmente de acuerdo* con que existe reconocimiento, frente a un 4% que se muestra *poco acuerdo* con dicha afirmación. Ninguno de los encuestados ha seleccionado la opción *totalmente en desacuerdo*.

Gráfica 2. Percepción del reconocimiento al profesorado por el equipo directivo

Ítem 2. El resto de profesores reconocen y valoran la labor docente

Un 46% del profesorado está de acuerdo con dicha afirmación y un 42% dicen estar muy de acuerdo, frente al 6% que ha contestado totalmente de acuerdo y poco de acuerdo. En este caso, ninguno de los encuestados tampoco ha seleccionado la opción totalmente en desacuerdo.

Gráfica 3. Percepción del reconocimiento al profesorado por el propio profesorado

Ítem 3. Los demás profesores tienen en cuenta su opinión

Un 58% del profesorado está *muy de acuerdo* con que es considerado por el reto de profesores y profesoras, seguido de un 34 que se muestra *de acuerdo*. El 7% restante ha seleccionado las opciones *poco* y *mucho*, obteniendo resultados del 4% y el 3%, respectivamente.

Gráfica 4. Percepción de la valoración por parte del profesorado

Ítem 4. El equipo directivo tiene en cuenta sus opiniones y sugerencias

Un 66% del profesorado está *muy de acuerdo* con este enunciado, seguido de un 26% que ha seleccionado la opción *de acuerdo*. Los resultados obtenidos para las opciones *totalmente de acuerdo* y *poco de acuerdo* ha sido 4% para ambos casos. Nadie ha seleccionado la opción *totalmente en desacuerdo*.

Gráfica 5. Percepción de la valoración por parte del equipo directivo

Ítem 5. Me siento satisfecho con mi labor como docente

En referencia a este ítem, un 57% del profesorado se muestra *muy de acuerdo*; un 24%, *totalmente de acuerdo*; un 16%, *de acuerdo*; y un 3%, *poco de acuerdo*. Ningún profesor se muestra *totalmente en desacuerdo* con dicha afirmación.

Gráfica 6. Satisfacción con el desempeño laboral

Resultados según sexo

Ítem 1. El equipo directivo reconoce y valora la labor docente

Como podemos observar en la gráfica siguiente, se ha alcanzado una media de 2,69 puntos para las mujeres y de 2,76 puntos para los hombres

Gráfica 7. Percepción del reconocimiento al profesorado por el equipo directivo según sexo

Ítem 2. El resto de profesores reconocen y valoran la labor docente

En cuanto a este ítem, las mujeres presentan una media de 2,44 puntos, frente a los hombres que han alcanzado 2,68 puntos.

Gráfica 8. Percepción del reconocimiento al profesorado por el propio profesorado según sexo

Ítem 3. Los demás profesores tienen en cuenta su opinión

Para este ítem podemos ver como las mujeres han obtenido una media de 2,51 puntos, mientas que los hombres muestran una media de 2,71 puntos.

Gráfica 9. Percepción de la valoración por parte del profesorado según sexo

Ítem 4. El equipo directivo tiene en cuenta sus opiniones y sugerencias

Asimismo, respecto a este ítem apreciamos que las mujeres han obtenido una media de 2,64 puntos, mientas que los hombres muestran una media de 2,76 puntos.

Gráfica 10. Percepción de la valoración por parte del equipo directivo según sexo

Ítem 5. Me siento satisfecho con mi labor como docente

La media obtenida por los hombres con respecto a la satisfacción ha sido igual a 3,06, mientras que las mujeres han alcanzado una media de 2,9 puntos.

Gráfica 11. Satisfacción con el desempeño laboral según sexo

Conclusiones

Si tratamos los resultados de manera general, podemos decir que el profesorado del IES Ingenio considera que su labor profesional es reconocida y valorada tanto por la directiva del centro como por el resto de compañeros. Así mismo, manifiestan que su opinión es tenida en cuenta. Sin embargo, observamos como los resultados obtenidos para la directiva son ligeramente superiores que los del resto de la plantilla docente, aunque ambos resultados se sitúan dentro de parámetros favorables.

La dirección reconoce y valora positivamente a la labor desempeñada por el profesorado y además, tiene en cuenta su opinión a la hora de tomar determinadas decisiones e incluso puede que delegue parte de las mismas. Si bien puede ser que se esté propiciando una individualización de la relación Equipo directivo – docente. Esto es lo que HayGroup (2002) denomina *clima participativo consultivo*.

La clave estaría en favorecer un *clima participativo en grupo*, en el que la confianza de la dirección en los empleados sea plena; las decisiones son tomadas por toda la organización; hay comunicación ascendente y descendente, además de horizontal; y existen relaciones de amistad y confianza entre superiores y subordinados.

Según Fourgous y Lambert (1993), cuanto más cercanos a un clima de participación de grupo en la institución, menos disfunciones existen. Las interacciones serán más adecuadas, la comunicación más fluida y la toma de decisiones será compartida, de tal modo que los niveles de motivación y satisfacción, entre otros, se vean incrementados, lo que por otro lado, queda reflejado en la consecución exitosa de los objetivos establecidos.

En el análisis por razón de sexo se pone de manifiesto que, aunque las percepciones son positivas para todos los ítems, las profesoras muestran resultados ligeramente inferiores a los de los profesores. En consecuencia, aunque ambos muestran resultados similares y que éstos se encuentran dentro de los parámetros favorables del cuestionario, las profesoras perciben un menor reconocimiento por parte del equipo directivo y del profesorado y consideran que su opinión no es tenida en cuenta tanto como la de los profesores. Además, observamos que esta tendencia queda reflejada en los resultados derivados del nivel de satisfacción. Los profesores presentan niveles de satisfacción ligeramente superiores a las profesoras.

La cuestión que se nos plantea es que si esas diferencias perceptivas se deben a condiciones desiguales entre mujeres y hombres o si se debe a variables individuales que operan a nivel de género como construcción cultural (Díez, Terrón y Anguita, 2006).

Por un lado, numerosos estudios resaltan condiciones de desigualdad entre mujeres y hombres que desempeñan un mismo puesto de trabajo, causadas por aspectos como las expectativas, los estereotipos y prejuicios, entre otros. En general se suele valorar el modelo masculino en donde la valía de los hombres es un punto de partida, mientras que para las mujeres suele ser un punto de llegada tras demostrarlo constantemente.

Por otro lado, investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas ponen de manifiesto diferencias en las tendencias jerárquicas entre mujeres y hombres. Mientras que las mujeres muestran una tendencia al cooperativismo, los hombres tienden al individualismo. Esto explicaría que en un clima participativo consultivo, en el que se particularizan las relaciones entre directiva y cada profesor y profesora, las mujeres aboguen por sistemas de relación más horizontales.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos concluir que los niveles de satisfacción laboral de profesorado del IES Ingenio son elevados y que en el centro educativo se reconoce su desempeño laboral y se valora su opinión.

Los futuros estudios deben orientarse, por un lado, al análisis de las diferencias encontradas en los grupos de referencia, directiva y profesorado, tratando de determinar el estilo directivo que opera en el centro e intervenir en aquellos aspectos que favorezcan una mayor cooperación entre la plantilla docente. Y por otro lado, al análisis de las diferencias perceptivas que se producen por razón de sexo, explorando las condiciones específicas que afectan a profesores y profesoras.

Referencias

DÍEZ, E., TERRÓN, E. ÓN, E. ANGUITA, R. (2006). La cultura de género en las organizaciones escolares: motivación y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección. *Cuadernos*, Vol. 8. *Disponible en http://www.coceta.coop/DptoSectoriales/Cuadernos/cuad008/textos/articulo12.htm*

FOURGOUS, J y LAMBERT, H. (1993). Evaluar a las personas: inteligencia y personalidad, eficacia, clima social y motivación. Bilbao: Deusto.

HAYGROUP (2002). Factbook: recursos humanos. Cizur Menor [NA]: Aranzadi

MENDEZ ALVAREZ, C. (2006), Clima organizacional en Colombia. Bogotá: Universidad del Rosario.

MOYA, J. y MIRANDA, C. (2004). Diagnóstico en educación. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

TASCÓN, C. (2003). Psicología de la Instrucción. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías.

Conflicto de rol de género y acoso escolar: un estudio en institutos de educación secundaria de Castilla-La Mancha

Raúl Navarro
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

La investigación ha demostrado que la interiorización de rasgos y roles estereotipados a lo largo del proceso de socialización de género puede ocasionar en el individuo un conflicto de naturaleza interna e interpersonal con efectos negativos para el bienestar psicológico y el ajuste social. Este conflicto, denominado conflicto de rol de género, está relacionado con la experimentación de actitudes hostiles y diferentes conductas agresivas. En este estudio, con una muestra de 1654 estudiantes entre los 12 y los 18 años, analiza el modo en que el conflicto de rol de género puede ser un factor de riesgo para ejercer o sufrir acoso escolar. Los datos obtenidos confirman el efecto diferencial del constructo de conflicto de rol de género y los patrones de conflicto que lo componen sobre las formas de acoso y victimización escolar. Estos resultados muestran que el conflicto de rol de género es un factor que contribuye a la manifestación de esta forma de agresión.

Palabras clave: Género, conflicto de rol, adolescentes, acoso escolar.

La investigación previa ha puesto de manifiesto la naturaleza restrictiva de la socialización de género y su influencia sobre la salud y el bienestar de los individuos (Blazina, Pisecco y O'Neil, 2005). La familia, los iguales y otros modelos culturales modelan y, posteriormente, reclaman una serie de características y conductas estereotipadas para cada sexo que, si bien resultan adaptativas para unos contextos, no lo son para otros. Por ejemplo, mientras que la fuerza, la independencia y el éxito pueden ser importantes en contextos como el escolar o laboral, no lo son tanto dentro de las relaciones personales o en aquellos contextos donde debe producirse la colaboración con otras personas (Wester, Vogel, Wei y McLain, 2006).

El problema no está localizado de forma concreta en la persistencia de estas creencias o en su vinculación estereotipada a uno u otro sexo, sino en el grado en que los individuos se adhieren a ellas. Su adhesión puede contribuir a que, por un lado, sus comportamientos, actitudes y actividades se subordinen a estos valores tradicionales sobre lo que es ser hombre o mujer, aún cuando dichos valores sean disfuncionales, contradictorios e inconsistentes (O'Neil y Good, 1997). La adhesión a estos estándares culturales puede llegar a provocar un conflicto de naturaleza interna o interpersonal en el que el individuo, habiendo interiorizado rasgos y roles estereotipados, siente que sus conductas, actitudes y actividades no se adecuan a sus propias creencias, produciéndole malestar (O'Neil, 1990). Este conflicto se conoce como *conflicto de rol de género* y se define como el estado psicológico en que los roles de género socializados producen consecuencias negativas en el individuo y, por extensión, con aquellos con los que se relaciona. Aparece cuando los roles de género rígidos, sexistas o restrictivos provocan una limitación personal, una devaluación o desvalorización de uno mismo o de las otras personas (O'Neil, Helms, Gable, David, y Wrightsman, 1986).

Para investigar este constructo, O'Neil desarrolló la *Escala de Conflicto de Rol de Género* que identificaba cuatro patrones de conflicto experimentados por los hombres (O'Neil, Good y Holmes, 1995). Específicamente, la escala indaga sobre: 1) *Conflicto relacionado con el éxito, el poder y la competición,* que involucra un temor persistente sobre el propio éxito, la obtención de poder y estatus, así como la comparación con los otros. 2) *Emotividad restringida*, que enfatiza la dificultad y miedos por expresar las propias emociones. 3) *Comportamiento afectivo limitado hacia otros hombres,* que

implica la dificultad y la reserva a expresar los propios pensamientos y sentimientos hacia personas del mismo sexo. 4) *Conflicto entre trabajo y familia*, relacionado con las dificultades para equilibrar el trabajo con las relaciones familiares, lo que provoca una disminución del tiempo de ocio y relajación, así como problemas de salud como el estrés (O'Neil y Good, 1997).

El conflicto de rol de género también se ha relacionado con las conductas agresivas. Desde la *Teoría del conflicto de rol de género* la agresión es vista como un mecanismo de afrontamiento del estrés y del malestar provocado por el intento de seguir las normas de género tradicionales. La agresión sería una forma de demostrar los propios valores de género o solucionar las amenazas a estos valores (Blazina y Watkins, 2000). Cuando el hombre percibe que ha perdido su estatus, es más probable que utilice la agresión para compensar la pérdida. La agresión se configura como un medio de proteger la identidad personal y de defenderse contra los sentimientos de vulnerabilidad, vergüenza o inadecuación a su rol de género. En definitiva, se ha teorizado que es más probable que se produzca el uso de la agresión cuando el hombre percibe que su identidad de género es amenazada (O'Neil et al., 1995; O'Neil y Harway, 1997). De esta forma, experimentar conflicto de rol de género no sólo supone una limitación personal, como reflejan las investigaciones sobre las consecuencias para el individuo, sino que también produce limitaciones a nivel interpersonal, en la medida en que el conflicto puede derivar en conductas de agresión o de abuso dirigidas hacia otras personas (O'Neil, 2008).

La mayor parte de los estudios que han relacionado la agresión interpersonal con el conflicto de rol de género han indagado sobre la violencia masculina dirigida a las mujeres dentro de las relaciones íntimas. De manera específica, se ha encontrado una relación entre el conflicto de rol de género y la aceptación de mitos sobre la violación (Rando, Rogers y Brittan-Powell, 1998; Kassing, Beesley y Frey, 2005), actitudes hostiles hacia la mujeres y creencias estereotipadas sobre los roles de género (Rando et al., 1998; Seen, Desmarais, Verberg y Wood, 2000), actitudes positivas hacia el acoso sexual (Glomb y Espelage, 2005; Kearney, King y Rochlen, 2004), así como la agresión física dentro de las relaciones de pareja (Breiding, 2004; Schwartz, Waldo y Daniel, 2005).

Los estudios que analizan la relación del conflicto de rol de género con otras formas de agresión son escasos. El estudio de Cohn y Zeichner (2006) analizó el valor predictivo del conflicto de rol de género sobre la agresión física en respuesta a la provocación. Los resultados mostraron que aquellos sujetos con niveles más altos de conflicto de rol de género utilizaban más la agresión física, que aquellos con niveles de conflicto menos elevados.

Con todo ello, O'Neil (2008) ha realizado un llamamiento sobre la necesidad de avanzar en la investigación del conflicto de rol de género con el objetivo de comprender las consecuencias interpersonales del conflicto de rol de género, especialmente su relación con distintas formas de agresión, entre las que señala diferentes experiencias de victimización como el acoso sexual, la agresión homófona o el acoso escolar (bullying).

Este estudio examina las consecuencias negativas de la adhesión a roles de género restrictivos, producto del *conflicto de rol* (O'Neil y Good, 1997) y su relación con la conducta agresiva. En este sentido, el objetivo que guía esta investigación es el de conocer la medida en que el conflicto de rol de género es un factor desencadenante de situaciones de acoso o victimización escolar, una relación que hasta lo que conocemos no ha sido explorada. Adicionalmente, dado que el conflicto de rol de género es un constructo derivado de la ideología masculina, se espera que chicos y chicas experimenten el conflicto de distinta forma. Por ello, se pretende conocer si los efectos del conflicto de rol de género en el acoso y la victimización escolar son distintos dependiendo del sexo de los participantes.

Método

Participantes

La muestra total está compuesta por 1.654 estudiantes procedentes de las cinco provincias de la Comunidad de Castilla-La Mancha. La media de edad para el conjunto de la muestra es de 14,61 años, con una desviación típica de 1,58. En el caso de las chicas, la medida de edad es de 14,71 años con desviación típica de 1,56, y para los chicos es 14,49 años con desviación típica de 1,60. En cuanto al sexo de los participantes, 868 de los participantes de sexo femenino representan el 52,5% de la muestra total, y 786 participantes de sexo masculino completan el 47,5%. %). Los participantes. Se administraron las pruebas a estudiantes de todos los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Instrumentos

1) El *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school* (Rigby y Bagshaw, 2003) fue adaptado al español para medir la implicación de chicos y chicas en dinámicas de acoso escolar: Los participantes deben indicar con qué frecuencia han sido acosados o han participado del acoso de sus compañeros durante el último año escolar, en una escala cuyas alternativas de respuesta son nunca, de vez en cuando, semanalmente o diariamente, y que puntúan como 0, 1, 2 y 3 respectivamente. Los coeficientes de fiabilidad fueron de .72 para el conjunto de la escala, .66 para el factor "ser acosado", .64 para el factor "acosar a alguien de forma verbal o mediante exclusión", y .57 para "acosar a alguien de forma física".

2) La exploración de las consecuencias negativas de la adhesión a los roles de género tradicionales se ha realizado mediante la Escala de Conflicto de Rol de Género (O'Neil et al., 1986) en su adaptación para adolescentes (Blazina et al., 2005). Puesto que no existía una adaptación española de dicha escala se ha traducido y adaptado a nuestro contexto para esta investigación. En cada una de estas subescalas, los adolescentes informan de su acuerdo o desacuerdo hacia cada afirmación en una escala tipo Likert con un rango de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). El coeficiente alpha para cada uno de los factores de la escala es el que sigue: Emotividad restringida (α= .79), Afecto limitado entre personas del mismo sexo (α=.82), Conflicto entre trabajo, escuela y familia (α=.78), y Necesidad de éxito y logro (α=.63).

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en cada uno de los niveles educativos en ausencia del profesor/tutor del aula, y se llevó a cabo por el investigador con la ayuda de colaboradores que fueron entrenados previamente. Una vez entregado el cuadernillo con la escalas se les solicitaba que rellenasen la primera página en la que se les preguntaba sobre algunas características sociodemográficas. Después, se les leía en voz alta la definición de acoso escolar que figura en el cuestionario y se les dejaba avanzar de forma individual. Finalizada la sesión se recogían los cuadernillos y se metían en un sobre en blanco en el que tan sólo figuraba el nivel educativo en que se había administrado.

Resultados

El análisis del efecto del conflicto de rol de género sobre el acoso escolar se realizó agrupando a los participantes en tres niveles de experimentación del conflicto.. Siguiendo este procedimiento los participantes fueron categorizados de dos formas, tal y como se ha realizado en la investigación previa (Wesler, Christianson, Vogel y Wei, 2007). En primer lugar, se consideró una medida global del conflicto de rol de género como resultado de la suma de las puntuaciones en cada uno de los cuatro factores incluidos en la escala para su medición. En segundo lugar, se repitió el proceso de categorización para cada uno de los factores de la escala, atendiendo así a los cuatro patrones de conflicto comprendidos en el constructo general de conflicto de rol de género.

Conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar

Los resultados muestran diferencias significativas en las *formas de acoso* protagonizadas por los chicos (Tabla 1). En el caso de la agresión verbal, los resultados muestran que aquéllos con nivel alto de conflicto informan de una mayor implicación en el acoso verbal que los situados en otros niveles (Alto/Medio: p<.011; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.093). El acoso mediante exclusión es menos informado por aquéllos que experimentan un nivel bajo de conflicto (Alto/Medio: p<.592; Alto/Bajo: p<.005; Medio/Bajo: p<.012).

Tabla 1. ANOVA según sexo entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar

	Conflicto de Rol de Género							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,747)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,834)
Físico	0.147	0.174	0.218	1.636	0.069	0.095	0.130	2.185
Verbal	0.309	0.411	0.523	6.659***	0.536	0.595	0.518	1.293
Exclusión	0.066	0.214	0.237	4.106**	0.134	0.160	0.171	0.450
Victimización								
Física	0.114	0.114	0.187	6.122**	0.058	0.101	0.166	7.099***
Verbal	0.300	0.348	0.489	4.558***	0.302	0.424	0.554	10.599***
Exclusión	0.047	0.082	0.124	1.916	0.051	0.098	0.171	5.537**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

En la *formas de victimización*, las diferencias se producen en la victimización física y verbal para ambos sexos, y en la exclusión tan sólo para las chicas. Entre los chicos, aquéllos que experimentan un nivel alto de conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: p<.004; Alto/Bajo: p<.047; Medio/Bajo: p<.999) y verbal (Alto/Medio: p<.003; Alto/Bajo: p<.005; Medio/Bajo: p<.458). Entre las chicas, se producen variaciones en los tres niveles de experimentación del conflicto para la victimización física (Alto/Medio: p<.020; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.030) y verbal (Alto/Medio: p<.018; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.002). La exclusión es más experimentada por las que indican un nivel alto de conflicto (Alto/Medio: p<.036; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.060).

Emotividad restringida, acoso y victimización escolar

En las formas de acoso, cuando se analizar de forma separada el efecto de la "emotividad restringida" se encuentran diferencias significativas sobre el acoso físico protagonizado por los chicos (Tabla 2). Aquéllos que experimenta un nivel alto de "emotividad restringida" están más involucrados en el acoso físico a otros compañeros (Alto/Medio: p<.038 Alto/Bajo: p<.020; Medio/Bajo: p<.367). En la *victimización*, los chicos muestran diferencias significativas en su forma física (Alto/Medio: p<.001; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.834), verbal (Alto/Medio: p<.002; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.205) y mediante exclusión (Alto/Medio: p<.005; Alto/Bajo: p<.004; Medio/Bajo: p<.354), siendo mayor la victimización sufrida por quienes experimentan un nivel alto de "emotividad restringida".

Entre las chicas, aquéllas con un alto patrón de este conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: p<.027; Alto/Bajo: p<.039; Medio/Bajo: p<.911) y verbal (Alto/Medio: p<.035; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.081). En la victimización mediante exclusión, las pruebas post hoc han encontrado una diferencia significativa entre la baja y la alta "emotividad restringida" (p<.037).

Tabla 2. ANOVA según sexo entre el patrón de "emotividad restringida", acoso y victimización escolar

	Emotividad Restringida							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,762)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,845)
Físico	0.113	0.167	0.243	3.366*	0.083	0.082	0.111	1.180
Verbal	0.369	0.442	0.460	1.838	0.594	0.568	0.510	0.826
Exclusión	0.156	0.174	0.228	1.092	0.154	0.136	0.176	0.652
Victimización								
Física	0.100	0.107	0.217	10.157***	0.081	0.083	0.133	2.869*
Verbal	0.278	0.356	0.504	7.358***	0.321	0.395	0.489	5.664***
Exclusión	0.034	0.070	0.154	5.629***	0.060	0.093	0.126	2.201

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Afecto limitado entre personas del mismo sexo, acoso y victimización escolar

Cuando se examina el patrón de "afecto limitado entre personas del mismo sexo", el análisis de varianza revela diferencias el acoso físico y, también, sobre la victimización física y verbal, aunque la significación aparece únicamente entre las chicas (Tabla 3).

Tabla 3. ANOVA según sexo entre el patrón de "afecto limitado entre personas del mismo sexo", acoso y victimización escolar

	Afecto limitado entre personas del mismo sexo							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F(2,768)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F(2,856)
Físico	0.188	0.175	0.201	0.413	0.061	0.096	0.162	4.602**
Verbal	0.358	0.419	0.465	1.186	0.559	0.573	0.521	0.266
Exclusión	0.226	0.154	0.242	2.542	0.138	0.177	0.070	2.463
Victimización								
Física	0.122	0.118	0.168	2.291	0.079	0.087	0.197	6.271***
Verbal	0.452	0.343	0.438	2.597	0.355	0.409	0.556	4.402**
Exclusión	0.113	0.089	0.091	0.095	0.058	0.106	0.140	2.987

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Las chicas con un alto nivel de experimentación de este patrón de conflicto informan de perpetrar un mayor acoso físico (Alto/Medio: p<.047; Alto/Bajo: p<.004; Medio/Bajo: p<.070). De la misma forma, aquéllas que experimentan un alto nivel de "afecto limitado entre personas del mismo sexo", sufren mayor victimización física (Alto/Medio: p<.001; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.673) y verbal (Alto/Medio: p<.027; Alto/Bajo: p<.004; Medio/Bajo: p<.160).

Conflicto entre familia, trabajo y escuela, acoso y victimización escolar

En este patrón el análisis de varianza revela diferencias en las formas de acoso verbal y exclusión protagonizadas por los chicos, no apareciendo una variación significativa entre las chicas (Tabla 4). Específicamente, la puntuación en el acoso verbal es mayor a medida que el nivel de conflicto experimentado es más elevado (Alto/Medio: p<.002; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.028). Las

conductas de exclusión son más protagonizadas por los chicos que experimentan un nivel de conflicto medio o alto (Alto/Medio: p<.377; Alto/Bajo: p<.003; Medio/Bajo: p<.018).

Tabla 4. ANOVA según sexo entre el patrón de "conflicto entre trabajo, escuela y familia", acoso y victimización escolar

	Conflicto entre trabajo, escuela y familia							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,776)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,852)
Físico	0.161	0.184	0.209	0.694	0.079	0.079	0.119	1.708
Verbal	0.286	0.407	0.540	10.584***	0.534	0.551	0.614	1.145
Exclusión	0.080	0.206	0.2436	4.446**	0.137	0.150	0.178	0.554
Victimización								
Física	0.161	0.112	0.167	2.633	0.075	0.081	0.140	4.164*
Verbal	0.352	0.366	0.449	1.927	0.331	0.386	0.510	6.417***
Exclusión	0.080	0.070	0.127	1.949	0.059	0.086	0.137	3.102*

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Entre las chicas, aquéllas con un elevado patrón de conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: p<.009; Alto/Bajo: p<.011; Medio/Bajo: p<.763), verbal (Alto/Medio: p<.006; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.201) y mediante exclusión (Alto/Medio: p<.046; Alto/Bajo: p<.014; Medio/Bajo: p<.316).

Necesidad de éxito y logro, acoso y victimización escolar

En este patrón aparecen diferencias en el acoso verbal perpetrado por los chicos (Tabla 5). Aquéllos con un nivel bajo de conflicto se encuentran menos implicados en el acoso verbal (Alto/Medio: p<.435; Alto/Bajo: p<.003; Medio/Bajo: p<.013).

Tabla 5. ANOVA según sexo entre el patrón de "necesidad de éxito y logro", acoso y victimización escolar

	Necesidad de éxito y logro							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F
Físico				0.011	0.070	0.089	0.106	1.344
Verbal	0.194	0.192	0.188	4.504**	0.526	0.593	0.531	0.943
Exclusión	0.111	0.212	0.218	2.117	0.140	0.156	0.161	0.160
Victimización								
Física	0.115	0.120	0.188	3.970*	0.062	0.101	0.109	2.003
Verbal	0.376	0.326	0.511	7.730***	0.314	0.404	0.484	5.312***
Exclusión	0.067	0.084	0.119	1.059	0.058	0.085	0.135	2.962

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

En cuanto a las formas de victimización, un alto nivel de "necesidad de éxito y logro" está asociado con una mayor victimización verbal, en chicos (Alto/Medio: p<.001; Alto/Bajo: p<.031; Medio/Bajo: p<.394) y en chicas (Alto/Medio: p<.040; Alto/Bajo: p<.001; Medio/Bajo: p<.075). La victimización

física sufrida entre los chicos es mayor entre los que experimentan un elevado patrón de conflicto (Alto/Medio: p<.009; Alto/Bajo: p<.034; Medio/Bajo: p<.880).

Discusión

Los datos obtenidos confirman el efecto diferencial del constructo de conflicto de rol de género y los patrones de conflicto que lo componen sobre las formas de acoso y victimización escolar. Estos resultados muestran que el conflicto de rol de género es un factor que contribuye a la manifestación de esta forma de agresión.

Específicamente, se ha encontrado que el efecto del conflicto de rol de género sobre las formas de acoso varía de acuerdo con el sexo de los participantes, encontrando una asociación del conflicto de rol de género con el acoso físico, verbal y mediante exclusión de los chicos, y con el acoso físico de las chicas. Los resultados muestran que en el caso del acoso físico, los chicos experimentan una mayor "emotividad restringida", mientras que las chicas lo hacen de un mayor "afecto limitado entre personas del mismo sexo". En ambos casos, la dificultad para expresar las propias emociones y sentimientos puede conducir a un estilo de interacción hostil hacia los otros, que desemboque en la agresión, tal y como han confirmado otras investigaciones (Mahalik, 2000). En el acoso verbal, los chicos que informan de su implicación también lo hacen de un mayor "conflicto entre trabajo, escuela y familia" y "emotividad restringida". Las dificultades para equilibrar el trabajo escolar con las relaciones familiares puede provocar un mayor estrés, lo que unido al temor persistente sobre el propio éxito puede hacerles más proclives a la implicación en el acoso como una forma de alcanzar mayor poder y estatus, así como liberar la tensión que les produce la limitación de su tiempo libre. En la exclusión, el "conflicto entre trabajo, escuela y familia" se asocia de forma significativa con el acoso protagonizado por los chicos. Los resultados confirman que, sobre todo entre los chicos, el acoso escolar puede constituir un medio para proteger su identidad personal y defenderse de sus sentimientos de vulnerabilidad e inadecuación a las normas de género (Blazina y Watkins, 2000).

La relación del conflicto de rol de género con las formas de victimización es más fuerte y significativa, que en el caso de las formas de acoso. Se encuentran diferencias de acuerdo al sexo de quién sufre la victimización. La "emotividad restringida" se encuentra asociada de forma significativa a la victimización física y verbal sufrida por chicos y chicas, y también con la exclusión sufrida por los chicos. La "necesidad de éxito y logro" influye sobre la victimización física sufrida por los chicos y la verbal en chicos y chicas. El "afecto limitado entre personas del mismo sexo" lo hace sobre la victimización física sufrida por las chicas y, por último, el "conflicto entre trabajo, escuela y familia" influye sobre los tres tipos de victimización en el caso de las chicas.

Si tenemos en cuenta que el conflicto de rol de género está originado por la falta de adecuación a las normas de género, la experimentación de dificultades para expresar los sentimientos y necesidades personales, la reserva a comunicarse con personas del mismo sexo, un deseo de obtener un mayor poder y estatus, así como problemas para equilibrar la vida familiar con la escolar podemos considerar que estos estudiantes corren un mayor riesgo de ser acosados. El acoso podría tener como objetivo la conformidad a las normas de género o la construcción de la víctima como un competidor en la lucha por el poder y el estatus, ya que aquéllos que sufren el conflicto experimentan temor por su propio éxito. Además, el acoso se vería facilitado por las dificultades de quienes sufren el conflicto para comunicar sus emociones y problemas, así como un posible aislamiento social al experimentar dificultades para conciliar vida escolar y familiar. Los resultados encontrados contribuyen a ampliar el conocimiento de cómo el conflicto de rol de género influye sobre la victimización sufrida por aquéllos que experimentan el conflicto de rol de género (O'Neil, 2008).

De forma global, los datos obtenidos entre los adolescentes muestran diferencias en la forma en que chicos y chicas experimentan el conflicto, aunque en ambos casos aparece una relación del conflicto de rol de género con el acoso y la victimización escolar.

Líneas de investigación futura

En relación al análisis del conflicto de rol de género, es importante realizar un análisis más extenso de este constructo en la sociedad española, dada la falta de investigaciones en este campo. Junto a ello, y puesto que se ha encontrado que el conflicto de rol de género influye sobre el acoso y la victimización escolar protagonizado por las chicas, es necesario estudiar más detenidamente la experimentación del conflicto entre las mujeres. Siguiendo esta línea de investigación, en el futuro tendrá que plantearse la posibilidad de desarrollar una escala de medida distinta a la utilizada con los hombres, dada la diferente socialización de género a la que están expuestos ambos sexos.

Referencias

Blazina, C., Pisecco, S. y O'Neil, J.M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.

Blazina, C. y Watkins, C.E. (2000). Separation/individuation, parental attachment, and male gender conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self. *Psychology of Men and Masculinity*, *1*, 126-132.

Breiding, M. J. (2004). Observed hostility and observed dominance as mediators of the relationship between husbands' gender role conflict and wives' outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, *51*, 429-436.

Cohn, A. y Zeichner, A. (2006). Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men. *Psychology of Men and Masculinity*, *7(4)*, 179-190.

Glomb, S.M. y Espelage, D.L. (2005). The influence of restrictive emotionality in men's emotional appraisal of sexual harassment: A gender role interpretation. *Psychology of Men and Masculinity*, *6*, 240-253.

Kassing, L.R., Beesley, D. y Frey, L.I. (2005). Gender role conflict, homophobia, age, and education as predictors of male rape myth acceptance. *Journal of Mental Health Counseling, 27*, 311-328.

Kearney, L., King, E.B. y Rochlen, A.B. (2004). Male gender role conflict, sexual harassment tolerance, and efficacy of a psychoeducative training program. *Psychology of Men and Masculinity*, *5*, 72-82.

Mahalik, J. R. (2000). Gender role conflict in men as a predictor of self-ratings of behavior on the interpersonal circle. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 276-292.

O'Neil, J. M. (1990). Assessing men's gender role conflict. En D. Moore y F. Leafgren (Eds.), *Men in conflict: Problem solving strategies and interventions* (pp. 23-38). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

O'Neil, J.M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale: new research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, *36*, 358-445.

O'Neil, J.M. y Good, G.E. (1997). Men's Gender role conflict: personal reflections and overview of recent research (1994-1997). *SPSMM Bulletin*, *2(3)*, 10-15.

O'Neil, J. M., Good, G. E. y Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New Paradigms for empirical research. En R. Levant y W. Pollack (Eds.), *The new psychology of men* (pp. 164-206). New York: Basic Books.

O'Neil, J. M. y Harway, M. (1997). A multivariate model explaining men's violence toward women: Predisposing and triggering hypotheses. *Violence against Women*, *3,* 182-203

O'Neil, J. M., Helms, B., Gable, R., David, L. y Wrightsman, L. (1986). Gender Role Conflict Scale (GRCS): College men's fears of femininity. *Sex Roles, 14*, 335-350.

Rando, R.A., Rogers, J.R. y Brittan-Powell, C. (1998). Gender role conflict in college men's sexually aggressive attitudes and behavior. *Journal of Mental Health Counseling*, *20*, 359-369.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, *23(5)*, 535-546.

Schwartz, J.P., Waldo, M. y Daniel, D. (2005). Gender-role conflict and self-esteem: factors associated with partner in court-referred men. *Psychology of Men and Masculinity*, *6(2)*, 109-113

Senn, C. Y., Desmarais, S., Verberg, N. y Wood, E. (2000). Predicating coercive sexual behavior across the lifespan in a random sample of Canadian men. *Journal of Social and Personal Relationships*, *17*, 95-113.

Wester, S.R., Christianson, H.F., Vogel, D.L. y Wei, M. (2007). Gender Role Conflict and Psychological Distress: The Role of Social Support. *Psychology of Men and Masculinity*, 8(4), 215–224.

Wester, S.R., Vogel, D.L., Wei, M. y McLain, R. (2006). African American men, gender role conflict, and psychological stress: The role of racial identity. J*ournal of Counseling and Development*, *84*, 419-429.

School transitions and academic performance: the personal, contextual and school variables as explaining factors of the complexity

António J. Neto, Adelinda Candeias y Clarinda Pomar
Universidade de Évora (Portugal)

Education has been usually approached, both by research and practice, in a too fragmentary way, something that is far from being adequate to the very nature of the educative phenomenon, intrinsically holistic and complex (Morin, 1999; Neto, 2007; Candeias et al., 2008a). That is specially the case for the studies designed to reveal the factors that might influence academic performance. These ones have indeed been broadly studied as measured by means of the students' marks, both at a policy and a research level.

Although the evidence reported (e.g. Anderson et al., 2000; Galton, 2000; Verdasca, 2002) denotes a multiplicity of influent factors, the transitions between different school levels are, still, considered as one of the most important factors that may contribute to the decrease of academic performance. A recent Portuguese report (Duarte et al., 2008) also shows that school transitions are linked to those moments in which the biggest school retention is likely to happen.

Those transitions bring diverse problematic issues, such as those related to school organization and social, relational and personal issues. As Anderson et al. (2000:326) argued, school transitions interrupt the continuity of life. Sharing this point of view, Verdasca (2002:76) states: As transições constituem-se como um desafio acrescido àquilo que eram já as rotinas de trabalho, as exigências pedagógicas e as práticas escolares anteriores.

In fact, school transitions appear as a further challenge to the daily school tasks, to the pedagogical requirements and to school practice. These transitions between different levels of education are of greater importance when progressing along with the "transitions" of development. In most countries, some of the educational transitions coincide with adolescence, a time of life extremely sensitive to changes.

In Portugal, the "transition effect" has been explained on the basis of diverse factors, namely those relating to school organization, curriculum and educational ones. The report of the Ministry of Education (Duarte et al., 2008) states the following variables: the change of a system with a single teacher to a system with several teachers (with regard to the passage of the 1st for the 2nd cycle of basic education), the different management of time and school space, the gap between demand levels and the aims associated with each cycle, the traditions of teaching, distinct and sometimes antagonist type of working between cycles.

Furthermore, there are also difficulties associated with instruction discontinuity and the students' relationship with his teacher and peers (Rhodes, 2008). On the other hand, transitions influence not only the academic performance de per si, but have also relevant impact on several dimensions of the students' development.

Some research has even revealed a significant effect of those transitions on social relations and on the psychological welfare (Rhodes, 2008), causing the decrease of the students' satisfaction with school, a less favourable attitude on their part to school subjects and a decrease in self-esteem and self-efficiency.

According to various reports on the field, two main groups of differentiating factors can be defined: gender (Almeida et al., 2005; Arnot et al., 1998), on one hand, and social-economic status and the student cultural background, on the other hand (Almeida et al., 2005; Duarte et al., 2008; Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007; Ramalho, 2004). The referred transitions play even a more relevant role whenever there are significant changes in students' development (Anderson et al., 2000). In spite of all the number of studies that denote a relationship between academic performance and some dimensions of

the students' development, there are only a few of them that have been based on the integration of different types of personal and contextual variables.

The main goal of the project we have just started is then to develop a comprehensive study focused to the impact of school transitions on academic performance, taking into account some personal contextual and school related variables. The importance of those variables has been stressed by different international and national studies. The huge evidence collected in all these studies tends to show from a moderate to a high significant correlation between intelligence and school achievement, suggesting that intelligence tests can be good predictors of academic achievement. This is exactly the case, in Portugal, for the subject areas of Portuguese language, Maths and Science (Almeida & Lemos, 2005; Lemos, 2007).

In a complementary way, the studies regarding PASS theory (Naglieri & Das, 1997) can also be a deep basis for diagnosing and remediating children's learning problems (Cruz, 2005). This theory provides a model to conceptualize human intellectual competence based on neuropsychological and cognitive processes, being a useful framework to understand school achievement.

Research carried out in the field of socio-emotional intelligence and competences has also stressed the relation between the corresponding variables and academic performance. For instance, the evidence reported by Candeias and Almeida (2005) and Candeias *et al.* (2008a,b,c,d), based on studies involving Portuguese primary and secondary level students, shows this relation, focusing socio-emotional competences like adaptability, flexibility and efficiency to handle everyday situations. On the other hand, Santos (1999) refers that children with poor social competence run a bigger risk to face learning and behaviour difficulties. Veiga (2005) also underlines the interaction between self-concept and academic performance. Additionally, there is a remarkable evidence of the differentiating gender patterns of academic performance, particularly cognitive functioning (Almeida & Lemos, 2005; Lemos & Almeida, 2006) and socio-emotional competences (Candeias, 2007). The research specifically focussed to the students' thinking processes has revealed the mediating effects that students' perceptions have on attitudes, and learning in those subjects (e.g. González-Pienda, 2006; Watt, 2000).

Well known international Programs like PISA tend to systematically report unfavourable ranking positions of the Portuguese fifteen year old students in Maths, Reading and Science (Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007; Ramalho, 2004). Duarte et al. (2008), based on data collected by the Portuguese Education Ministry, underline that evidence, showing that the problem mainly affects the more economically and culturally disadvantaged regions of the country such as the Alentejo region. The relevance of examining this problem goes beyond an educational scope. It is a problem with strong social repercussions owing to the implications that it can take in literacy and citizenship.

Academic performance on school transitions – a new proposal of research

Education is a holistic and complex process that can only be deeply illuminated by means of a systemic and multidimensional approach that might integrated the study of the human being development as well as the education that fosters it. So, the study of school performance ought to be based on a multidimensional and interdisciplinary approach, both at the research level and the practice one (Bronfenbrenner, 1989; Candeias et al., 2008a; Morin, 1999, Neto, 1998).

In fact, the so claimed education for literacy and citizenship depends dramatically on better knowledge about the contribution of personal, social and school variables for academic achievement and human development, an enterprise in which the school system plays a crucial role.

This role is mediated by a number of factors, such as:

1. school transitions (e.g. from 1st to 2nd cycle of basic education, from 2nd to 3rd cycle of basic education and then to secondary education);
2. students' personal characteristics (as intelligence, neuropsychological functioning, emotional and social competence or gender identity);

3. social contexts (namely the social, the economical and the cultural capital of student)
4. students'perceptions and attitudes toward school and the curricular subjects (specially Maths, Portuguese and Science).

An interdisciplinary study (necessarily carried out by an interdisciplinary team) about the impact of transitions in school achievement, taking into account a number of the students' personal, social and cultural variables, must be the main heuristic stream of the investigations projects to be implemented.

The main concern is searching for an integrative and explanatory model of complexity that enables to evaluate the impact of school transitions on some fields of the child and the adolescent's development.

As it was proposed in some empirical studies (Verdasca, 2002, Veiga, 2005, Lemos *et al*., 2008), studies must overcome the commonly used mono-disciplinary and analytical vision of the students' school success and, for that being, study the students' academic performance as a function of a multidimensional and interdisciplinary set of working variables which might take into account the convergent effects of cross personal variables. Particular attention should be paid to the effects of gender and socio-economic factors on academic performance of students in order to find possible ways of how to overcome them by policies and positive practices to contribute to the promotion of educational equity (Lemos *et al*., 2008; Neto *et al.,* 1999; Pomar, 2006, Candeias, 1997, 2007).

There are, indeed, several indicators showing that academic performance can only be revealed and explained by using multidimensional models of analysis that might integrate cognitive, affective and socio-emotional variables. Intelligence and neuropsychological functioning (Lemos *et al*., 2008, Naglieri & Das, 1997), the self (Veiga, 2005), and socio-emotional competences (Candeias & Almeida, 2005), as well as socio-economic and cultural differentiation, gender and attitudes are, indeed, relevant factors in the prediction of academic success, which can only be understood in their own contexts of teaching and learning.

In order to accomplish the above mentioned aims, we think that studies benefits if they will supported by:

- convergence method for longitudinal studies (Anderson, 1993). With it, a theoretical broad longitudinal study can be simulated, by conducting short-term longitudinal studies of different groups of students arranged in a sequential order of schooling grades (Anderson, 1993; McArdle & Woodcock, 1997);
- qualitative tools of research complemented by the complexity of ecological and mathematical models that will support the quantitative ones.
- multi-trait and multi-method design, using qualitative (biographical inventory) and quantitative (questionnaires, tests) data about the different variables used in the project design.

Adopting this methodological approach, we can both contribute to enlarge the knowledge basis of the scientific areas, but also to foster the educational competences in what the curriculum is concerned, not only regarding the educational macro policies but also at the pedagogical micro level. This aspect is, in our view, a paramount challenge in the promotion of a more fair and inclusive school.

Concluding remarks

As we have mentioned before, this paper is just the starting step of a broad project recently proposed to the Portuguese FCT by our research team and that, after being global financed by that agency, is just at its very beginning. In spite of that, on the grounds the theoretical research conducted for designing the project, we believe we can already put forward the following claims:

- Research on education should shape the very nature of the educative phenomenon, intrinsically holistic and complex (Morin, 1999; Candeias et al., 2008a; Neto, 2007), in order to better reveal the factors that might influence academic performance. This one has indeed been broadly studied by means of the students' marks, both at a policy and a research level.

- A comprehensive approach to educational phenomena, focused to characterize the multidimensional and complex nature of factors that may explain it, especially the academic performance of students attending primary and secondary education, is then necessary.
- Such approach should combine the understanding of the impact of school transitions on academic performance, taking into account some personal, contextual and school related variables. Intelligence, cognitive processes, socio-emotional intelligence and competences, self-concept, as well as gender patterns of academic performance, attitudes toward school, and toward learning, and also socio-economic and cultural background should for that be taken into account. The consequences of transitions in academic performance go beyond an educational scope. It is a problem with strong social repercussions owing to its deep implications in the promotion of literacy and citizenship.

References

Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. Psicologia, Educação e Cultura, 2 (IX), 277-289.

Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I., Datas, J., Sampaio, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. In L. S. Almeida et al. (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM).

Anderson, E. R. (1993). Analyzing change in short-term longitudinal research using cohort-sequential designs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(6), 929-940.

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research, 33,* 325-339.

Arnot, M., Gray, J., James, M., Rudduck, J., & Duveen, G. (1998). *Recent research on gender and educational performance*. London: OFSTED.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187-249). Grennwich, CT: JAI Press.

Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2*(9), 359-378.

Candeias, A. A. (1997). Attitudes toward school - An exploratory study with pupils from basic education. Évora: Publications "University of Évora" (Collection of Social and Human Sciences, Vol. 7) (ISBN: 972 9313 78 4).

Candeias, A. A. (2007). *Prova cognitiva de inteligência social*. Lisboa: CEGOC.

Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2(9), 359-378.

Candeias, A. A., Almeida, L. S., Roazzi, A., & Primi, R. (2008a). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Candeias, A. A., Franco, G., Pires, H., Rebocho, M., Charrua, M., Barahona, H., Matos, O., Pires, E., Leal, F., Dias, C., & Mira, I. (2008b). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted children. In T. Yasmin (Ed.), *Future minds and creativity*. Paris: The International Centre for Innovation in Education (CD-ROM).

Candeias, A. A., Oliveira, M., & Franco, G. (2008c). Prova de Resolução de Problemas Interpessoais: Estudos de desenvolvimento com crianças (7/11 anos). In C. Machado et al. (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. XIII). Braga: Psiquilíbrios (CD-ROM).

Candeias, A. A., Rebocho, M., Pires, H., Franco, G., Barahona, H., Charrua, M., Oliveira, M., & Beja, M. J. (2008d). Estudos de desenvolvimento da prova de competências sociais: Socialmente em Acção (SA – 360º). In C. Machado et al. (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. XIII). Braga: Psiquilíbrios (CD-ROM).

Cruz, V. (2005). A cognitive approach to reading difficulties: Assessment and intervention. Doctoral dissertation. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: GEPE.

Galton, M. (2000). School transfer and transition. *International Journal of Educational Research, 33,* 321-323.

Gonzalez-Pienda, J., Núñez, J. C., Solano, P., Silva, E., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2006). Olhares de género face à matemática: Uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia, 11*(2), 135-141.

Lemos, G. (2007). Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e 12º anos de escolaridade. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Lemos, G., & Almeida, L. S. (2006). Bateria de Provas de Raciocínio: Estudos diferenciais segundo o ano escolar, género e opção curricular. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, & A. A. Calado (Orgs.), Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional (Vol. III, pp. 56-72). Évora: Universidade de Évora.

Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 83-99.

McArdle, J. J., & Woodcock, R. W. (1997). Expanding test-retest designs to include developmental time- lag components. *Psychological Methods,* 2(4), 403- 435.

Morin, E. (1999). *La tête bien fait: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). Das-Naglieri Cognitive Assessment System. Itasca, IL: Riverside Publishing Co.

Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: IIE.

Neto, A. J. (2007). *Didáctica das ciências Físico-Químicas. Relatório de Agregação*. Évora: Universidade de Évora.

Neto, A.; Cid, M.; Pomar, C.; Peças, A.; Folque, A. (1999). *Estereótipos de Género*. Colecção Cadernos Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A., & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology, 25,* 147–166.

Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE-Ministério da Educação. Acedido em 04 Fevereiro de 2009 em http://www.oei.es/evaluacioneducativa/relatoriopisa2006versao1.pdf.

Pomar, C. (2006). *O género na educação física - Percepções de alunos e alunas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Ramalho, G. (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: GAVE-Ministério da Educação. Acedido em 02 Fevereiro de 2009 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf.

Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. Learn Inq, 2, 113-125.

Santos, M. G. D. (1999). A dança e o movimento criativo no desenvolvimento da competência social – Uma abordagem às terapias expressivas. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito "Piers-Harris Children Self-concept Scale". In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação 2005*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Verdasca, J. (2002). Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: Os casos do 2º e 3º ciclos do básico nos municipais de Évora e de Portel. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Watt, G. (2000). Measuring attitudinal change in mathematics and English over 1st year of junior high school: A multidimensional analysis. *The Journal of Experimental Education*, *68*(4), 331-361.

Alumnado inmigrante: Necesidades Educativas Especiales y Atención Educativa

Noemí Cruz Martínez
Universidad de Almería (España)

Los centros escolares acogen en sus aulas, de forma cada vez más creciente, a alumnos de procedencia cultural muy diversa. Este pluralismo cultural, considerado como un valor enriquecedor para la convivencia, debe promoverse desde una educación intercultural capaz de desarrollar en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto.

La educación intercultural se concibe como una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, como uno de los principios que deben estar presentes en los proyectos educativos de los centros, quienes desarrollan programas específicos de acogida o apoyo al alumnado inmigrante destinados a favorecer su integración en el sistema educativo. Los programas se centran tanto en el aprendizaje de la lengua o lenguas de enseñanza como en las pautas de conducta de los centros escolares. Algunos de estos programas, destinados especialmente a la atención educativa al alumnado inmigrante, exigen para su desarrollo modificaciones en la organización de los centros escolares y adaptaciones curriculares más o menos significativas.

Las Administraciones educativas han establecido medidas dirigidas a la atención y apoyo a las familias del alumnado inmigrante con el fin de favorecer su integración y participación en los centros escolares, a la vez que las Comunidades Autónomas promueven acciones formativas sobre educación intercultural destinadas a facilitar al profesorado estrategias y recursos que les ayuden a dar una respuesta educativa adecuada al alumnado inmigrante.

Palabras clave: Integración, multiculturalidad, diversidad, acogida, atención educativa.

Alumnado inmigrante es aquel que proveniente de un sistema escolar distinto se incorpora al Sistema Educativo Español, que presenta unas características propias de carácter lingüístico y curricular que hacen necesario arbitrar una serie de medidas específicas que posibiliten la incorporación de este alumnado con garantías de éxito.

Necesidades educativas que presenta

Las necesidades más importantes que manifiestan son:

- Déficit en competencia lingüística. No debemos engañarnos con el alumnado latino porque hablas y jergas son diferentes.
- Determinados contenidos no cursados, esto es especialmente notorio en idiomas, ciencias sociales y desajuste en otros contenidos...
- Desequilibrios emocionales y problemas motivacionales. El cambio tan importante que supone en referentes culturales, formas de vida, vinculación afectiva con personas y símbolos de su cultura, la percepción de sentirse extraños/as... puede provocar afecciones más o menos importantes.
- Integrarse en un marco de convivencia común y experimentar la diversidad no como un obstáculo sino como un enriquecimiento

Respuesta educativa

Marco legal en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 2, de diciembre de1999), por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desventaja sociocultural y el que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.

Decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral para la Inmigración en Andalucía (BOJA, nº 17 de 9 de febrero de 2002).

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003).

Atención al alumnado inmigrante en el contexto de Europa

La referencia legal más importante del Consejo de Europa sobre educación de hijos de inmigrantes es la *Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes* de 1977, que entró en vigor en mayo de 1983. Entre 1983 y 1989, el Consejo de Europa aprobó una resolución y tres recomendaciones sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros.

Tomando como referencia este marco legal, el Consejo de Europa recomienda que la integración de los hijos de inmigrantes en los sistemas educativos nacionales se lleve a cabo fundamentalmente a partir de las siguientes actuaciones:

- Adaptación del sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado,
- inclusión de clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos y,
- fomento de la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

La Unión Europea, a partir de la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en 1999, ha venido desarrollando medidas destinadas a abordar tanto el creciente fenómeno de la inmigración como el de la petición de asilo político. El objetivo principal establecido en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000 hace alusión a la necesidad de prever una política europea sobre inmigración, de manera que en esta primera década del siglo XXI Europa pueda *"convertirse en la economía más competitiva del mundo basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social"*. Si la Unión Europea pretende ser una potencia económica basada en el conocimiento, los sistemas educativos deben desempeñar un papel destacado para conseguir que el desarrollo de la integración y cohesión social sean posibles.

El compromiso europeo para el desarrollo de políticas de integración, desde un punto de vista educativo, de los inmigrantes residentes "legales", implica a su vez un compromiso que asegure a los hijos de inmigrantes los mismos derechos que al resto de los ciudadanos de la Unión Europea. Para ello, la normativa europea establece, desde noviembre de 2003, que los menores hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración deben recibir el mismo trato que los nacionales en cuanto a educación se refiere. Sin embargo, algunos Estados miembros, al requerir como condición para acceder al sistema educativo el dominio adecuado de la lengua, pueden restringir este principio de igualdad, mientras que otros Estados, al permitir el acceso a la educación a todo niño o niña en edad de escolaridad obligatoria independientemente de su estatus legal, lo amplían.

En cuanto a los menores hijos de solicitantes de asilo o solicitantes por sí mismos, está establecido desde enero de 2003 que pueden acceder a los sistemas educativos en condiciones similares a las de los ciudadanos del Estado miembro anfitrión y, en el caso de que no fuera posible debido a la situación particular del menor, el Estado miembro puede ofrecer otras soluciones educativas. Por lo que se refiere

a los hijos de inmigrantes en situación irregular dentro del territorio de la Unión, la normativa europea no especifica ninguna forma legal de ayuda educativa.

Medidas de atención educativa

Medidas de atención educativa elaboradas por la Unión Europea

Ante la creciente incorporación del alumnado inmigrante a los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, los centros escolares europeos deben tener presente en su gestión que en ellos se encuentran alumnos procedentes de diferentes culturas que tienen que integrarse en un marco de convivencia común y experimentar la diversidad no como un obstáculo sino como un enriquecimiento. Por este motivo, se está desarrollando un conjunto de medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias que tratan de favorecer, por una parte, la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes y, por otra, facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación.

El idioma: un factor clave para la integración

El conocimiento de una o varias lenguas nacionales constituye un factor clave para la efectiva integración de los inmigrantes en las escuelas de los países anfitriones. Sin embargo, respecto a esta cuestión, la situación en los distintos países europeos es muy dispar. Así, en países como Luxemburgo o Liechtenstein, los alumnos inmigrantes cuya primera lengua no es la lengua de enseñanza representan un 20% del total de la población escolar. En otros países como Dinamarca, Alemania, Austria o Suecia, este porcentaje varía entre el 6% y el 8%. Por último, si atendemos al caso de países como Francia, Reino Unido o España, donde gran parte de la inmigración procede de sus antiguas colonias, la competencia lingüística del alumnado inmigrante no supone, en general, un problema para la integración de los estudiantes inmigrantes en las aulas, salvo en el caso de España, en aquellas Comunidades Autónomas con lengua de enseñanza diferente del castellano. En todos los países están establecidas medidas encaminadas a compensar las deficiencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes.

Medidas de orientación en el ámbito escolar

Son aquellas medidas educativas destinadas, por una parte, a favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en los distintos niveles educativos y, por otra, a prestar apoyo a las familias para favorecer su adaptación al sistema educativo correspondiente.

Estas medidas pueden tener un carácter formal o informal. Las medidas formales están establecidas por las autoridades competentes y se nutren de recursos públicos, exteriores al centro educativo. Las informales dependen de la iniciativa de los propios centros escolares y de sus circunstancias o posibilidades. El carácter formal o informal que pueda revestir cada una de ellas varía según los distintos países.

Medidas de apoyo en el ámbito escolar

Los sistemas educativos europeos ofrecen a los alumnos inmigrantes un gran número de medidas de apoyo que pueden enmarcarse en las tres categorías siguientes:

- Medidas encaminadas a compensar las deficiencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes. Normalmente se aplica la denominada inmersión lingüística, en la que el alumno recibe clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario o clases bilingües, impartidas tanto en la lengua de instrucción como en su lengua la materna.
- Medidas encaminadas a compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo. La aplicación de estas medidas supone que los contenidos y métodos de enseñanza puedan verse modificados, que se puedan establecer grupos de refuerzo y apoyo al aprendizaje o que los alumnos inmigrantes puedan ser evaluados de manera diferente al resto de los alumnos.
- Reducción de la ratio profesor/alumno por clase.

Las diversas medidas de apoyo lingüístico y las de refuerzo y apoyo para compensar el déficit en conocimientos académicos son las más extendidas en los países europeos. Los países que adoptan la

disminución de la ratio profesor-alumno en el aula como medida de apoyo escolar suelen recomendar un máximo de 15 alumnos por clase como número idóneo para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Medidas adoptadas en las comunidades autónomas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante

Las mayoría de las medidas adoptadas por las Comunidades Autónomas para atender al alumnado inmigrante son comunes a todas ellas ya que siguen las directrices establecidas para todo el Estado en las leyes educativas básicas, en las que se propone la necesidad de desarrollar una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación y se habilita a los poderes públicos para adoptar acciones específicas en favor de la igualdad.

Las Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, han ido concretando los principios de las leyes básicas del Estado en políticas compensatorias para el tratamiento de las desigualdades de los alumnos, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, entre los que se incluyen los derivados de la inmigración. En este sentido, elaboran políticas educativas propias para hacer frente a la incorporación del alumnado inmigrante según las condiciones y características peculiares de su territorio, y han dado un tratamiento diverso a las medidas de atención al alumnado inmigrante, como puede apreciarse en los apartados siguientes.

El enfoque multicultural de la educación

La incorporación cada vez más creciente de población inmigrante a la sociedad española supone que la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español aumente año tras año. Todas las Comunidades Autónomas constatan el hecho de que los centros escolares acogen en sus aulas a alumnos de procedencia cultural muy diversa y también todas ellas valoran de forma positiva este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto.

En general, la educación intercultural se concibe como una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, como uno de los principios que deben estar presentes en los proyectos educativos de los centros y como un tema que se ha de incluir y desarrollar en las programaciones curriculares.

Prácticamente todas las Comunidades consideran que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y, por ello, impulsan la puesta en marcha de programas de educación compensatoria, cuyos destinatarios son frecuentemente alumnos pertenecientes a la población inmigrante.

Acogida del alumnado

La incorporación de un alumno o alumna al centro escolar, independientemente del nivel educativo de que se trate, supone un proceso de adaptación no exento de dificultades. A menudo, el modo en que el alumnado se integra en el centro educativo repercute en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y profesores y, en definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante.

La situación de desventaja social de un número importante de alumnos, por su pertenencia a la población inmigrante, supone una dificultad añadida a la hora de incorporarse a los centros escolares.

Las Consejerías o Departamentos de educación de las distintas Comunidades Autónomas consideran importante que los centros elaboren y desarrollen programas específicos, destinados a la acogida tanto

del alumnado como de sus familias, en los que se preste especial atención al alumnado extranjero o en situación de desventaja social.

En general, los centros escolares de todas las Comunidades desarrollan Programas de acogida, en algunos casos integrados al *Plan de atención a la diversidad* y en la mayoría de ellos como *programas de acogida dirigidos especialmente al alumnado inmigrante* Algunos de estos programas tienen establecido que se dediquen aulas escolares a la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante

Por otra parte, la mayoría de las Comunidades Autónomas cuenta con profesionales destinados específicamente a facilitar la acogida del alumnado inmigrante.

Medidas organizativas y curriculares

Como norma general, los centros educativos prestan la atención al alumnado extranjero en el marco de las medidas, tanto ordinarias como extraordinarias, que tienen establecidas para la atención a la diversidad del alumnado, en el Plan de atención a la diversidad o en los Programas de compensación educativa. No obstante, la puesta en marcha de algunos programas, destinados especialmente a la atención educativa al alumnado inmigrante, exige para su desarrollo modificaciones en la organización de los centros escolares y adaptaciones más o menos significativas de los currículos escolares.

Entre las medidas organizativas y curriculares se encuentran, además de las adaptaciones curriculares, la adaptación de las programaciones didácticas, el establecimiento de grupos en los que se imparten currículos adaptados o la enseñanza de aprendizajes básicos. Otras Comunidades señalan medidas como la puesta en marcha de Talleres interculturales, la aplicación de programas específicos o acciones de compensación externa.

La organización de actividades extraescolares es también uno de los recursos que se utilizan para impulsar la integración en los centros del alumnado inmigrante.

Atención a la diversidad lingüística y cultural

El aprendizaje de la lengua y de las pautas de comportamiento propias del centro educativo son necesidades básicas del alumnado extranjero para poder integrarse en el ámbito escolar. El conocimiento de la lengua resulta imprescindible para realizar el aprendizaje del currículo, del mismo modo que el conocimiento de las normas de convivencia de los centros escolares es una condición necesaria para lograr una adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa.

Con el fin de facilitar la integración de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo conviene tener presente que, tanto la organización como el funcionamiento de los centros escolares de cada una de las Comunidades Autónomas, suelen estar bastante alejados de las formas de organización y funcionamiento de los centros de referencia del alumnado inmigrante. Por este motivo, la mayoría de las Comunidades Autónomas considera conveniente que los alumnos inmigrantes, al inicio de su escolarización, cuenten con un periodo de adaptación a la institución escolar, centrado tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conocimiento de las pautas de conducta propias del centro educativo.

Algunas Comunidades han establecido un Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural al alumnado inmigrante, y prácticamente todas las Comunidades cuentan con Aulas de acogida de competencia lingüística o Aulas de apoyo lingüístico como medidas específicas para la atención lingüística y cultural al alumnado inmigrante.

Atención a las familias

La atención educativa al alumnado inmigrante no puede realizarse adecuadamente sin poner en marcha, por parte de las Administraciones educativas, medidas que vayan dirigidas a la atención y

apoyo a las familias de este tipo de alumnado. Las pautas culturales y las expectativas que las familias del alumnado inmigrante tienen puestas en la escuela pueden ser muy diferentes a las de la Comunidad de acogida. Por este motivo, si se quiere conseguir una relación fluida entre los centros educativos y las familias del alumnado inmigrante es necesario establecer cauces de información sobre el sistema educativo, así como sobre la organización y funcionamiento de los centros escolares. A ello van dirigidas diversas medidas puestas en marcha por las Comunidades Autónomas.

Estas medidas son fundamentalmente de dos tipos: aquellas destinadas a facilitar el acceso al sistema educativo y, en concreto, al centro escolar correspondiente, y las que se dirigen a fomentar la integración y participación de las familias en los centros escolares a los que acuden sus hijos. En general, todas las Comunidades Autónomas desarrollan los dos tipos de medidas.

Formación del profesorado

La presencia creciente en los centros escolares de alumnos procedentes de diversos países ha supuesto que las Administraciones educativas adopten medidas dirigidas a la formación del profesorado para facilitar su tarea docente ante esta nueva situación. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado.

Referencias

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales.* Archidona, Málaga: Aljibe.

Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.. (2005). *La Integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* Madrid: Eurydice.

Cuadrado, I. (1998). *Alumnos con necesidades educativas especiales.* Cáceres: Universidad de Extremadura

Cuomo, N. (1994). *La Integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*?; traducción, Pedro Luis Ladrón de Guevara Mellado; edición española, Nuria Illán Romeo. Madrid: Visor, D.L.

García Sánchez, J. N. (1999): Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid. Ediciones pirámide.

González González, E. (2003). *Necesidades educativas especiales : intervención psicoeducativa / Eugenio González (coord.) ; María Arrillaga...[et. al.].* Madrid: CCS.

López Melero, M. (1990). *La Integración escolar, otra cultura*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

Ochaita, E. (1988). *Alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones sobre educación y desarrollo***.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, D.L.

Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza.

Padilla Góngora, D. y Sánchez-López, P. (2001): Bases psicológicas de la educación especial. GEU.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002): Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid, Ediciones pirámide.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002): Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención. Madrid, Ediciones pirámide.

Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración.* Madrid: Síntesis.

Legislación

Orden, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógico y el dictamen de escolarización.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiarles asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003).

Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 126, de 10 de agosto de 1994)

Orden 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios (BOJA nº 125, 26-10-2002).

Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 2, de diciembre de1999),

Decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral para la Inmigración en Andalucía (BOJA, nº 17 de 9 de febrero de 2002).

Alumnado de Etnia Gitana: Necesidades Educativas Especiales y Atención Educativa

Noemí Cruz Martínez
Universidad de Almería (España)

La presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad gitana es una realidad histórica en muchos centros de nuestra región. Para conseguir la plena y total integración social y educativa de este alumnado se hace necesario la incorporación al currículo de determinados aspectos de la cultura gitana y el establecimiento de medidas organizativas y curriculares adaptadas a la situación y características de este alumnado.

Teniendo en cuenta sus principales necesidades educativas especiales, como la necesidad de valoración y apoyo sostenido del profesorado; una experiencia escolar integrada y un buen clima de de centro en las relaciones sociales; acceso a un grupo de iguales que continúan estudiando; valoración y apoyo del grupo familiar; acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos y la implicación personal del estudiante, es necesario tomar una serie de medidas que den respuesta educativa a este alumnado.

Existen grandes grupos de factores que hacen más probable la continuidad académica de los y las chicas gitanas (aunque no siempre se dan todos ellos) como son la valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización, la implicación personal del propio/a estudiante, las desigualdades de género en el apoyo ante la escolaridad, y la situación de encrucijada que estos aspectos producen.

Palabras clave: Valoración, integración, apoyo, implicación, respaldo, recursos.

Se denomina pueblo gitano, pueblo rom, gitanos o romaníes a una comunidad o etnia, con un origen y características similares pero heterogéneas, presente en casi todos los estados europeos, en numerosos estados americanos y en algunos africanos o asiáticos. En el caso de España, puede usarse también el término calé para referirse a la persona, o caló para referirse a la variante lingüística propia. Es la mayor minoría étnica de la actual Unión Europea.

El término "gitano" es mayoritario en España, aunque puede tener connotaciones peyorativas. Esta circunstancia ha originado en España una propuesta reciente para sustituir este término por romaní o simplemente "rom".

Una cuestión que hay que tener en cuenta es que la pertenencia (o no) a la comunidad gitana es una cuestión disputada. No existe una delimitación clara dentro de la propia comunidad (ni fuera) acerca de quién es gitano y quien no lo es.

Necesidades educativas

Según el Decreto 167/2003, De 17 De Junio, por el que se Establece la Ordenación de la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Condiciones Sociales Desfavorecidas, la presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad gitana es una realidad histórica en muchos centros de Andalucía. Para conseguir la plena y total integración social y educativa de este alumnado se hace necesario la incorporación al currículo de determinados aspectos de la cultura gitana y el establecimiento de medidas organizativas y curriculares adaptadas a la situación y características de este alumnado.

Entre las necesidades de estos alumnos/as podríamos encontrar las siguientes:

- Necesidad de valoración y apoyo sostenido del profesorado.
- Necesidad de una experiencia escolar integrada y un *buen clima de* de *centro* en las relaciones sociales.
- Necesidad de acceso a un grupo de iguales que continúan estudiando.
- Necesidad de valoración y apoyo del grupo familiar
- Necesidad de acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos.
- Necesidad de implicación personal del estudiante.

Respuesta educativa

Entre las medidas a tomar, deberíamos tener en cuenta las que establece el Decreto 167/2003, De 17 De Junio, por el que se Establece la Ordenación de la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Condiciones Sociales Desfavorecidas, en su Capítulo IV, Sección Primera:

Alumnado perteneciente a la comunidad gitana en situación de desventaja sociocultural

Artículo 24. Incorporación de la cultura gitana al currículo.

1. Los centros que escolaricen alumnado perteneciente a la comunidad gitana incorporarán a su Proyecto Curricular de Centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico.

2. La Consejería de Educación y Ciencia facilitará orientaciones y materiales a los centros para la integración curricular de los aspectos culturales referidos en el apartado anterior.

Artículo 25. Actuaciones en relación con este alumnado.

1. Los centros que escolaricen este alumnado incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes aspectos:

a) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado perteneciente a la comunidad gitana, prestando especial atención a aquellas que garanticen la igualdad de derechos en razón del género.

b) Programas de acogida y tránsito desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa de una misma zona.

c) En su caso, organización flexible de los servicios de transporte y comedor escolar.

d) Organización de actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa que incorporen elementos de la cultura gitana y se adapten a sus intereses o tradiciones.

2. La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con otras Administraciones, impulsará el desarrollo de programas de lucha contra el absentismo escolar dirigidos a este colectivo, de incorporación temprana al sistema educativo de los niños y niñas y de permanencia en el mismo una vez concluida la escolaridad obligatoria, así como programas que favorezcan el acercamiento de los padres y madres de estos alumnos y alumnas al centro educativo.

Factores que favorecen el éxito escolar del alumnado gitano

Existen dos grandes grupos de factores que hacen más probable la continuidad académica de los y las chicas gitanas (aunque no siempre se dan todos los factores):

Valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización

La valoración y apoyo sostenido del profesorado: profesorado con altas expectativas sobre estos/as escolares, que propicia el éxito de este alumnado y se lo reconoce expresamente y que en

momentos de crisis o cambio de etapa les ha animado a continuar estudiando. El papel del profesor/a es más importante cuando existe una situación segregada y bajas expectativas en los padres.

La experiencia escolar integrada (las trayectorias de continuidad escolar provienen en su mayoría de centros y aulas no segregados) y el ***buen clima de centro*** en las relaciones sociales.

Su acceso a un grupo de iguales que continúan estudiando. El contar con un grupo de compañeros/as-amigos/as que continúa estudiando. La relación positiva con los compañeros/as de estudios y la participación en actividades extraescolares y deportivas. En algunos casos en momentos claves han contado con la ayuda y ánimo de sus compañeros.

La valoración y apoyo del grupo familiar: familia en la que alguno de los padres ha estudiado o bien que tiene aspiraciones escolares (que en ocasiones se generan a posteriori, al constatar el empeño y buenos resultados del hijo/a). Cuando existe una implicación familiar en la escolaridad de su hijo/a se ve favorecida la continuidad académica; no obstante, en muchos/as gitanos/as con estudios no ha habido un apoyo familiar claro (han continuado estudiando, porque han conseguido otros respaldos).

El acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos:

- *Las becas* suponen un apoyo a la continuidad.
- *La existencia de plazas de Guarderías* suficientes constituye un factor favorable para las hermanas.
- *Las asociaciones de discapacitados,* factor de apoyo a la continuidad en casos de discapacidad.
- El contar con un *lugar de estudio asistido extraescolar* (donde poder hacer los deberes y donde ser apoyado y encontrar compañeros que prosiguen estudiando).

El contar con el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar

- Las incipientes asociaciones de mujeres gitanas: desempeñan un papel de reivindicación feminista y de recreación de la cultura gitana y valorización de los estudios de las chicas y, por lo tanto, de apoyo para las propias estudiantes y como referentes y grupos de presión para sus familias y entornos comunitarios en el proceso de transformación de las pautas tradicionales y de conciliación del cambio cultural.
- Las asociaciones y fundaciones gitanas que cuentan con programas de becas, grupos de encuentro para estudiantes de Educación Secundaria y de Universidad, y autorización para alumnado gitano con continuidad escolar.
- Los programas de apoyo escolar y mediación en el ámbito escolar que llevan a cabo algunas asociaciones y fundaciones gitanas o pro-gitanas (como Caritas).

La implicación personal del propio/a estudiante

Cuando el alumno/a llega a fraguarse un ***proyecto personal*** de continuidad educativa. Esto se ve favorecido por:

El éxito escolar inicial: El éxito constituye un motivo fundamental para la continuidad. Además, muchos padres gitanos dejan estudiar a sus hijos/as mientras obtengan buenos resultados, sobre todo, si se trata de una chica.

La tenacidad y empeño de la persona por proseguir estudiando y buscar condiciones para llevar a cabo tal proyecto: La mayoría de las gitanas que han proseguido estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras. Han debido desarrollar un rol doble, demostrando su compromiso con los estudios y también con las expectativas familiares depositadas en su condición de mujeres y con las obligaciones derivadas de una situación de división sexual del trabajo intradoméstico tradicional. Las familias gitanas con frecuencia están expectantes con respecto al colegio, y es el propio alumno/a el que con su decisión/determinación consigue que sus familias vean bien el que siga estudiando.

Su capacidad de negociación con el grupo familiar.- La convicción y tenacidad de la propia alumna se conjuga con una disposición extraordinaria para colaborar en el trabajo doméstico y en la contribución a los ingresos familiares: la joven estudiante gitana cumple simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va 'en serio'), desde su definición de miembro femenino de un entorno familiar tradicional (responsabilidades domésticas y cuidado de personas, trabajo extradoméstico) y desde las presiones comunitarias a las que está expuesta y probablemente comparte su familia (ser "formales" desde el punto de vista tradicional/patriarcal).

Sus habilidades sociales.- Son personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso, e incluso en ocasiones con humor.

Desigualdades de género en el apoyo ante la escolaridad

Hay una variable que incide de forma transversal: el género; es decir, el peso de los distintos roles y pautas de comportamiento atribuidos a hombres y mujeres en sus comunidades. Hay más expectativas de que siga estudiando el hombre, y existe una socialización más vigilada para la mujer, de tal modo que las mujeres que continúan estudiando han tenido mayor coraje y han aprovechado más los estudios que sus hermanos. La continuidad escolar de las chicas gitanas sigue constituyendo en muchos ámbitos un tema que se contempla con mucha cautela, si bien existen cambios y se plantean dudas, y muchas familias están expectantes, esperando a ver qué pasos dan las demás familias. Para continuar estudiando, se exige mejores resultados a las mujeres.

Además, la estudiante gitana a menudo tiene obligaciones familiares (es bastante habitual que la chica gitana que va al instituto o a la universidad deba compaginar sus estudios con las tareas domésticas). Las mujeres gitanas con continuidad académica valoran los estudios, porque ven con espíritu crítico su realidad y observan que a ellas sí les interesa cambiar su entorno. Ahora bien, por lo general, no existe un enfrentamiento abierto, sino que llegan a soluciones de compromiso, por la vía de la negociación con sus familias.

Situación de encrucijada

Las familias gitanas se encuentran en una situación de encrucijada: en lo relativo al papel de hombres y mujeres (apostar por la igualdad de las personas de ambos sexos o, por el contrario, preconizar como "cultural" e idiosincrásico suyo y "motivo de orgullo" el que las mujeres desempeñen un rol limitado al cuidado de la casa e hijos/as); en cuanto a la escolarización (tomar una postura activa en la escolarización de sus hijos/as y en su continuidad académica o, en cambio, *con-formarse* con una escolarización breve, argumentando que no son bien aceptados, que les van a discriminar igualmente en el trabajo con o sin títulos, y que "no es lo suyo"), y en cuanto al cambio cultural (apostar por la inclusión aditiva o, por el contrario, entender que –dado el etiquetaje de que son objeto- la única opción viable es la reclusión en el propio grupo).

Estas encrucijadas no tienen lugar "en el vacío": también nos conciernen al resto de las personas e instituciones. El dilema que nos pone sobre la mesa la escolarización del alumnado gitano es en qué medida estamos dispuestos a apostar cotidianamente por la convivencia y la cohesión social y escolar. Las decisiones de las familias y de las/os estudiantes gitanos les incuben a cada uno/a de ellos ineludiblemente (siempre cuentan con un margen de acción y en circunstancias similares algunos jóvenes y familias optan por la continuidad escolar, y otras no); pero, en alguna medida, su opción se halla condicionada por el contexto o grado de vinculación económica, urbanística y escolar en el que se desenvuelven sus vidas: es decir, su continuidad en los estudios se ve propiciada cuando cuentan con apoyos y mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia.

Referencias

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales.* Archidona, Málaga: Aljibe.

Cuadrado, I. (1998). *Alumnos con necesidades educativas especiales.* Cáceres: Universidad de Extremadura

Fernández, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona: Ariel.

García Sánchez, J. N. (1999): Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid. Ediciones pirámide.

González González, E. (2003). *Necesidades educativas especiales : intervención psicoeducativa / Eugenio González (coord.) ; María Arrillaga...[et. al.].* Madrid: CCS.

Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista. Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ochaita, E. (1988). *Alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones sobre educación y desarrollo***.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, D.L.

Padilla Góngora, D. y Sánchez-López, P. (2001): Bases psicológicas de la educación especial. GEU.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002): Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid, Ediciones pirámide.

Sánchez palomino, A. y Torres González, J. A. (2002): Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención. Madrid, Ediciones pirámide.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiarles asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003).

Referencias Web:

http://es.wikipedia.org/wiki/Gitano
http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col168/col168pc.pdf
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jose_eugenio_abajo.pdf
http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/04_02.htm#andals
http://www.aonia.es/mediodia/archivos/comunicaciones2006/C3.pdf
www.orientared.com/atendiv/nee.php

Procesos de inclusión en alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) a través del estudio de casos (EC)

Deilis Pacheco-Sanz, Jesús N. García-Sánchez y Mª. Carmen Díez-González
Universidad de León (España)

Afrontar el reto de cambiar la cultura docente para satisfacer los nuevos desafíos sociales y culturales no es fácil. Se hace imprescindible cambiar no sólo las estrategias metodológicas y de evaluación, sino el conjunto de elementos que conforman su orientación y perfil docente: valores, actitudes y concepciones sobre docencia (Feixas, 2007; García, Arias-Gundín, Vásquez y Pacheco, 2008). De aquí que el objetivo de la presente comunicación es demostrar, a través de un estudio descriptivo, la aplicabilidad del método de estudio de casos en el contexto actual de la enseñanza universitaria como una metodología activa capaz de sensibilizar a los futuros profesores para el proceso de inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje en el aula de clases. La muestra corresponde a 55 estudiantes de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial, especialidad de Magisterio, de la Universidad de León. Los resultados centrados en el desarrollo de actitudes hacia la integración, son de interés, validez y relevancia para la práctica profesional. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas del proyecto de adaptación al EEES (PAID_ULE 2009). Así como Fondos competitivos a Grupos de Excelencia con Fondos Europeos. 2009-2010-2011 (BOCyL, 27 de Abril del 2009). Ambos concedidos al Grupo de Investigación de Excelencia reconocido por la Junta de Castilla y León (GR259), dirigido por J. N. García.

Palabras clave: Estudio de casos, proceso de inclusión, profesorado, dificultades de aprendizaje.

En aras de satisfacer las demandas que a nivel educativo imperan en la actualidad, tanto para promover un trabajo efectivo en pro de un cambio de perspectiva del profesorado como para promover el aterrizaje sistemático de estrategias que se adapten a dichos cambios y que promuevan, por medio de distintas técnicas y métodos, los valores de convivencia y de resolución de conflictos de manera pacífica, positiva y asertiva, se presenta el *estudio de casos* como una metodología centrada en el desarrollo de competencias adaptadas a los nuevos planes de estudios propuestos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. (Arias-Gundín *et al.*, 2008; Díez, García, Robledo y Pacheco, 2008; Pacheco, García y Díez, 2008; Ruiz, Anguita y Jorrín, 2006).

A partir de una revisión de estudios nacionales, para conocer y fundamentar la metodología del estudio de casos y su aplicabilidad en el aula, se obtiene que *el estudio de casos se presenta como una metodología empleada para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible*. De lo cual se puede extraer que el objetivo de este método de enseñanza es preparar a los estudiantes en la adquisición de habilidades requeridas para la toma de decisiones en los dilemas que se le presentan a diario en su aprendizaje (Cabello y Antón, 2005; Castillo, 2005; Routio, 2007).

En este sentido, se destacan varias investigaciones en las que se evidencian la aplicabilidad del *estudio de casos*.

Tabla 1. Síntesis de los resultados de la revisión de estudios

Investigación	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Resultados
García (2005)	Examinar el absentismo escolar en la ESO	9 centros escolares de 1º a 4º ESO	Entrevistas Hoja de registro de asistencia	Varía en función del centro y nivel de enseñanza
Blanco, de la Fuente y Dimitriadis (2005) **http://www.pntic.mec.es/mem/ecomec/index.htm**	Uso de Internet en un aula de ESO inspirado en el paradigma constructivita	19 alumnos de 4º ESO	Webquest	Más cooperación entre iguales. Más sensación de aprendizaje. Aumento de conocimientos del dominio de la asignatura. Más interés de los alumnos en tareas útiles
Gutiérrez y Salvador (2006)	Determinar las competencias de los alumnos sordos de la ESO en el proceso de planificación de la expresión escrita	10 alumnos de la ESO	Entrevista cognitiva Cuestionario guía	Significación estadística en categorías: génesis de ideas, auditorio (personas), objetivos, selección, secuenciación, fuente, registro de ideas
Arroyo y Salvador (2005)	Conocer la importancia del proceso de planificación en la composición escrita en alumnos de Educación Primaria	14 alumnos de E.P.	Entrevista cognitiva. Cuestionario	Obtener información en categorías, génesis de ideas, auditorio (personas), objetivos, selección, secuenciación, fuente, registro de ideas

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la revisión de estudios.

Debido a la eficacia de esta metodología, se plantea su aplicación en las titulaciones de magisterio en la Universidad de León, a fin de obtener información sobre las opiniones e impresiones del alumnado implicado en una experiencia de innovación educativa de este estilo (García *et al*., 2007). El desarrollo de la experiencia proporcionará criterios para examinar y evaluar este método en el entorno educativo. Además de ofrecer una oportunidad para desarrollar competencias socio-emocionales que promuevan valores de igualdad y de convivencia, aprender a analizar situaciones concretas y resolver problemas valiéndose de datos descriptivos (García, de Caso, Fidalgo y Arias-Gundín, 2005).

Metodología

Participantes

La muestra corresponde a la totalidad del alumnado: 55 participantes de las prácticas de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial, especialidad de Magisterio, titulaciones de Diplomado Maestro: Lengua Extranjera (42 estudiantes) y Diplomado Maestro: Educación Musical (13 estudiantes), Facultad de Educación de la Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología

y Filosofía, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, durante el segundo cuatrimestre del año 2008 (25 de Febrero al 30 de junio de 2008). Esta información se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la muestra del alumnado participante por género y titulación

Titulación	Género		Total alumnado
	Mujer	Hombre	
Diplomado Maestro: Lengua Extranjera	35	7	42 (75,00%)
Diplomado Maestro: Educación Musical	8	5	13 (25,00%)
Total alumnado	43 (78,50%)	12 (21,40%)	55 (100%)

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al listado de alumnos de la Universidad de León

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron de dos tipos: Por una parte, los Casos descriptivos elaborados por estudiantes del practicum extraídos directamente de la realidad escolar de algunos centros educativos de la Provincia de León; y, de la DSM-IV-TR- Libro de Casos (Spitzer et al., 2003; Frances y Ross, 2002).

Por otra parte, se elaboraron dos (2) cuestionarios de preguntas abiertas para ser consideradas por los grupos de trabajo en dos momentos. En un primer momento, cuando se le presentó al alumnado el Estudio de Casos como metodología propuesta para desarrollar la actividad práctica de la asignatura.

En el tercer momento de la experiencia pedagógica, se les presentó otro cuestionario de opinión para evaluar la percepción de los estudiantes en cuanto a: el grado de satisfacción mostrado con la implementación del estudio de casos como metodología de innovación utilizada en la Universidad de León; la vinculación de los contenidos teóricos con las prácticas desarrolladas; las ventajas que se pueden obtener en los grupos de trabajo mediante la implementación de este método; el rol del profesor de la asignatura; y, la consideración de la aplicabilidad de esta metodología en su futuro como docentes.

Procedimiento

La experiencia de innovación metodológica desarrollada se enmarca dentro del diseño de estudios descriptivos y de investigación-acción. En esta experiencia se implicaron, de forma activa, el alumnado del 2º curso de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial, especialidad de Magisterio, titulaciones de Diplomado Maestro: Lengua Extranjera y Diplomado Maestro: Educación Musical, del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de León, durante el segundo cuatrimestre del año 2008 (25 de Febrero al 30 de junio de 2008).

La metodología se desarrolló en tres momentos. Un primer momento, de preparación del curso, con tres fases íntimamente relacionadas.

Un segundo momento, o de desarrollo de la actividad práctica, la cual se llevó a cabo mediante el diseño, elaboración y estudio de seis (6) Casos vinculados con el contenido teórico (objetivos, temario) de la asignatura y en función de la secuencia y temporalización de ese contenido. En la tabla 3 se observan los casos estudiados de acuerdo a los objetivos propuestos en la asignatura.

Un tercer momento, estuvo destinado a la evaluación. En cada sesión, se llevó a cabo la coevaluación y evaluación de las actividades desarrolladas (se utilizaron criterios de valoración, previamente establecidos), a través de la exposición de conclusiones elaboradas por cada grupo de trabajo y mediante un debate general moderado por la profesora de la asignatura.

Tabla 3. Casos estudiados de acuerdo a los objetivos propuestos en la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial

Contenido	Casos	Objetivos	Actividades
La Educación Especial	"La alumna lenta"	Identificar conceptos relacionados con la educación especial	-Extraer términos relacionados con la Educación Especial. -Mencionar las dificultades que tiene el sujeto descrito en el caso -Relación nivel de inteligencia y dificultades en el rendimiento académico del sujeto
Problemas de comportamiento e inadaptación social	"¿Un niño hiperactivo que fracasa en la escuela?"	Definir criterios diagnósticos en las dificultades de aprendizaje	-Características conductuales del niño -Teorías aplicables al caso -Conclusiones
TDAH	"¿Un niño hiperactivo que fracasa en la escuela?"	Estudiar las características que presentan los alumnos con TDAH.	-Diagnóstico y características del sujeto de acuerdo a las dificultades de aprendizaje -Definir los términos implicados en el caso -Conclusiones en cuanto a las dificultades de aprendizaje en los procesos de reconocimiento y escritura de las palabras
Integración e inclusión educativa en alumnos que presentan NEE	"La alumna lenta"	Estudiar el proceso de integración e inclusión educativa en alumnos que presentan NEE	-¿Qué opinan sobre las experiencias de las relaciones que establece Janet en la escuela y en la sociedad? -¿Cuáles serían las posibles transformaciones de la práctica educativa en el aula que le permitan a Janet acceder al currículo en un ambiente integrador? -Conclusiones
Dificultades del lenguaje	"El niño sin palabras"	Aplicar las definiciones propias de las dificultades de aprendizaje	-Diagnóstico y características del sujeto de acuerdo a las dificultades de aprendizaje -Teorías aplicables al caso -Conclusiones
Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura y problemas de comportamiento e inadaptación social	"Niño tartamudo"	Identificar las dificultades en escritura y lectura, así como el comportamiento que presenta el sujeto	-Localizar y definir los términos asociados con las DA que presenta el sujeto del caso -Explicar la síntomas de estos problemas de aprendizaje y cómo los detectaría en el aula -Conclusiones
Dificultades en lecto-escritura	"Niño gitano con afasia y dislexia" "Un disléxico en clase"	Conocer los problemas más comunes que presentan los niños con dislexia	-Definir los términos que aparecen en el caso y que están relacionados con la dislexia -¿Cómo puede un docente detectar que un niño es disléxico? -Características que presenta el sujeto del caso -¿Qué puede hacer un profesor para solucionarlo?

Fuente: Elaboración propia

Resultados

La información obtenida a través de la descripción escrita de los informes presentados por los diferentes grupos de trabajo, de ambas titulaciones, permitieron evaluar la experiencia pedagógica a partir de elementos relevantes considerados en cada cuestionario de opinión, aplicados en los momentos anteriormente mencionados. En el primer momento, la opinión generalizada entre el alumnado en forma de expectativas, en cuanto a la presentación del estudio de casos como innovación metodológica, fue el gran nivel de aceptación de esta metodología, lo que se corrobora, por un lado, con respuestas que destacan: *el alto porcentaje de participación del alumnado*; *el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos*; *mayor cooperación entre iguales*; *mayor sensación de aprendizaje*; los casos, al surgir de experiencias concretas, permitirían *saber actuar ante situaciones reales*; *mayor interés por las opiniones de los alumnos (están abiertos a diferentes interpretaciones)*; y, *el desarrollo de la capacidad de aprender y emprender*.

La apertura por parte del alumnado ante esta propuesta innovadora permitió la ejecución de la metodología, según sus fases de aplicación (preparación, desarrollo y evaluación), tal y como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Síntesis del procedimiento

Momentos	Fases	Actividades
1. Preparación	I	Presentación del Estudio de Casos como metodología para desarrollar la actividad práctica de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial
	II	Planificación de actividades de acuerdo al programa de la asignatura y en función de la secuencia del contenido
	III	Formación de equipos de trabajo
2. Desarrollo		Estudio de diferentes casos de acuerdo a los objetivos teóricos dados, durante nueve sesiones de clases.
3. Evaluación		-Coevaluación y evaluación. -Exposición de conclusiones mediante debate general moderado por la profesora. -Evaluación de la experiencia, mediante la opinión del alumnado sobre la metodología utilizada.

Fuente: Elaboración propia

Cuando se analizan los datos referidos a la evaluación de la experiencia pedagógica desarrollada en los cursos, mediante la opinión de los integrantes de cada equipo de trabajo, sobre el grado de satisfacción mostrado con la implementación de la metodología utilizada, se observa cierto contraste en cuanto a las opiniones formuladas en el primer momento.

La satisfacción del alumnado de ambas titulaciones, con la innovación metodológica, se ve plasmada en la opinión generalizada de creer que se ha trabajado con una metodología innovadora en la que se utilizó en mayor medida el *trabajo en equipo, haciendo puestas en común, escuchando, respetando y aprendiendo de las opiniones y trabajos de los demás grupos; y, favoreciendo la reflexión y el análisis de casos individuales reales.*

En cuanto a la vinculación de los contenidos teóricos con la práctica, según el alumnado, *se mejora el conocimiento al analizar los casos dados desde un punto de vista práctico, ya que es una "mejor forma de aplicar la teoría"; ayuda a comprender mejor determinados conceptos permitiendo un aprendizaje significativo a los participantes; es una de las mejores opciones metodológicas para solventar problemas; ayuda a madurar al estudiante trabajando en equipos; brinda una oportunidad de poder acercarse a la práctica educativa y a las situaciones reales con las que se pueden encontrar en un futuro en los centros escolares.*

Respecto a la práctica del profesor, los grupos de trabajo opinaron que *es la única asignatura o clase en la que se puede trabajar "libremente" (guiados por el profesor), reflexionar, aprender u obtener una conclusión clara de los temas que se han abordado; al debatir se aprende a escuchar otros puntos de vista y a aceptarlos.*

En cuanto a su futuro como docentes, en general, señalaron que *tienen la firme convicción de que esta metodología no sólo ha sido de gran ayuda para su futuro como docentes, sino que también les ha hecho reflexionar sobre la importancia de los estudios que están cursando en la especialidad de magisterio; este método facilita la integración del alumnado a su futuro laboral, además de ayudarles a tener iniciativa, ser dinámicos, aprender y emprender, lo cual puede ser determinante para ejercer una docencia de calidad.*

Por último, y en cuanto al contenido programático, opinan que esta metodología sirve para *diagnosticar posibles problemas que puedan presentar los alumnos; sugerir posibles soluciones; supone un cambio y un aumento de experiencias positivas para las escuelas en relación a la integración del alumnado con dificultades de aprendizaje; genera mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores*

Los resultados obtenidos evidencian la apertura positiva por parte del estudiantado ante la aplicación de esta metodología en el aula de clases. No obstante, también expresaron algunas limitaciones referidas a la ausencia de criterios institucionales compartidos, pues la concepción de la función docente de un gran porcentaje del profesorado de la Universidad de León dista mucho de la aplicación de métodos activos y de intervención en la enseñanza. Según el alumnado, se carece de suficientes evidencias experimentales donde otros docentes hayan aplicado métodos de innovación, pues la mayoría de éstos centran la enseñanza en la obtención de conocimientos teóricos y no en la aplicación práctica de la teoría.

Evaluación de la experiencia

Los resultados demuestran que la sociedad actual requiere de titulados universitarios con iniciativa, dinámicos y adaptables, lo cual supone adaptar su capacidad de aprender y emprender. El estudio de casos implementado en la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial, obtuvo una mayor participación y compromiso del alumnado en su proceso de aprendizaje, adquiriendo más protagonismo y sintiéndose "centro de atención" del proceso educativo frente al profesor y la asignatura, protagonistas de la enseñanza tradicional.

De acuerdo a lo considerado, el aprendizaje no fue un proceso pasivo basado en la mera receptividad. Por el contrario, fue un proceso eminentemente activo. En consecuencia, el aprendizaje activo debe liderizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para aprender es necesario que el alumnado participe activamente, que ponga en práctica experiencias adquiridas y obtenga nuevas experiencias, que investigue y adquiera conocimiento por sí mismo, que sea agente de su propio aprendizaje y sea capaz de compartirlo con el resto de sus compañeros y compañeras.

Es así como la característica más significativa del aprendizaje promovido fue la actividad del alumnado y del docente. Actividad que se generó de las situaciones de aprendizaje o casos que se presentaron a los estudiantes, los cuales, además de significativos, respondieron a los intereses y

capacidades del alumnado. En este sentido, la actividad del alumnado implicó, observar, percibir, descubrir, conocer, asociar, construir, comprender y aplicar para satisfacer necesidades de orden diverso vinculadas al trabajo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo ayudó entre otras cosas a: clarificar ideas y conceptos a través de los espacios de discusión; facilitar el pensamiento crítico. Además, proporcionó las oportunidades durante el curso para tomar el control del propio aprendizaje dentro de un contexto social.

Como perspectiva futura de este estudio, sería interesante contrastar los resultados con otros estudios o experiencias pedagógicas-institucionales donde, al implementar la metodología del Estudio de Casos, se obtengan resultados que permitan evaluar el grado o no de dificultad en la integración del alumnado de diferentes géneros en los grupos de trabajo que se deben conformar en las fases de preparación y desarrollo de la misma.

Además, esta metodología se pudiera utilizar para fomentar ambientes de discusión sobre temas de relevancia en las distintas áreas del conocimiento, por medio de la utilización de ambientes virtuales. En ellos, se podrían proponer diferentes casos elaborados por un grupo interdisciplinario que promuevan valores de convivencia, cooperación e igualdad de manera pacífica, positiva y asertiva para superar algunas manifestaciones de violencia que imperan en la sociedad actual. Las personas interesadas en un caso en particular se inscribirían a dicho caso para recibirlo por correo electrónico, o bien podrían descargarlos de internet y así tener tiempo para leerlo y meditarlo. Esta sería una variación a la metodología de estudio de casos aplicable a las cátedras virtuales que se están ofreciendo cada vez más en las universidades.

Bibliografía

Arias-Gundín, O., García, J. N., Marbán, J., de Caso, A. M., Fidalgo, R., González, L., Mnez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C. y Álvarez, L. (2008). "El estudio de casos como metodología docente en el EEES". En M. Hijano del Río (Coor.,), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias,* Archidona (Málaga): Aljibe, (pp. 281-289).

Arroyo, R. y Salvador, F. (2005), "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria", *Revista de educación, 336,* 353-376.

Blanco, S., de la Fuente, P. y Dimitriadis, Y. (2005), "Análisis de algunos resultados en la evaluación de los ambientes virtuales de aprendizaje". Consultado en diciembre de 2007 en http://www.pntic.mec.es/mem/ecomec/index.htm

Cabello, J. y Antón, P. (2005), "Conversaciones con el profesorado. Un estudio de cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC". *Revista de educación, 337, 149-167.*

Castillo, M. (2005), "Método de estudio de caso. *Metodología e investigación científica" USN. Consultado en diciembre de 2007 en http://www.usn.edu.mx/artman/publish/article_16.shtml*

Díez, C., García, J. N., Robledo, P. y Pacheco, D. I. (2008), "La defensa de los propios derechos, ansiedad y actuación en alumnos/as con dificultades de aprendizaje". *Revista de Psicología INFAD, Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Necesidades Educativas Especiales. 3* (1), 173-179.

Feixas, M. (2007), "El papel del profesor universitario en el EEES". En M. Hijano (Coord.), *Las titulaciones de Educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior,* Málaga: Aljibe, pp. 13-46.

Fernández, M., García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2006), "El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales", *Revista de Educación, 341,* 397-418.

Fidalgo, R. y García, J. N. (2008), "Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español", *Aula Abierta, 35 (1, 2),* 35-48.

Frances, A. y Ross, R., (2002), "DSM-IV-TR. Estudio de casos", *Guía clínica para el diagnóstico diferencial*, Barcelona, MASSON S.A.

García. M. (2005), "Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona", *Revista de educación*, *338*, 347-374.

García, J.N., Arias-Gundín, O., Vázquez, A. y Pacheco-Sanz, D. (2008), "Development revision process in writers with learning disabilities by means of dynamic assessment: cases study", *17th Annual World Congress on Learning Disabilities, A Conference for Parents, Teachers, and Other Professionals, L.D.W, Learning Disability Worldwide***,** Boston, Estados Unidos.

García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2005), "La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador", *Revista de Educación. 337*, 295-325.

Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006), "El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria", *Revista de educación*, *339*, 435-453.

Martínez-Cocó, B., García, J. N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J. M., De Caso, Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. y Rodríguez, C. (2008), "Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de convergencia europea", *Aula Abierta,* 35:1, 49-62

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003), "La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior", Documento-Marco, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006), "Propuestas para la renovación de las metodologías activas en la universidad", Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria. Consultado el 13 de marzo de 2008 en http://firgoa.usc.es/drupal/node/31664/print.

Pacheco, D. I., García, J. N. y Díez, C. (2008), "La autoeficacia del profesor en la enseñanza de la escritura", *Revista de Psicología INFAD, Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology, Psicología de la Educación, 2* (1), 201-210.

Routio, P. (2007), "Métodos de Investigación". Consultado en diciembre de 2007 en http://www2.uiah.fi/projects/metodi/

Ruiz, I., Anguita, R. y Jorrín, I. (2006), "Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación", *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 357-368.

Sánchez, J., Bravo, J., Farjas, M. y Vázquez, A., (2003), "Innovaciones didácticas en aula web: el estudio de casos en la titulación de ingeniería técnica topográfica" *Nuevas Tecnologías en la Innovación Educativa,* pp. 209-217.

Spitzer, R., Gibbon, M., Skodol, A., Williams, J. y First, M., (2003), "DSM-IV-TR. Libro de casos", *Manual diagnostico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, MASSON, S.A.

Zapata, C., Valencia, C., Muñoz, F. y Contreras, J., (2004), "Un Caso de Estudio en Ética Estudiantil". *Avances en Sistemas e Informática 1* (2) pp. 1–6.

Construyendo pensamiento optimista en adolescentes

Catalina Para Pérez, Valle Flores Lucas y Begoña García-Larrauri
Universidad de Valladolid (España)

La forma de percibir los acontecimientos, de interpretar las experiencias vitales y, en consecuencia, de enfrentarse a la vida, ha demostrado ser el factor que diferencia a la persona optimista de la persona pesimista.

El trabajo que presentamos tiene como objetivo evaluar los efectos de la aplicación de un programa para mejorar el pensamiento optimista. Basándonos en las investigaciones de Seligman, se han diseñado un conjunto integrado de actividades que hemos aplicado a un grupo de 15 adolescentes de Primero de Bachillerato. Las actividades se han integrado en la asignatura de Psicología que cursan estos estudiantes. Para la comprobación de resultados se ha utilizado un diseño pretets-postets con grupo experimental y control. Como grupo de control hemos contado con 33 sujetos de similares características.

Las variables dependientes han sido el estilo atributivo, el pensamiento constructivo, el optimismo y la ansiedad.

El programa se aplicó en 24 sesiones en las cuales se trabajó la teoría sobre el estrés, actividades de respiración y relajación, emociones positivas, autoestima, reestructuración cognitiva, pensamiento positivo y la práctica de la flexibilidad mental.

Los resultados de la aplicación del programa nos indican que se ha producido una disminución de la ansiedad en el grupo experimental. En el resto de variables no se han observado cambios sustanciales.

Palabras clave: Optimismo, intervención, estrés, resolución de problemas, atribuciones.

La Psicología Positiva es un nuevo movimiento que persigue hacer la vida lo más llevadera y feliz posible en todos los aspectos. Esta rama de la psicología hace referencia al conjunto de investigaciones, técnicas y terapias que promueven las cualidades y emociones positivas del ser humano. Nos enseña que se puede vivir dentro del margen más elevado del rango de felicidad que nos corresponde.

Uno de los aspectos clave para lograr ese margen más elevado de felicidad y bienestar es el afrontamiento optimista de las circunstancias favorables y desfavorables a las que nos enfrentamos cada día.

Y este optimismo al que nos referimos no reside en las frases positivas o en imágenes de victoria, sino en el modo habitual en que cada uno de nosotros pensamos en las *causas* de lo que nos sucede. Todas las personas poseemos unos hábitos relativos al pensar sobre las causas, un rasgo personal denominado "estilo explicativo". El estilo explicativo se desarrolla en la infancia, y, si no se da una intervención explícita, dura toda la vida. Existen tres dimensiones fundamentales que las personas utilizamos siempre para explicar por qué nos ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: *duración, alcance y personalización.* (Seligman, 2005)

A continuación presento de manera gráfica las dimensiones que subyacen a las atribuciones de corte optimista y pesimista, y son estas tres:

- *Duración:* significa que las causas que originan una situación, sea ésta un éxito o un fracaso, pueden ser *atribuidas* a algo permanente en el tiempo o bien a algo transitorio o pasajero.
- *El alcance:* Significa que las causas que originan una situación, sea ésta un éxito o un fracaso, pueden ser atribuidas a algo global, es decir que afecta a otras muchas situaciones (como si se tratase de

una mala suerte que nos persigue), o bien a algo específico, es decir, que las causas se concretan en la situación de que se trate y nada más.

- *La personalización*: significa que las causas que originan una situación, sea ésta un éxito o un fracaso, pueden ser atribuidas a algo interno, personal, que depende de uno mismo o bien a causas relacionadas, además, con otras personas y circunstancias.

Tres dimensiones críticas en las explicaciones que se dan a los éxitos o fracasos por parte de las personas optimistas y pesimistas, según el modelo de Seligman (2005) (fig. tomada de García-Larrauri, 2009).

Pasamos a explicar ahora de manera más pormenorizada estas tres dimensiones a las que nos hemos referido: Duración, alcance y personalización.

Duración: Las personas que se dan por vencidas con facilidad consideran que las causas de los sucesos negativos que les sobrevienen son permanentes, que las desgracias perdurarán y afectarán a su vida para siempre. Las personas que se resisten a la indefensión consideran que las causas de los sucesos negativos son transitorias.

Frases como las siguientes ejemplifican el tipo de pensamiento y lenguaje que tienen las personas pesimistas y optimistas ante determinados sucesos negativos.

Permanente (Pesimista)	Transitorio (Optimista).
"Soy un fracaso"	"Estoy muy cansado"
"Siempre me sermoneas"	"Me sermoneas cuando no he dejado mi habitación limpia"
"Mi jefe es una mala persona"	"Últimamente mi jefe está pasando una mala racha y está de mal humor"

El estilo optimista ante los sucesos positivos es justamente el contrario del estilo optimista para los sucesos negativos. Las personas consideran que las causas de los aspectos buenos son permanentes, son más optimistas que quienes creen que las causas son transitorias.

Las personas optimistas explican los sucesos positivos aludiendo a causas permanentes relacionadas con rasgos y capacidades. Los pesimistas señalan la existencia de causas transitorias vinculadas a los estados de ánimo y al esfuerzo.

Aquellas personas en cuya opinión las cosas buenas son obra de causas permanentes se esfuerzan todavía más cuando logran éxitos. Los que entienden que las razones de que pase algo bueno son transitorias pueden derrumbarse incluso cuando les va bien, porque creen que el éxito se debió al azar.

Alcance: lo específico versus lo global:

Algunas personas son capaces de guardar sus tribulaciones en una caja y seguir adelante con su existencia aunque una parte importante de la misma, su trabajo, por ejemplo, o su vida amorosa, se desmoronen. Otras permiten que un solo problema estropee todo lo demás. Son catastrofistas. Cuando un hilo de su vida se corta, se deshilacha todo el tejido.

La situación se reduce a lo siguiente: las personas que dan explicaciones globales para sus fracasos se rinden cuando fracasan en un ámbito determinado. Las personas que dan explicaciones específicas quizá sientan indefensión en ese ámbito de su vida, pero avanzarán valientemente en los demás.

He aquí algunas explicaciones globales y específicas de acontecimientos negativos que pueden suceder:

Global (Pesimista)	Específica (Optimista)
"Todos los profesores son injustos"	"El profesor X es injusto"
"Todos me odian"	"A Juan no le caigo bien".
"Los libros no sirven para nada"	"Este libro es malo".

El estilo explicativo optimista respecto a los sucesos positivos es el opuesto al utilizado para los negativos. El optimista considera que los acontecimientos positivos contribuirán a mejorar cualquier actividad que realice, mientras que el pesimista cree que los hechos positivos obedecen a factores específicos.

Las personas que ofrecen explicaciones permanentes y globales a los sucesos positivos, así como explicaciones transitorias y específicas de los negativos, se recuperan de los problemas rápidamente y tienden a seguir cosechando éxitos porque luchan por conseguirlos. Las personas que dan explicaciones transitorias y específicas para el éxito, y permanentes y universales a los contratiempos, tienden a desmoronarse bajo la presión, durante un tiempo considerable y de una forma que afecta su vida en general, y raras veces persiguen objetivos y metas con persistencia.

El hecho de que tengamos o no esperanza depende de estos dos aspectos de nuestra pauta explicativa: la amplitud y la permanencia. El arte de la esperanza consiste en hallar las causas transitorias y específicas de los contratiempos que puedan acaecer: las causas transitorias limitan el sentimiento de impotencia en el tiempo, y las causas específicas lo limitan a la situación original. Por otra parte, las causas permanentes proyectan ese sentimiento hasta un futuro bastante lejano, y las causas globales lo difunden por todo el ámbito que rodea al sujeto. Encontrar las causas permanentes y globales de la desdicha es lo que hace el que desespera.

Desesperanzado	Esperanzado
"Soy estúpido"	"Me organizo mal"
"Los hombres son unos…"	"Mi marido estaba de mal humor"
"Hay cinco posibilidades entre diez de que este bulto sea maligno"	"Hay cinco posibilidades entre diez de que sea benigno"

Las personas que se dan explicaciones permanentes y globales para sus desdichas tienen tendencia a venirse abajo cuando sufren presión, tanto durante mucho tiempo como a lo largo de las situaciones.

Personalización: Interno frente a externo:

La tercera dimensión del estilo explicativo, además de la duración y el alcance, es la personalización: *de quién* es la culpa. Frente a los malos acontecimientos, las personas podemos culparnos a nosotros mismos (interno), o bien podemos responsabilizar a otras personas o circunstancias (externo). Y la autoestima dependerá de ello. Las personas que habitualmente se culpan a sí mismas cuando fracasan poseen una baja autoestima; se sienten culpables y avergonzadas. Los sujetos que responsabilizan a otras personas y circunstancias se sienten mejor consigo mismos cuando sobrevienen malos acontecimientos. En general, quienes echan la culpa a los demás se sienten menos culpables y avergonzados, y se sienten mejor consigo mismos. .

Cómo hemos podido ver a lo largo de esta exposición, al optimismo que nos referimos no es a un optimismo sin fundamento, sino a un optimismo inteligente (Avia y Vázquez, 1998) y necesario para la vida. El optimismo no es sólo un requisito para la supervivencia, sino además una condición indispensable para una vida plenamente humana: no es nada añadido ni propio de ilusos, si no una de las mejores armas para adaptarnos al medio y transformarlo.

El optimismo es un factor moderador de muchos otros: sirve como elemento motivador de las conductas que promueven el cambio y la acción humanas. Éste es el sentido final, psicológico y biológico, del optimismo. No se trata de un estado final de resolución ni de un estado de

autocomplacencia y satisfacción ensimismadas, sino de crear una plataforma para el despliegue de la acción humana. (Avia y Gómez, 1998)

Las ventajas del optimismo son innumerables tal y como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones. Las personas optimistas persisten más ante las dificultades y no se rinden, tienen menos probabilidades de deprimirse cuando se producen contratiempos, rinden mejor en los estudios, los deportes y en la mayoría de los trabajos que presagian su talento; gozan de una mejor salud física y de una vida más larga, y mantienen relaciones interpersonales estables y satisfactorias. (Seligman, 2005).

Método

A continuación pasaremos a describir los objetivos, participantes y diseños utilizados en el trabajo.

Objetivos

1.-Elaborar e implementar un Programa para la mejora de las atribuciones optimistas, las actitudes positivas, la autoestima en un grupo de adolescentes.

2.-Evaluar los efectos de la aplicación del Programa para la mejora de las atribuciones optimistas teniendo en cuenta las siguientes variables: las atribuciones optimistas y el optimismo, la ansiedad y el pensamiento optimista.

3.-Comparar los efectos de la aplicación del programa en la muestra estudiada (grupo experimental) respecto del grupo de control.

Participantes

El trabajo se ha realizado con dos grupos de alumnos de Primero de Bachillerato de un Colegio Concertado de Valladolid.

El grupo experimental ha estado constituido por 15 alumnos de la clase de Psicología (Asignatura optativa). De los 15 alumnos 8 eran mujeres y 7 hombres. Con este grupo se ha trabajado el Programa descrito en el apartado anterior.

El grupo control, ha estado constituido por 27 sujetos, de los cuales 8 eran mujeres y 19 hombres, todos ellos estudiantes de Informática (asignatura optativa. El horario de impartición de esta asignatura ha coincidido con la clase de Psicología).

Diseño

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pre-post con grupo control, al no poder asignar los participantes al azar al grupo control o al experimental tuvimos que utilizar un diseño cuasiexperimental.

Las variables dependientes estudiadas han sido:

-El pensamiento positivo medido con la escala de Pensamiento Positivo del **CTI** (Epstein, 2004)

-El optimismo medido con una adaptación realizada para el presente trabajo del **CEAN** (Cuestionario de estilo atributivo en los niños) (Seligman, 2005) y el test de optimismo **Life Orientation Test, LOT-R,** que es una *adaptación al castellano* del Test de Orientación de Vida –Life Orientation Test Revisado o LOT-R (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998).

-La ansiedad estado y rasgo, medidas con el El Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo STAI (Spielberg, 2008).

Procedimiento

Descripción del programa

Los componentes principales del programa han sido la reducción del estrés, la mejora de las atribuciones optimistas como una de las formas de reestructuración cognitiva, el trabajo de las emociones positivas, la mejora de la autoestima y la práctica de la flexibilidad mental.

Los módulos y actividades en las que hemos secuenciado el programa son los siguientes:

I. Teoría sobre el estrés y actividades de respiración y relajación.
II. Emociones positivas: cómo potenciarlas.
III. Personalización. Autoestima.

IV. Reestructuración cognitiva y pensamiento positivo: Teoría y actividades.
V. La práctica de la flexibilidad mental.
VI. Historias para pensar.

Recogida de datos

La **fase pre-test** se aplicó durante los mismos días de Enero de 2009 al grupo experimental y al control pero por separado Del grupo experimental se ocupó la profesora de psicología y del grupo control el profesor de informática.

Cada uno de los sujetos contaba con un cuadernillo con cada una de las subpruebas (CEAN, LOT-R, CTI y STAI) que fue cumplimentando en tres sesiones para no cansarse y no perder la motivación al realizar la tarea.

En el grupo experimental uno de los sujetos mostró una validez inferior a 30 en el CTI, por lo que se invalidaron sus resultados.

En el grupo control uno de los sujetos (mujer) no contestó al CTI, otro (mujer) mostró una deseabilidad a la prueba mayor a 70 por lo que se invalidó la misma, y por último otro de los alumnos (hombre) contestó tonterías a todas las pruebas (no se tuvieron en cuenta los resultados de dicha prueba).

La **fase postest** se aplicó de manera similar a la pretest, en tres sesiones diferentes, los dos grupos por separado pero al mismo tiempo, en el mes de mayo, después de la aplicación del programa al grupo experimental y antes de los exámenes de la tercera evaluación.

El grupo experimental en esta segunda fase estuvo compuesto por 14 personas, dado que una de las alumnas no entregó el cuadernillo de evaluación. Se invalidaron dos CTI, uno de una mujer porque presentaba una deseabilidad superior a 70 y uno de un hombre porque presentaba una validez inferior a 30.

Del grupo control en esta fase postest se anularon 7 CTI por mostrar una validez inferior a 30.

El programa se ha aplicado de enero a mayo de 2009 en 24 sesiones, a razón de tres sesiones semanales de una hora de duración. La aplicación del mismo se ha incluido en el horario de la asignatura optativa de Psicología de Primero de Bachillerato.

Resultados

Las siguientes tablas muestran los datos descriptivos de los dos grupos de participantes, en el pretest y en el postest.

Tabla 1. Descriptivos. Grupo experimental. Pretest

	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Cuestionario de Estilo Atributivo	15	3	4.70562	-6	11
LOT-R	15	37.6667	8.86137	22	52
CTI (Pensamiento Positivo)	11	52.4545	7.85320	35	64
STAI Estado	15	63.8000	25.89319	10	99
STAI Rasgo	15	61.2000	31.11086	4	99

Tabla. 2 Descriptivos grupo experimental. Postest

	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Cuestionario de Estilo Atributivo	14	3.9286	5.79740	-3	14
LOT-R	14	37.5714	9.02743	24	51
CTI (Pensamiento Positivo)	11	46.5455	7.11848	35	56
STAI Estado	14	51.2857	29.33475	1	97
STAI Rasgo	14	52.5714	31.58314	1	97

Tabla 3. Descriptivos grupo control. Pretest

	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Cuestionario de Estilo Atributivo	27	4.0741	4.09433	-5	11
LOT-R	27	37.2963	8.57014	19	50
CTI (Pensamiento Positivo)	18	49.3889	12.69154	26	74
STAI Estado	26	49.7308	27.07554	4	99
STAI Rasgo	26	58.0769	31.52640	1	99

Tabla 4. Descriptivos grupo control. Postest

	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Cuestionario de Estilo Atributivo	27	3.4815	4.21873	-4	11
LOT-R	27	38.8889	7.35021	22	51
CTI (Pensamiento Positivo)	18	46.7778	9.06548	28	70
STAI Estado	27	53.9259	27.81246	4	99
STAI Rasgo	27	57.0000	28.22983	5	99

Análisis intersujetos

Para comprobar si había diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos, tanto en el pretest como en el postest, utilizamos la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann-Whitney. Como se esperaba no hubo diferencias significativas entre los grupos en el pretest. Sin embargo, en contra de lo esperado tampoco encontramos diferencias significativas entre ambos grupos de participantes en el postest..

Análisis intrasujetos

Para comprobar si había diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa de intervención utilizamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

Grupo experimental:

La única diferencia significativa encontrada fue en la variable ansidad (rasgo) (W=-2, 278; p=0,023)

El siguiente gráfico muestra las diferencias de medias en esta variable antes y después de la aplicación del programa.

Discusión

Al interpretar estos resultados, hay que tener en cuenta, en primer lugar, una variable extraña muy potente que puede haber ejercido un efecto en los resultados y que es la cercanía de los exámenes de la tercera evaluación con la realización del postest. Algunos de los alumnos, indicaron en el cuadernillo que el estrés por los exámenes estaba interfiriendo en su vida cotidiana**.**

Esto podría explicar, en parte, por qué no se da una reducción de la variable ansiedad estado medida con el STAI, pero si una reducción de la variable ansiedad rasgo, porque los alumnos pueden estar percibiendo que poseen más estrategias "en general" (que es lo que se pregunta en el test) para hacer frente a diferentes situaciones (sentirse bien, ser feliz, tener confianza en uno mismo, no tener pensamientos sin importancia que les rondan la cabeza, ser una persona estable, no sentirse tenso ni agitado por los acontecimientos actuales, etc…), pero tener un nivel de ansiedad estado elevado por la inminente evaluación.

Los motivos que tenemos para explicar estos resultados son los siguientes:

En primer lugar, la corta duración del programa. Pensamos que puede ser necesario trabajar durante más sesiones la detección de los pensamientos automáticos, y la reestructuración de estos teniendo en cuenta las atribuciones que una persona optimista tiene ante los buenos y malos acontecimientos. Algunas de las actividades, como la de las emociones, la búsqueda de sus pensamientos automáticos, su reestructuración, etc…que nos parecen especialmente interesantes les costó realizarlas, y sería necesario dedicar más tiempo para un mejor aprendizaje, automatización y generalización de estas estrategias y habilidades a otros contextos.

En segundo lugar, a pesar de haber realizado sesiones de repaso, se ha podido comprobar que los sujetos se habían olvidado del contenido de algunas de las sesiones y de la explicación teórica dada.

En tercer lugar, creemos que las atribuciones se configuran desde la infancia, con lo cual, cuanto más mayores sean los sujetos, más difícil será modificar una determinada forma de ver la vida, a no ser que la persona tenga una alta motivación para cambiar.

Tal como expone Seligman (2004), cuando propuso la realización del estudio longitudinal Princeton-Pensilvania a Joan Girgus esta le contestó que estaba convencida de que el optimismo y la

capacidad de recuperación ante los reveses o contratiempos eran la clave de los éxitos académicos. Pero tenía la presunción de que la etapa de la vida en que deberíamos hacer las observaciones no es la etapa preuniversitaria. Le parecía que en la escuela primaria es cuando cristalizan los hábitos de cómo vemos el mundo. En otras palabras, se planteó realizar el estudio antes de la pubertad y no después

En cuarto lugar, vistos los datos de la alta incidencia y prevalencia de los trastornos depresivos mayores y síntomas depresivos a los que hacíamos referencia en la justificación teórica (Delgado, 2009), y cotejando estos datos con los resultados de varios de los alumnos del grupo experimental tanto en el pretest como en el postest en el LOT-R y el CEAN es más que probable que varios de los alumnos presentaran si no una depresión mayor, ciertos síntomas depresivos o cierta tendencia al pesimismo (que es un factor claro de riesgo para tener una depresión en un futuro). Y con un programa preventivo, aplicado en el contexto escolar dudamos que puedan ser tratados estos síntomas. Se necesita un abordaje más completo (farmacológico, terapia cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales, y/o terapia familiar para solventar el problema).

Más concretamente se tiene conocimiento que dos de los alumnos del grupo experimental están diagnosticados de TDAH y están siguiendo un tratamiento en Paido-Psiquiatría. Una alumna ha pasado por la muerte de un hermano en años anteriores y el divorcio de sus padres. Otra alumna ha vivido la muerte de un abuelo durante el curso, etc.. Tal como expresa Seligman (2004), ciertos acontecimientos vitales pueden dar al traste con la visión más optimista del mundo.

Varios alumnos en la primera parte de los cuestionarios manifiestan tener problemas con los padres, bajo estado de ánimo, problemas de confianza, "estar cansada continuamente por un problema de anginas" (En este último caso podemos ver como se puede relacionar un estilo atribucional pesimista con una peor salud) (Seligman, 2005), problemas económicos, relaciones con otros familiares o amigos, cambio de residencia, bajo rendimiento en el estudio, enfermedades físicas y dolores crónicos.

Pero quizá la mayor limitación haya sido el no contar con más tiempo y el tener ciertas resistencias a la hora de personalizar más al hacer la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas, etc…y compartirlos con el grupo al estar en una clase de Psicología de Primero de Bachillerato, dónde los alumnos no han acudido de forma voluntaria al programa.

Algunos de los datos cualitativos interesantes, detalles y las anécdotas que pueden enriquecer los resultados son:

-Una alumna expresó en clase que había realizado la relajación a su madre y a su hermana en su casa con resultados satisfactorios.

-Dos alumnos manifestaron que sus padres les habían "cogido" las fichas del programa porque les gustaban y querían leerlas.

-Una de las actividades más potentes ha sido la del "Retrato Personal". Sobre todo cuando pidieron a la autora del trabajo la realización de la misma. Les sorprendió gratamente que esta se prestara a hacerlo, ya que los profesores solemos eludimos el compartir nuestra vida personal, aficiones, metas, motivaciones con nuestros alumnos.

-Otras actividades que les han gustado bastante han sido: las historias para pensar (historias de persistencia, leyes de murphy), ¡me quise morir!, encontrar tu paraíso, la rémora, etc..

A pesar de las limitaciones con las que me he encontrado al realizar este trabajo, pienso que si que es posible, subsanando algunas de las limitaciones comentadas anteriormente aplicar un programa preventivo a adolescentes en situación de riesgo de padecer una depresión. Aún más, creo, tal como afirma Seligman, que puede ser una vacuna que inmunice contra la depresión a las personas que pasen por este tipo de entrenamiento.

Volvería a aplicar a aplicar el mismo programa e incluiría sin duda un apartado en el que se trabajen las habilidades comunicativas, porque tal como han manifestado los alumnos en los cuestionarios y tal como Seligman expresa en su libro *Niños optimistas: "*No basta con enseñar a los niños a pensar de un modo más optimista. Son los problemas sociales (riñas de los padres y rechazo de otros niños) los que

constituyen la raíz de la depresión de muchos niños. Hay que inmunizarlos de maneras que afecten también a sus problemas sociales. La inmunización debe tener dos componentes: uno cognitivo y uno social“. Delgado (2009) también comenta la importancia del trabajo de este aspecto tanto en la prevención como en el tratamiento de la depresión en la población adolescente.

Una cuestión que me surge al analizar el programa y el contexto de aplicación del mismo es si es adecuado o no aplicarlo en una situación de aula con todas las limitaciones que conlleva y he comentado en el apartado anterior.

Por último, introduciría otras formas de evaluación del programa más cualitativas como entrevistas con los alumnos, registros de evaluación de las actividades realizadas, y un cuestionario de depresión.

Referencias

Avia, Mª D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente.* Madrid: Alianza Editorial.

Delgado Egido, B. (2009): *Psicología del Desarrollo desde la infancia a la vejez*. Volumen 2. Madrid: Mc Graw Hill

Epstein, S. (2004): *CTI, Inventario de Pensamiento constructivo (Evaluación de la Inteligencia Emocional)*. Tea.

Ferrando, P.J., Chico, E., Tous, J. Mª (2002): Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema,* . 14 (3), 673-680

García Larrauri, B. (Dir.) (2009). *Todo rueda mejor si se engrasa con humor. Claves para aprender en un ambiente divertido y positivo.* Madrid: Pirámide.(En prensa).

Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad.* Manual de prácticas. Barcelona. Ariel Practicum.

Seligman, M.E.P. (2004). *Aprenda optimismo.* Barcelona: Debolsillo. (Orig. 1990)

Seligman, M.E.P. (2005). *Niños optimistas.* Barcelona: Debolsillo. (Orig. 1995)

Spielberg, C.D., Gorsuch, R.L, Lushene, R.E. (2008): *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo.* Tea

Scheier, M. F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguising optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology,* 67, 1063-1078.

Competencia socio-emocional y rendimiento académico en alumnos de ESO

Ana Isabel Parodi Úbeda[1], Carmen Ferrándiz García[2] y Rosario Bermejo García[3]
[1]Orientadora Educativa, Centro Alicante; [2]Universidad de Murcia; [3]Universidad de Alicante (España)

El objetivo del estudio es analizar la relación existente entre la Inteligencia emocional, basada en el modelo de Bar-On (competencia socio-emocional), y el rendimiento académico. La muestra se compone de 106 estudiantes (43,7% chicos; 56,3% chicas) y edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000), y la media de las calificaciones finales de los alumnos. El análisis de datos incluye metodología descriptiva, correlacional e inferencial. Los resultados indican que existe una correlación entre la Inteligencia emocional total y el rendimiento académico; así como entre dimensión Interpersonal valorada en EQ-i:YV y el rendimiento académico. Los resultados reflejan diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en la dimensión Estado de Ánimo y a favor de las chicas en la dimensión Interpersonal. Finalmente, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas según el nivel educativo de los participantes. Los resultados nos llevan a considerar la necesidad de estudios posteriores que acoten el valor explicativo de la Inteligencia emocional en el ámbito académico.

Palabras clave: Inteligencia emocional, competencia socio-emocional, rendimiento académico.

Los educadores advertimos con frecuencia que los alumnos, además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales. En la última década, la ciencia está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral. Una de las líneas de investigación y estudio que hace énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo es el campo de estudio de la Inteligencia emocional (IE).

El modelo de IE sobre el que se basa nuestro estudio es el de Reuven Bar-On (1997), centrado en la IE como predictor del éxito académico y social. Bar-On utiliza el término de Inteligencia emocional y social para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva. Bar-On va más allá de una concepción basada puramente en la inteligencia, y considera el estudio de los factores que hacen a los individuos tener éxito en la vida. Para éste, los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los componentes de la personalidad, pero a diferencia de ellos, la Inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida. De este modo, Bar-On (1997) definió la Inteligencia emocional y social como: "Un conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente las demandas y presiones del ambiente" (p.14). A través de los cinco factores fundamentales que constituyen este modelo (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo), se puede realizar una categorización de lo que pueden ser términos enfocados a características de la inteligencia, y términos relacionados con la personalidad, reflejándose pues las características de un modelo mixto que combina la habilidad mental con características y rasgos de personalidad. De este modo, los factores de adaptabilidad, que comprende habilidades de resolución de problemas y las habilidades interpersonales e intrapersonales, se han considerado como variables cognitivas, mientras que el manejo de estrés (interacciones motivacionales y emocionales) y el estado de ánimo, son más comúnmente vistos como rasgos de personalidad (Mayer et al, 2000).

Bar-On plantea en sus investigaciones que aquellos individuos con una buena IE consiguen más éxito para enfrentarse a las demandas y presiones del ambiente. Del mismo modo, apunta que una IE deficiente puede llevar a una falta de logro y a la existencia de problemas emocionales. Así mismo, argumenta que los problemas para hacer frente al ambiente son comunes en aquellos individuos con bajos niveles en la evaluación de la realidad, resolución de problemas, tolerancia al estrés y control de impulsos. En general, considera que la inteligencia emocional y cognitiva contribuyen por igual a la inteligencia general del individuo, lo que ofrece una indicación del potencial para el éxito en la vida (Bar-On, 2000).

Se abren así, numerosas investigaciones llevadas a cabo para determinar si el concepto de IE juega un papel en el rendimiento académico. Los resultados son contradictorios en función del modelo (habilidad o mixto) y del instrumento de medición (autoinforme o prueba de ejecución) aplicado para tal fin. La línea de trabajo de Schutte, Malouff, Hall et al., (1998); Van der Zee el al, (2002); Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004); Petrides, Frederickson y Furnham (2004); Vela (2004); Drago (2005); Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006); Pérez y Castejón, (2006 y 2007); Serna (2007), pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico, al encontrar correlaciones positivas entre ambos constructos; Por el contrario, los resultados de los estudios de Brackett y Mayer (2003) y Newsome et al. (2000) concluyeron estableciendo que no existía relación entre Inteligencia emocional y rendimiento académico.

El objetivo de nuestra investigación es analizar la relación existente entre la Inteligencia emocional, medida mediante el EQ-i: YV y el rendimiento académico.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo en un Centro Educativo Privado-Concertado de la localidad de San Juan (Alicante). La muestra estuvo compuesta por 106 alumnos (56,3% chicas, 43,7% chicos) de Educación Secundaria Obligatoria. La edad de los alumnos osciló entre los 12 y los 16 años. El 28,15% cursaba 1º ESO, el 28,15% cursaba 2º ESO, el 25,2% cursaba 3º ESO y el 18,5 % cursaba 4º ESO.

Instrumentos

EQ-i:YV (Emotional Quotient-inventory: Youth Versión; Bar-On y Parker, 2000; Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes). El cuestionario está destinado a alumnos de 7 a 18 años; consta de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (capacidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (capacidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo del estrés (poca impulsividad y buena capacidad para responder a las situaciones estresantes sin arrebatos emocionales); adaptabilidad (flexibilidad, realismo y efectividad en el manejo del cambio; buena capacidad para encontrar formas positivas de tratar con los problemas cotidianos); estado de ánimo (capacidad para tener una actitud positiva ante la vida) e impresión positiva (capacidad para crear una autoimpresión positiva). La suma de todas las dimensiones da lugar a una puntuación total de la IE. Se valoran las diferentes dimensiones según el género y la edad y se indica un índice de Inconsistencia, cuyo objetivo es valorar las discrepancias e incluso desajustes que pueda tener el alumno (no ha sido hallado para el presente estudio). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000). Además, Bar-On y Parker (2000) han informado de la adecuada fiabilidad de las escalas valoradas en el cuestionario EQ-i:YV (con valores que oscilan desde 0,84 para la escala de intrapersonal, hasta el valor 0,89 para el total del cuestionario).

El rendimiento académico es facilitado por la directora del Centro; recopilado y medido por las notas numéricas finales obtenidas por cada uno de los sujetos que conforman la muestra, en cada una de las materias cursadas durante el curso académico 08-09.

Procedimiento

Se solicitó la participación del Centro, exponiendo a la Dirección los objetivos del estudio, los beneficios esperados y el tipo de colaboración que se esperaba del mismo. Con el fin de que las familias tuvieran conocimiento de la investigación que se iba a realizar en el Centro con sus hijos, la Dirección, envió una circular informativa (ningún padre se opuso a que su hijo formara parte de la misma). El Centro escolar es de una línea por curso, por lo que la aplicación del instrumento EQ-i:YV de Bar-On se llevó a cabo en 4 aulas diferentes (1º, 2º, 3º y 4º ESO); dicha aplicación se realizó de manera simultánea en cada una de las 4 aulas, de forma grupal. Tras recibir los alumnos la información necesaria, cumplimentaron el cuestionario individualmente en una sesión de aproximadamente una hora de duración dentro del horario lectivo. En todo momento se siguieron las instrucciones marcadas por el autor del instrumento. Los datos referidos al rendimiento académico de los alumnos fueron facilitados por el Centro. Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su corrección, codificación y análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

Resultados

Análisis descriptivos y de fiabilidad

En la tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos del inventario para cada una de las dimensiones valoradas en el cuestionario de Inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva), así como para el total de la IE. Los resultados obtenidos reflejan el perfil de Inteligencia emocional total y de las diferentes dimensiones valoradas en el cuestionario para la muestra de alumnos participantes; atendiendo a las medias, el pico más alto pertenece a la dimensión Estado de Ánimo, mientras que en las medias promedio, la puntuación más elevada es la dimensión Interpersonal. La puntuación más baja es la dimensión Intrapersonal.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional total y sus dimensiones

DIMENSIONES	N	M	M promedio	DT
INTRAPERSONAL	99	14,45	2,40	3,96
INTERPERSONAL	97	38,90	3,24	4,80
MANEJO ESTRES	97	33,73	2,81	6,35
ADAPTABILIDAD	90	24,12	2,68	4,59
ESTADO ANIMO	98	44,50	3,17	7,48
IMPRESIÓN POSITIVA	99	14,75	2,45	2,33
TOTAL EQ-i:YV	76	168,34	2,80	19,67

Los resultados de los análisis de fiabilidad, realizados mediante el coeficiente de consistencia interna alpha de Cronbach, del inventario diseñado por Bar-On y Parker (2000) y utilizado en el estudio, muestran que el total de la escala presenta una fiabilidad bastante elevada (α = ,92).

Análisis de correlación

En el objetivo principal del estudio nos planteamos si existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el total de Inteligencia emocional y el rendimiento académico medio de alumnos de

Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran que la correlación entre la IE total y el rendimiento académico es de signo positivo, magnitud moderada y estadísticamente significativa (r =, 33; p < ,05).

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson para las dimensiones de IE y el rendimiento académico

	MEDIA NOTAS	INTRA	INTER	MANEJO ESTRES	ADAPT.	ESTADO ANIMO
INTRAPERSONAL	,08					
INTERPERSONAL	,22(*)	,46(**)				
MANEJO ESTRES	,13	,23(*)	,27(**)			
ADAPTABILIDAD	,21	,30(**)	,44(**)	,20		
ESTADO ANIMO	,11	30(**)	,25(*)	,26(**)	,51(**)	
IMPRESIÓN +	,04	,29(**)	,42(**)	,33(**)	,45(**)	,58(**)

*p < 0.5; **p < 0.1

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la IE Total y sus dimensiones según sexo

	SEXO	**N**	**Media**	**Desviación típ.**	**Rango promedio**
EQ.I:YV Total	hombre	30	166,96	21,36	36,55
	mujer	46	**169,23**	18,67	**39,77**
Intrapersonal	hombre	42	13,97	3,96	47,07
	mujer	57	**14,80**	3,95	**52,16**
Interpersonal	hombre	41	37,17	5,21	39,43
	mujer	56	**40,17**	4,08	**56,01**
Manejo del estrés	hombre	41	33,19	5,28	48,77
	mujer	56	**34,12**	7,05	**49,17**
Adaptabilidad	hombre	37	**24,70**	4,65	**48,65**
	mujer	53	23,71	4,54	43,30
Estado de ánimo	hombre	43	**46,06**	7,23	**55,94**
	mujer	55	43,27	7,51	44,46
Impresión positiva	hombre	43	**14,83**	2,49	**50,76**
	mujer	56	14,69	2,23	49,42

Del mismo modo, nos planteamos estudiar la relación existente entre las dimensiones valoradas en el EQ-i:YV (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo e impresión positiva) y el rendimiento académico medio de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados revelan una relación positiva, de magnitud baja y estadísticamente significativa (r=, 221; p<,05) entre el rendimiento académico y la dimensión Interpersonal de la Inteligencia emocional valorada en el EQ-i:YV. Se han hallado correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de la escala de magnitud media-alta y signo positivo; así la dimensión Intrapersonal correlaciona con la Interpersonal (r= ,468; p<,05), Manejo del estrés (r= ,235; p<,05), Adaptabilidad (r= ,309; p<,05), Estado de Ánimo (r= .303; p<.05) e Impresión positiva (r= ,291; p<,05); La dimensión Interpersonal con Manejo del estrés (r= ,272; p<,05), Adaptabilidad (r= ,444; p<,05), Estado de Ánimo (r= ,252; p<,05) e Impresión positiva (r= .422; p<.05); La dimensión Manejo del estrés con Estado de

Ánimo (r= .263; p<.05) e Impresión positiva (r= .,333; p<,05); La dimensión Adaptabilidad con Estado de Ánimo (r= ,513; p<,05) e Impresión positiva (r= ,457; p<,05); La dimensión Estado de Ánimo con Impresión positiva (r= ,586; p<,05) (ver tabla 2).

Tabla 4. Resumen de la prueba paramétrica t de Student y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según el sexo en la Inteligencia emocional total y sus dimensiones

		Prueba T para la igualdad de medias			**Prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney)**		
		t	gl	Sig. (bilateral)	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
DIMENSIONES	Intrapersonal	-1,03	97	,30	1074,00	-,87	,38
	Interpersonal *	-3,06	73,21	**,00**	755,500	-2,87	**,00**
	Manejo Estrés	-,71	95	,47	1138,50	-,07	,94
	Adaptabilidad	1,00	88	,31	864,00	-,95	,33
	Estado ánimo	1,85	96	,06	905,50	-1,98	**,04**
	Impresión +	,29	97	,76	1171,50	-,23	81
	IE total	-,49	74	,62	631,00	1096,50	,53
	*no se asumen varianzas iguales						

Tabla 5. Medidas en inteligencia emocional según el nivel educativo

DIMENSIONES	**Curso**	**N**	**Media**	**Desv típ**
INTRAPERSONAL	1º ESO	29	14,13	4,30
	2º ESO	29	**15,00**	4,62
	3º ESO	23	14,81	3,72
	4º ESO	19	13,68	2,38
INTERPERSONAL	1º ESO	27	39,74	4,90
	2º ESO	27	**39,85**	4,66
	3º ESO	24	38,75	4,01
	4º ESO	19	36,57	5,32
MANEJO ESTRES	1º ESO	27	**35,22**	9,93
	2º ESO	29	33,55	4,91
	3º ESO	23	33,08	3,34
	4º ESO	18	32,61	4,13
ADAPTABILIDAD	1º ESO	24	**25,29**	5,16
	2º ESO	27	22,77	4,76
	3º ESO	23	24,91	4,26
	4º ESO	16	23,50	3,38
ESTADO ANIMO	1º ESO	27	**45,59**	8,29
	2º ESO	28	44,50	7,40
	3º ESO	25	44,40	7,30
	4º ESO	18	43,00	6,91
IMPRESIÓN POSITIVA	1º ESO	28	15,07	2,29
	2º ESO	27	**15,33**	2,64
	3º ESO	25	14,32	2,15
	4º ESO	19	14,05	2,04
EQi_YV_TOTAL	1º ESO	22	170,95	22,73
	2º ESO	23	**171,21**	21,33
	3º ESO	17	166,47	14,24
	4º ESO	14	161,78	17,35

Tabla 6. Resumen del ANOVA de un factor y la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis según nivel educativo en inteligencia emocional

	ANOVA de un factor			**Prueba no paramétrica (Prueba de Kruskal Wallis)**		
	gl	F	Sig.	Chi-cuadrado	gl	Sig. Asintót.
INTRAPERSONAL	3	,53	,65	1,41	3	,70
INTERPERSONAL	3	2,19	,09	5,13	3	,16
MANEJO ESTRÉS	3	,76	,64	1,90	3	,59
ADAPTABILIDAD	3	,78	,51	4,76	3	,19
ESTADO ÁNIMO	3	,42	,73	2,26	3	,52
IMPRESIÓN POSITIV	3	1,61	,19	5,29	3	,15
EQ-i:YV TOTAL	3	,85	,46	2,82	3	,42

Análisis inferenciales

En la tabla 3 aparecen recogidos los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los alumnos atendiendo al sexo de los mismos; Según la tabla, se observa que en las dimensiones Impresión positiva, Estado de Ánimo y Adaptabilidad son los chicos quienes obtienen puntuaciones más altas; en cambio, en las dimensiones Manejo del Estrés, Interpersonal, Intrapersonal y EQ-i total las chicas alcanzan puntuaciones más elevadas.

Con el fin de analizar si la Inteligencia emocional total y sus dimensiones difieren en función del sexo de los alumnos participantes se aplicó tanto la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes como la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (ver tabla 4). Los resultados de la prueba no paramétrica mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en la dimensión Estado de Ánimo ($p <,05$); así mismo, se evidenció en ambas pruebas significación estadística ($p<,01$) para la dimensión Interpersonal a favor de las chicas.

Analizando los estadísticos descriptivos del inventario para cada una de las dimensiones y el total de la IE en función del nivel educativo observamos que las dimensiones Intrapersonal, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo de los estudiantes de 4º ESO obtienen la menor puntuación frente a los estudiantes de 1º ESO que alcanzan la puntuación más elevada; en las dimensiones Interpersonal, Impresión positiva e Inteligencia emocional total es el nivel de 2º ESO el que refleja una mayor puntuación en contraposición a los de 4º ESO; en Adaptabilidad vuelve a ser el nivel de 1º ESO el de puntuación más elevada frente al nivel de 2º ESO que suma por debajo del resto. El nivel educativo que obtiene puntuaciones más bajas en todas las dimensiones es 4º ESO (ver tabla 5).

Para analizar si la Inteligencia emocional total y sus dimensiones difieren en función del nivel educativo al que pertenecen los alumnos participantes, se llevó a cabo un ANOVA de un factor, y se aplicó además, la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Los resultados mostraron que las diferencias halladas en Inteligencia emocional según el nivel educativo de los participantes, no resultaron estadísticamente significativas (ver tabla 6).

Discusión

A la luz de los resultados expuestos, nuestro estudio muestra una fiabilidad para el total de la escala EQ-i:YV bastante elevada (α =,92), superior incluso a la informada por Bar-On y Parker (2000) (α =,89), apoyando así la misma línea de trabajo.

Nuestra investigación obtiene resultados que muestran una correlación entre la IE total y el rendimiento académico de signo positivo, magnitud moderada y estadísticamente significativa ($r=, 336$; $p<,05$). Así como una relación positiva, de magnitud baja y estadísticamente significativa entre el

rendimiento académico y la dimensión Interpersonal de la Inteligencia emocional valorada en el EQ-i:YV (r= ,221; p<,05).

Acordes a los resultados descritos, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) encontraron correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre las puntuaciones del MSCEIT y las calificaciones académicas, incluso después de controlar los factores de inteligencia y personalidad. Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005 (cf, Pena y Repetto, 2008) extraen la misma conclusión ya que hallaron evidencias de correlaciones significativas positivas entre IE y rendimiento académico con estudiantes de Secundaria. Del mismo modo, encontramos investigaciones que han evaluado la Inteligencia emocional percibida, a través de autoinformes en muestra universitaria (Pérez y Castejón, 2006, 2007) que señalan la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estos estudiantes, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. El valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de Schutte, Malouff, Hall et al., (1998), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005) y Serna (2007). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee el al, (2002) y Vela (2004).

Nuestros resultados no van en consonancia con la investigación de Brackett y Mayer (2003) en la que compararon distintas medidas de IE, obtenidas con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002ª, 2002b), el Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997a, 1997b) y el Schutte Self Report Emotional Intelligence (SSREI; Schhutte et al., 1998). Los resultados mostraron que sólo las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico, no así con el EQ-i. Del mismo modo Newsome et al. (2000) llevaron a cabo una investigación para establecer si existía relación entre IE (medida con Bar-On) y logro académico; los resultados concluyeron que ni la puntuación total en el EQ-i, ni ninguna de sus dimensiones se asociaron con la puntuación media al final del curso.

La presente investigación estaría limitada, ya que no hemos aislado las variables de personalidad ni inteligencia. Sería interesante un posterior estudio que confirmara si aislando los factores descritos, en los resultados del EQ-i:YV seguirían apareciendo relaciones estadísticamente significativas entre rendimiento académico y el total de IE o alguna de sus dimensiones; y en el caso de presentar correlación, llevar a cabo un análisis de regresión que examinara la varianza predicha de la IE en el rendimiento académico.

Como cabría esperar, todas las dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo e impresión positiva) valoradas en el EQ-i:YV correlacionan entre ellas.

En el análisis realizado para establecer si existen diferencias entre sexos, el estudio revela que los resultados de la prueba no paramétrica (t de Student) muestra diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en la dimensión Estado de Ánimo (p <,05); así mismo, se evidenció en ambas pruebas (t de Sudent y U de Mann Whitney) significación estadística (p<,01) para la dimensión Interpersonal a favor de las chicas. Nuestros resultados coinciden parcialmente con los realizados por el autor del cuestionario evaluado en el presente trabajo; Así, Bar-On (2000) encontró diferencias estadísticamente significativas entre la dimensión Interpersonal a favor de las chicas, mostrando éstas un mayor conocimiento de las emociones, demostrando mayor empatía y relacionándose mejor interpersonalmente; Así mismo, se encontraron diferencias estadísticas para los chicos en las dimensiones Manejo del estrés y Adaptabilidad; éstos demostraron tener mejor autorespeto, mayor independencia y hacer frente mejor al estrés, ser más flexibles, solucionar mejor los problemas y ser más optimistas que las chicas (Bar-On, 2000). El estudio de Bar-On, no obstante, cuenta

con una muestra mucho más elevada que la de nuestro estudio, pudiendo ser esto causa de los diferentes resultados.

Por último, el análisis descriptivo de las distintas dimensiones y la IE total en función del nivel educativo, refleja que son los alumnos de 4º ESO quienes obtienen una menor puntuación en todas las dimensiones; sin embargo, los resultados del estadístico (ANOVA y Kruskal-Wallis) indican que las diferencias halladas en inteligencia emocional según el nivel educativo de los participantes no resultaron estadísticamente significativas, pudiéndose deber dichas diferencias a mero error de muestreo aleatorio.

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto la relación entre la IE total y el rendimiento académico, en base a esto sería aconsejable que los centros educativos y profesores tomaran conciencia de que no sólo es importante la adquisición de conocimientos meramente académicos para el éxito escolar de un buen alumno, sino que es necesario también enseñar a los alumnos a experimentar sentimientos, reconocer estados afectivos, reparar emociones negativas, integrar los afectos con la cognición, así como educar su emotividad personal.

Referencias

Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada7 Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-i: A measure of emotional and social intelligence. 105 Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. y Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Personality and Individual Differences, 28, 1107-1118.

Bar-On, R., Parker, J. (2000a). Bar-On emotional quotient inventory: Youth version. Toronto: Multi-health Systems.

Bar-On, R., Parker, J. (2000b). Bar-On emotional quotient inventory: Youth version technical manual. Toronto: Multi-health Systems.

Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. Personality and Social Psychology Bulletin, 29 (9), 1-12.

Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and acdemic achievement in nontraditional college students. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol. 65(9-B) 2005, 4811.

Fernández-Berrocal, P. y Mestre, J.M. (coord.) (2007). Manual de Inteligencia Emocional. Madrid: Ed. Pirámide.

Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. Psicohtema, Vol. 18, Suplem.1, pp. 124-131

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scale (pp. 320-342). In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.). The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application al Home, School and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass

Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29 (6), 1005-1016.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36 (1), 163-172.

Pena, M . y Repetto, E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Revista Electrónica de de Investigación Psicoeducativa, Nº 15, Vol 6 (2), pp: 400-420.

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX, 22.

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y estrés, 13 (1), 119-129.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36 (2), 277-293.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25 (2), 167-177.

Serna, B. (2007). Inteligencia Emocional y Factores relacionados con el Rendimiento Académico: Un Estudio con Niños y Adolescentes. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Van der Zee, K., Thijs M., y Schakel L. (2002) La relación de la inteligencia emocional con la inteligencia académica y los cinco grandes. European Journal of Personality, 2 (16), 103-125.

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 64(11-A) 2004, 3978.

¿(Con) vivir en el aula? Análisis del nivel de cohesión y de interacción entre "iguales" tras la aplicación de un programa de educación intercultural

Mónica Peñaherrera León[1] y Edgar Fabián Cobos Alvarado[2]
[1]Universidad de Jaén; [2]ONGD IDEAS (España)

La escuela no sólo es una fábrica para la acumulación del saber. Es el escenario más adecuado para el desarrollo de habilidades sociales y de interacción entre el alumnado. En las aulas no sólo se dan los "saberes" sino también los "haceres". Estos "haceres", comprenden todas aquellas habilidades que serían la base para nuestro aprendizaje social a lo largo de nuestra vida, incluyendo el "aprender a (con) vivir". El aprendizaje social posibilita desarrollar la capacidad de crear nuevas respuestas estratégicas más adaptativas (Carretero, 1994). Sobre todo, cuando se habla de interculturalidad, numerosos investigadores (Aguado, Buendía, Marín y Soriano, 2006; Storti, 1994; Peñaherrera, 2004; Bartolomé, 2002; Fernández García y Molina, 2005; Aguado, 2003, Mínguez, 2007) la conciben como un factor enriquecedor cuando las culturas entran en contacto y en diálogo. Este contacto, lamentablemente, si no es muy a menudo, no siempre es la de enriquecimiento mutuo, sino que, se generan comportamientos de intolerancia, de xenofobia y de racismo, lo que conlleva a formarse grupos segregados y excluidos.

El aprender a (con) vivir, cobra un papel importante. La propuesta sería dar respuesta a los conflictos inherentes a la interacción social que, en este caso, se pueden derivar de la confluencia de culturas distintas del alumnado. Ante esta situación, podemos preguntarnos, ¿Los estereotipos influyen a la hora de elegir las amistades? ¿El alumno "diferente" es más rechazado? ¿Puede la cultura del otro, ser un impedimento para establecer interacciones?

Este artículo recoge los resultados del nivel de cohesión y de interacción entre el alumnado, tras la aplicación de un programa de educación intercultural, medidos por un cuestionario sociométrico.

La integración es sin lugar a dudas, unos de los fenómenos de mayor importancia en los últimos años en la educación y de mayor trascendencia en la sociedad, sobre todo de quienes son llamados "diferentes". La integración ha sido desde la década de los 60, un tema que ha originado el despertar a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias[1].

La integración juega un papel importante en todo individuo. Tiene implicaciones en el ámbito social, en la medida en que ésta se manifiesta en la capacidad para comunicarnos y relacionarnos con los demás, para participar activamente ejerciendo los derechos ciudadanos. En el ámbito del aprendizaje, es aún más latente y necesario, numerosos estudios así lo demuestran. El aprendizaje social como una particular actividad de carácter social, es considerado como un proceso activo de construir conocimiento (Perret Clemont y Nicolet, 1992).

Considerando que en grupo, es donde mejor se afianza la integración, se resignifica la propia experiencia, se reconstruye los aprendizajes, se construye mejor el concepto de identidad propia y se enriquece la cultura en base a la interacción con otros y con otras realidades, el estudio por la sociología de las relaciones de grupo interétnicos y su influencia en la integración educativa, ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores.

Algunas investigaciones llevadas a cabo por investigadores estadounidenses en estudiar cómo se producía la integración y aceptación en los EEUU de los primeros inmigrantes, diseñaron la famosa escala de "distancia social" (Park, 1925). Dicha escala medía la proximidad o el distanciamiento entre personas o grupos y la exploración de dinámicas a través de las que se produce la exclusión y el cierre social en la vida cotidiana (Fernández Enguita, 2008).

El estudio de la integración escolar está suficientemente constatado con la relación entre rendimiento académico y la identidad personal. Así lo demuestra el experimento llevado a cabo por la profesora Elliot (1960), interesada en estudiar la segregación en el aula, diseñó y llevó a cabo un experimentó en el aula con su alumnado, creo intencionadamente un microcosmos de rechazo entre los iguales por el color de los ojos, en el lapso de diez minutos. Los alumnos que se sintieron discriminados por sus propios compañeros tuvieron un rendimiento inferior en comparación con sus iguales, los que discriminaban. Eran alumnos poco cooperativos, con baja autoestima, y con un rendimiento académico inferior, mientras que los que discriminaban tuvieron una puntuación alta en todas sus actividades de clase.

Al parecer, este experimento ha probado la hipótesis de que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos, es en gran parte, un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989, citados por Fernández Enguita, 2008). De igual manera, dependiendo de la influencia del tipo de interacción entre los pares resulta significativa en los resultados y en los logros académicos (Alexander y Campbell, 1964; Coleman, 1974; Epstein y Karweit, 1983; Hartup, 1996) y en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto al mundo que les rodea (Chickering, 1969; Hartup, 1992), lo que resulta relevante en la construcción de la identidad étnica, las afiliaciones juveniles y el desarrollo de las competencias interculturales.

El rechazo entre iguales en la escuela indica el grado en que un alumno desagrada a la amplia mayoría de los alumnos en clase y es elegido como amigo por una escasa proporción de alumnos (Asher, 1190; Bierman, 2004). La existencia de ser rechazado supone una situación estresante para el adolescente con consecuencias negativas en su ajuste social (Estévez y otros, 2006).

Los estudios sociométricos realizados en España, comprueban la escasa integración en el aula de los extranjeros, en contraste con los autóctonos, entre los que se encuentran, los magrebíes y africanos en comparación con los europeos tanto occidentales y con los latinoamericanos. Fernández Enguita (2008). Por su parte, Sánchez i Peris y otros (2004) detectan que los índices de aceptación o rechazo del alumnado no autóctono no son diferentes a los del resto del alumnado y que incluso obtienen un índice de aceptación mayor que los alumnos autóctonos de étnica gitana, por lo que entienden que el hecho de ser inmigrante no es la causa de mayor o menor socialización en el aula. En otros estudios, Arnaiz y de Haro (2003), los resultados han sido más desalentadores, puesto que el alumnado de origen marroquí obtiene un bajo nivel de integración, sólo el 11% se halla en situación de integración, tres cuartas partes son rechazados y el 10% permanece en situación de aislamiento o marginación. Pero, ¿qué sucede cuando se mide el índice de integración y de disociación entre el alumnado inmigrante y autóctono antes y después de aplicar un programa con contenido intercultural? ¿Habrán diferencias significativas en las interacciones y la intensidad de las relaciones, antes y después de aplicar el programa?. Los estudios hasta aquí descritos han investigado la integración, la inclusión, la endogamia, la exogamia, el análisis de redes y el rechazo entre iguales. Nuestro estudio, va encaminado a medir el nivel de cohesión y de interacción entre "iguales" antes y después de aplicar nuestro programa de educación intercultural

Nuestro programa de educación intercultural

Nuestro programa se caracteriza por la imbricación de la interculturalidad, en el currículo educativo de alumnado de sexto curso de educación primaria.

El Programa se basa en la pedagogía intercultural, la educación emocional, el enfoque constructivista del aprendizaje y un modelo basado en recursos tecnológicos.

El programa ha buscado desarrollar contextos de aprendizaje colaborativo en los que los estudiantes utilizan una variedad de recursos tecnológicos para apoyar el desarrollo de las actividades, transferencia de conocimiento, almacenamiento y extracción de la información; de allí que la modalidad de trabajo de

este programa sea, sobre todo, colaborativa y con uso de las TIC. Estas tecnologías a las que nos referimos son los ordenadores, internet, correo electrónico, cámara web, foro, etc.

El programa tiene como objetivo general favorecer y potenciar las relaciones interculturales en el alumnado y profesorado español, mediante el diseño y aplicación de un programa educativo que utilice como soporte las TIC para aprender a vivir en sociedades multiculturales.

El programa contiene cuatro módulos y sus respectivas guías didácticas, -según aparecen en los recuadros- de acuerdo con los objetivos que desarrollan los contenidos del mismo.

Para la selección de los contenidos hemos tenido en cuenta:

A) El Real Decreto Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

B) Los libros de textos que el alumnado del CP "Venceslada" utiliza en este nivel educativo.

Los módulos abarcan las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua y tienen un caráster globalizador y transversal.

Método

Las relaciones entre los componentes de un grupo, se han medido a través del test sociométrico. Este método, Bastín (1966), Arruga (1983), permite conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos. Permite evaluar las relaciones entre iguales, posibilitando obtener información tanto del nivel de adaptación de cada sujeto como de los distintos contextos en los que se desarrolla.

Técnicamente, el test sociométrico consiste en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo -en nuestro caso el grupo al que se le aplicado el programa- sobre sus propios compañeros de clase.

A la estructura inicial del test de Moreno, Tagiuri (1952), añadió un componente fundamental, el test de percepción sociométrica, incrementando las posibilidades del test sociométrico original. Es decir, cada individuo debe indicar cómo cree él que piensan los demás de él (sí cree que lo han elegido, si cree que lo han rechazado). Como el propio Tagiuri reconoce, que una persona colocada en un grupo se comporta en él en función de la que cree ser su posición social en el interior del mismo. De esta forma, el que se cree rechazado acentuará su desvalorización personal, el aislado se encerrará cada vez más en su aislamiento.

Finalmente, queremos destacar en opinión de Bastin (1966), que en el test de percepción sociométrica los juicios emitidos son subjetivos en extremo, pero lo que resulta interesante es precisamente esa subjetividad existente en la percepción que cada miembro del grupo tiene de su propia identidad y de su posición social en el grupo.

El test sociométrico utilizado, se basa en las respuestas que los alumnos que integran el grupo experimental dan sobre sus preferencias y sus rechazos sobre los mismos miembros del grupo, y también sobre las percepciones que tienen sobre ellos mismos.

En primer lugar, antes de la aplicación del programa, se procedió a la primera administración del test. La muestra ha estado conformada por los alumnos que forma parte del grupo experimental: 24 sujetos, de 10 a 12 años de edad, de sexto curso. Todos los alumnos cumplimentaron el cuestionario recibiendo una clara explicación de los objetivos e intereses perseguidos en el mismo, motivándoles a la tarea.

El cuestionario utilizado se compone de cuatro preguntas que hacen referencia a los compañeros de clase que prefiera como amigos, a los que no les caiga bien como amigos, que adivine quién lo ha puesto como amigo y quién no lo ha puesto como amigo. En las cuatro preguntas no hubo límite de elecciones, podían citar a todos los compañeros del aula. La única matización es que la primera y la segunda se realizan por *orden de preferencia* (la primera) o por *orden de rechazo* (la segunda).

El análisis cuantitativo del cuestionario se ha realizado a partir de la obtención de una serie de índices globales, tales como el índice de asociación (IA) e índice de disociación (ID). El índice de asociación, también llamado "índice de cohesión", mide cómo los individuos de un grupo se escogen entre sí. La amplitud de este índice varía entre 0 y 1, siendo 0 la inexistencia de asociación y 1 la mayor posible. El índice de disociación es el opuesto al anterior. En lugar de tener en cuenta las reciprocidades positivas, prefiere tener en cuenta las negativas o rechazos. La amplitud de este límite también oscila lógicamente entre 0 y 1, indicando 0 la inexistencia de disociación y 1 la mayor posible.

En relación a los criterios sociométricos, hemos utilizado, el procedimiento que sugiere Arruga (1983), el número de nominaciones positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño, en concreto constituye el Sp (estatus de elecciones), mientras que el número de nominaciones negativas o número de alumnos que eligen a ese mismo niño constituye el Sn (estatus de rechazo). Estos datos (Sp y Sn) se analizan a través de los cálculos generales de la comparación de la ley del azar (ver Arruga, 1983), utilizando para ello las tablas de Salvosa, con el fin de encontrar el valor de la "t" asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de $p<0.05$. Tras estos cálculos, se calcularon los límites superiores e inferiores de ambos tipos de nominaciones, tanto del pretest como del postest. Asimismo se han considerado las elecciones recíprocas (Rp) y los rechazos recíprocos (Rn). Se entiende por elecciones o rechazos recíprocos el conjunto formado por dos "teles" del mismo sentido que se dirigen mutuamente dos sujetos.

Una vez determinado los índices estadísticos, se procedió a elaborar la *matriz sociométrica*, que consiste en un cuadro de doble entrada (Figura 1), en el que en el eje superior y en el eje de coordenadas se colocan los nombres de los sujetos, diseñada para analizar los valores sociométricos descritos anteriormente.

Para el status de elecciones (Sp) del pretest:

Figura 1. Matriz sociométrica de elecciones (pretest).

La figura 1 refleja la primera elección (pretest) que cada sujeto hace con respecto a sus compañeros de la clase. Hemos ponderado con el número máximo de elecciones que hemos encontrado, siendo éste 18.

El análisis de los datos de la primera elección (pretest), se resume en el siguiente procedimiento:

d =	$\frac{\Sigma Sp}{N}$	$\frac{195}{24}$	8,1
p =	$\frac{d}{N-1}$	$\frac{8,1}{23}$	0,4
q =	1 – P	1 – 0,4	0,6
M =	p(N-1)	0,4 X 23	9,2
Σ	$\sqrt{(N-1)pq}$	23 X 0,4 X 0,6	2,3
A	$\frac{q-p}{\Sigma}$	$\frac{0,6-0,4}{2,3}$	0,1

Como la t izquierda de a = 0,1 es de P.05 = - 1,62
y la t derecha de a = 0,1 es de P.05 = 1,67
Por lo tanto:
Límites superiores:
X_{05} =9,2 + (1,67 X 2,3) = 13,0
Límites inferiores:
X_{05} = 9,2 - (1,62 X 2,3) = 5,5
Eligiendo el nivel de confianza de P.05 los:

- Sp iguales o superiores a 13,0 son significativamente altos.
- Sp iguales o inferiores a 5,5 son significativamente bajos.

Aplicando estos datos resulta:

Tabla 1. Distribución del alumnado por nivel de aceptación (pretest)

Nivel de significación estadística de Sp en P.05		
Altos (13,0)	**No significativos**	**Bajos (5,5)**
Alba (Alba)	Marta (Mar)	Francisco (Fran)
Eduardo (Edu)	Virginia (Vir)	José (Jose)
Manuel (Manu)	María José (MaJo)	Juan Carlos (Juca)
Carlos (Car)	María Antonia (MaríA)	Marta Zamora (Marza)
	Cristina (Cris)	María Cortés (Maco)
	Celia (Celi)	Sebastián (Seba)
	Nata (Nata)	
	Ivan (Iva)	
	Jesús García (JesG)	
	Rafael (Rafa)	
	Ismael (Isma)	
	David (Davi)	
	Jesús Fernández (Jefe)	
	Antonio (Anto)	

Para el status de rechazos (Sn) del pretest:

La figura siguiente refleja el primer rechazo (pretest) que cada sujeto hace con respecto a sus compañeros de la clase. Hemos ponderado con el número máximo de elecciones que hemos encontrado, siendo éste 7.

	Fran	Mar	Vir	Ma Jo	MariA	Cris	Cati	Alba	Nata	Ivan	JoseG	Rafa	Edu	Manu	Jose	Car	Isma	Juca	Dani	Jofe	Anto	MaZa	Maco	Seba	Rs
Fran					5						6		4									7			0
Mar											7						6	5							0
Vir	2	7						6				3						4						5	0
Ma Jo	4										7				5		6		3						0
MariA	6										5							7							0
Cris	TODOS ME CAEN BIEN																								0
Cati	EN BLANCO																								0
Alba																		6	7						0
Nata	2										6				5		5	3	4	7					1
Ivan					6										7										1
JoseG															7				6						2
Rafa																		7							0
Edu																		7							1
Manu																		5		6		3			0
Jose										7	6	4						5							2
Car																		6				7			1
Isma											7									6					0
Juca													7		5	6									2
Dani											7	6										5			1
Jofe						7			6																1
Anto																									
MaZa																									
Maco																						7			
Seba																									
Sn	4	1	0	0	2	1	0	1	1	1	8	3	2	0	5	1	3	10	4	3	0	5	0	1	Rs
																							Total	56	12

Figura 2. Matriz sociométrica de rechazo (pretest).

El análisis de los datos del primer rechazo (pretest), se resume en el siguiente procedimiento:

$$d = \frac{\Sigma Sn}{N} \qquad \frac{56}{24} \qquad 2{,}3$$

$$P = \frac{d}{N-1} \qquad \frac{2{,}3}{23} \qquad 0{,}1$$

$$q = 1 - p \qquad 1 - 0{,}1 \qquad 0{,}9$$

$$M = p(N-1) \qquad 0{,}1 \text{ X } 23 \qquad 2{,}3$$

$$\sigma = \sqrt{(N-1)pq} \qquad 23\text{X } 0{,}1\text{X } 0{,}9 \qquad 2{,}1$$

$$A = \frac{q - p}{\sigma} \qquad \frac{0{,}9 - 0{,}1}{2{,}1} \qquad 0{,}4$$

Como la t izquierda de a = 0,4 es de P.05 = - 1,52
y la t derecha de a = 0,4 es de P.05 = 1,75

Por lo tanto:

Límites superiores:

X_{05} = 2,3 + (1,75 X 2,1) = 5,9

Límites inferiores:

X_{05} = 2,3 - (1,52 X 2,1) = 0,9

Eligiendo el nivel de confianza de P.05 los:

- Sn iguales o superiores a 5,9 son significativamente altos.
- Sn iguales o inferiores a 0,9 son significativamente bajos.

Aplicando estos datos resulta:

Tabla 2. Distribución del alumnado por nivel de rechazo (pretest)

Nivel de significación estadística de Sp en P.05		
Altos (5,9)	**No signifcativos**	**Bajos (0,9)**
Jesús García (JesG)	Francisco (Fran)	Virginia (Vir)
Juan Carlos (Juca)	Marta (Mar)	María José (MaJo)
	María Antonia (MaríA)	Celia (Celi)
	Cristina (Cris)	Manuel (Manu)
	Alba (Alba)	Antonio (Anto)
	Nata (Nata)	María Cortés (Maco)
	Ivan (Iva)	
	Rafael (Rafa)	
	Eduardo (Edu)	
	José (Jose)	
	Carlos (Car)	
	Ismael (Isma)	
	David (Davi)	
	Jesús Fernández (Jefe)	
	Marta Zamora (Marza)	
	Sebastián (Seba)	

Para realizar el análisis cualitativo hemos procedido a la representación gráfica tanto de las elecciones como de los rechazos emitidos por medio del sociograma, tal y como sugiere Arruga (1983).

Sociograma de la primera elección (pretest)

En la representación de los sociogramas hemos tenido en cuenta lo sugerido por Arruga (1983), en la que hemos dividido el espacio disponible en tres círculos concéntricos, colocando en el círculo central los sujetos *significativamente altos*, en el anillo intermedio los *no significativos*, y en el anillo exterior los *significativamente bajos*, con lo que tenemos una posición precisa de cada individuo. El resultado se lo puede ver de la siguiente manera:

Figura 3. Representación gráfica de elección (pretest).

Elección ⟶

Elección recíproca ⟷

Figura 4. Representación gráfica del rechazo (pretest).

Rechazo ⟶

Rechazo recíproco ⟷

Se observa en las figuras anteriores (3 y 4), y en la matriz sociométrica que hay cuatro grupos diferenciados. Estos grupos no tienen mucha fuerza interna debido a que las elecciones recíprocas son bajas. Aparecen aislados de los grupos Marta (MarZa), alumna de educación especial, motivo por el cual pensamos, se ha producido este aislamiento. De igual manera Sebastián (Seba), el hecho de pertenecer a etnia gitana, haya sido el motivo de rechazo, unido a su absentismo escolar.

El grupo principal está formado por Eduardo (Edu), que es el que más elecciones recibe y en torno a él se agrupan ocho compañeros todos chicos, salvo una chica. Esta chica (Alba), permanece unida al grupo solamente a través de la elección que dirige a Edu.

De los cuatro grupos, existen dos íntegramente formados por chicos, y dos formados por chicas.

De igual manera podemos observar que no hay interacción entre chicos y chicas, pues además del grupo principal, hay tres grupos de los cuales dos están formados únicamente por chicos y uno formado únicamente por chicas.

En resumen, antes de aplicar el programa, se ha observado grupos disgregados y con poca fuerza de conexión entre ellos, sin que apenas exista relación entre chicos y chicas.

Para el status de elecciones (Sp) del postest

Figura 5. Matriz sociométrica de elecciones (postest)

	Fran	Mar	Vir	MaJo	MariA	Cris	Celi	Alba	Nata	Ivan	JesG	Rafa	Edu	Manu	Jose	Car	Isma	Juca	Davi	Jefe	Anto	MarZa	MaCo	Seba	Rp
Fran																	17	15	18		16				2
Mar			16	14	17	15	18	12	13	11		8		9		10					7				8
Vir				16		17	14	15	18																5
Ma Jo		15	17		12	16	13	14	18	8	1	4	7	9		10	2	3	6	11	5				10
MariA		16	17	14		12	18	15	13																6
Cris		10	18	16	12		13	7	17	8		5	15	6			11			14	9				8
Celi		18	16	12	17	14		15	13																7
Alba		10	12	13	9		11		14	18	3		15	16		17	8								11
Nata		15	17	18	14	16	13	12		9	5		10			11				8		7		5	9
Ivan		14						17			13		18		16		15								5
JesG								15		17		12	16			14	13		11	18	9				5
Rafa								14		15	11		18	16		17				12					4
Edu		10	12	13	3	11		15	14	16	5	2		17		18	7			4	6	9		8	10
Manu						14		15					18				17				16				3
Jose								14								15	17		18		16				3
Car								17		16			18						15		14				2
Isma	14							18		10	11		17		12	13			15		16				7
Juca																	16		17	15	18				1
Davi								14					15		18	13	17				16				3
Jefe			13				12	9	15		14	18	6	17		8	5	11	7		10				5
Anto	11	8	9	10	6	2	7	17	5	15	14	13	4				18	12	16			3			9
MarZa		16		18					17																1
Seba																									1
Sp	3	10	11	11	8	9	9	19	12	11	10	7	13	8	5	9	15	4	9	8	14	2	2	2	Rp
																						Total Sp		211	125

La figura (5) refleja la segunda aceptación (postest) que cada sujeto hace con respecto a sus compañeros de la clase. Hemos ponderado con el número máximo de elecciones que hemos encontrado, siendo éste 18.

En el postest hemos realizado el mismo procedimiento para el análisis de los datos:

$$d = \frac{\Sigma Sp}{N} \qquad \frac{211}{24} \qquad 8{,}8$$

$$p = \frac{d}{N-1} \qquad \frac{8{,}8}{23} \qquad 0.4$$

$$q = 1 - P \qquad 1 - 0{,}4 \qquad 0{,}6$$

$$M = P(N-1) \qquad 0{,}4(24-1) \qquad 9{,}2$$

$$\sigma = \sqrt{(N-1)pq} \qquad \sqrt{23 \times 0.4 \times 0.6} \qquad 2{,}3$$

$$a = \frac{q-p}{\sigma} \qquad \frac{0{,}6-0{,}4}{2{,}3} \qquad 0{,}1$$

Como la t izquierda de a = 0,1 es de P.05 = - 1,62
y la t derecha de a = 0,1 es de P.05 = 1,67
Por lo tanto:
Límites superiores:
$X_{05} = 9{,}2 + (1{,}67 \text{ X } 2{,}3) = 13{,}0$
Límites inferiores:
$X_{05} = 9{,}2 - (1{,}62 \text{ X } 2{,}3) = 5{,}5$
Eligiendo el nivel de confianza de P.05 los:

- Sp iguales o superiores a 13,0 son significativamente altos.
- Sp iguales o inferiores a 5,5 son significativamente bajos.

Aplicando estos datos resulta:

Tabla 3. Distribución del alumnado por nivel de aceptación (postest)

Nivel de significación estadística de Sp en P.05		
Altos (13,0)	**No significativos**	**Bajos (5,5)**
Alba (Alba)	Marta (Mar)	Francisco (Fran)
Eduardo (Edu)	Virginia (Vir)	José (Jose)
Ismael (Isma)	María José (MaJo)	Juan Carlos (Juca)
Antonio (Anto)	María Antonia (MaríA)	Marta Zamora (Marza)
	Cristina (Cris)	María Cortés (Maco)
	Celia (Celi)	Sebastián (Seba)
	Nata (Nata)	
	Ivan (Iva)	
	Jesús García (JesG)	
	Rafael (Rafa)	
	David (Davi)	
	Jesús Fernández (Jefe)	
	Manuel (Manu)	
	Carlos (Car)	

Para el status de rechazo (Sn) del postest

La figura (6) refleja el segundo rechazo (postest) que cada sujeto hace con respecto a sus compañeros de la clase. Hemos ponderado con el número máximo de elecciones que hemos encontrado, siendo éste 5.

Figura 6. Matriz sociométrica de rechazo (postest)

	Fran	Mar	Vir	MaJo	MarIA	Cris	Celi	Alba	Nata	Ivan	jesG	Rafa	Edu	Manu	Jose	Car	Isma	Juca	Davi	Jefe	Anto	MarZa	Seba	Rn
Fran																								0
Mar	2										4							3		5				0
Vir	3																	5	4					0
Ma Jo																								0
MarIA																								0
Cris																								0
Celi																								0
Alba											5									4				0
Nata	5																2	3			4			0
Ivan																		5		4				1
jesG	3														5			4						2
Rafa															3			2	4		5			0
Edu															4			5						2
Manu										2	4							5		3		1		0
Jose			2							5	4		1							3				2
Car																								0
Isma																				5				0
Juca										3	4		5											2
Davi											4									5				0
Jefe										5														1
Anto																								0
MarZa	4					5														3				0
Seba																								0
Sn	5	0	1	0	0	1	0	0	0	4	6	0	2	0	3	0	1	8	2	8	2	2	0	Rn
																						Total	45	10

Para el análisis de los datos del segundo rechazo (postest) hemos seguido el procedimiento ya indicado:

d =	$\frac{\Sigma Sn}{N}$	$\frac{45}{23}$	1,9
P =	$\frac{d}{N-1}$	$\frac{1,9}{22}$	0,1
q =	1 – p	1 – 0,1	0,9
M =	p(N-1)	0,1(23-1)	2,2
σ =	$\sqrt{(N-1)pq}$	$\sqrt{22 \text{ X } 0,1 \text{ X } 0,9}$	2,0
a =	$\frac{q - P}{\Sigma}$	$\frac{0,9 - 0,1}{2,0}$	0,4

Como la t izquierda de a = 0,4 es de P.05 = - 1,52
y la t derecha de a = 0,4 es de P.05 = 1,75
Por lo tanto:
Límites superiores:
X_{05} = 2,2 + (1,75 X 2,0) = 5,7
Límites inferiores:
X_{05} = 2,2 - (1,52 X 2,0) = 0,8
Eligiendo el nivel de confianza de P.05 los:

- Sn iguales o superiores a 5,7 son significativamente altos.
- Sn iguales o inferiores a 0,8 son significativamente bajos.

Tabla 7. Distribución del alumnado por nivel de rechazo (postest)

Nivel de significación estadística de Sn en P.05		
Altos (5,7)	**No significativos**	**Bajos (0,8)**
Jesús García (JesG)	Francisco (Fran)	Marta (Mar)
Juan Carlos (Juca)	Virginia (Vir)	María José (MaJo)
Jesús Fernández (Jefe)	Cristina (Cris)	María Antonia (MaríA)
	Ivan (Iva)	Celia (Celi)
	Eduardo (Edu)	Alba (Alba)
	José (Jose)	Nata (Nata)
	Ismael (Isma)	Rafael (Rafa)
	David (Davi)	Manuel (Manu)
	Antonio (Anto)	Carlos (Car)
	Marta Zamora (Marza)	Sebastián (Seba)

De igual manera procedemos a reflejar en la figura 7 y 8, respectivamente, las elecciones y rechazo que el alumnado ha realizado en el postest:

Sociograma de la elección (postest)

Figura 7. Representación gráfica de elección (postest)

Elección

Elección recíproca

Sociograma del rechazo (postest)

Figura 8. Representación gráfica del rechazo (postest).

Rechazo →

Rechazo recíproco ↔

En el postest siguen existiendo cuatro grupos formados por los mismos alumnos con muy parecidas características. Esta representación gráfica de elecciones viene a corroborar el índice de cohesión del grupo que nos indica una muy pequeña ganancia en cuanto al grado de interacción entre los componentes del grupo.

El cambio favorable es que Marta (Marza) se ha integrado al grupo, haciendo una elección. Sebastián (Seba) sigue quedando aislado.

A nivel global, en el postest se ha dado un mayor número de elecciones (211) que en el pretest (195) lo cual indica que ha aumentado el marco de relaciones entre los integrantes del grupo.

Ha habido cambio en cuanto a la persona más rechazada, mientras que en el pretest Mar ha sido rechazado, ahora la persona más rechazada es Jefe.

A nivel global en el postest se ha recibido menor rechazo (45) que en el pretest (56) lo cual indica que se ha mejorado el nivel de relación entre los componentes del grupo, al ser inferior el número de rechazos emitidos.

En síntesis, estadísticamente podemos establecer lo siguiente:

Índice de asociación para el pretest:

$$IA = \frac{\Sigma Rp}{N(N-1)} \qquad \frac{121}{24X23} \qquad \frac{121}{552} \qquad 0{,}22$$

Índice de asociación para el postest:

$$\frac{125}{23X22} \qquad \frac{125}{506} \qquad 0{,}25$$

Índice de disociación para el pretest:

$$ID = \frac{\Sigma Rn}{N(N-1)}$$

$$\frac{12}{24X23} \qquad \frac{12}{552} \qquad 0{,}02$$

Índice de disociación para el postest:

$$\frac{10}{23X22} \qquad \frac{10}{506} \qquad 0{,}019$$

Los indicadores que hemos utilizado para ver el grado de asociación y disociación del grupo, tras la aplicación del programa, señalan ligeros cambios favorables a la mejora de relaciones entre los componentes del grupo.

Este hecho se ve corroborado, especialmente por el número de elecciones emitidas y el número de rechazo emitido, tanto en el pretest como el postest.

Conclusiones

Las conclusiones que se derivan del cuestionario sociométrico una vez aplicados tanto en el pretest como en el postest al grupo de alumnos a los que se les ha aplicado el programa, son los siguientes:

Se han dado cambios tanto grupales como individuales, en el sentido de grado de cohesión y participación de los grupos. Aunque consideramos que estos cambios podrían aumentar si en el centro educativo se incluyeran programas de convivencia e interculturalidad de manera continúa y permanente, ya que nuestro programa ha tenido una corta duración.

Podemos destacar que una alumna de educación especial, se ha integrado gradualmente al grupo, los mismos que aparecen ya en el grupo (ver representación gráfica sociograma) después de la aplicación del programa, lo cual nos indica que ha habido una mejora en la aceptación de éstos alumnos.

La poca inclusión al grupo de Seba y de elecciones por parte del grupo hacia él, creemos que se sebe principalmente al absentismo escolar de este alumno. Durante el tiempo que se ha desarrollado el programa, el alumno ha asistido con poca regularidad y no se han producido mayormente intercambios con todo el grupo en horas de clase y en horas del Programa.

Un indicador que nos hace pensar en la (con) vivencia del grupo, es la ausencia de metodologías que promuevan el trabajo de grupo, la participación en proyectos grupales y la interacción entre el alumnado en horas de clase. Por lo general predominan clases magistrales y la interacción alumno-alumno es poca o nula, gana más margen la relación alumno-texto.

Nuestra propuesta, es la de potenciar actividades para la mejora de los grupos, incluyendo estrategias como el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas, no sólo porque estimulan la metacognición y el pensamiento crítico, sino porque permiten trabajar de manera colaborativa, con una actitud cooperativa, dispuesta al intercambio y se desarrolla el sentimiento de pertenencia grupal.

Referencias

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, T; Buendía, L; Marín, Mª Angeles y Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas *educativas* ante la multiculturalidad en Escudero, T. y Correa, D. (coords.) Innovación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes, 89-146. Madrid: La Muralla.

Alexander, R & Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and *attainments*. *American Sociological Review*, 29, 568-575.

Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Asher, S. (1190). Recent advances in the study of peer rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (p 3-14). Nueva York: Cambridge University Prees.

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bastín, G. (1966). *Los tests sociométricos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bierman, K.L (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies.* Nueva York: Guilford Press.

Carretero, M. (1994) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.

Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Chickering, A. (1969). *Education and identy*: San Francisco: Jossey-Bass.

Epstein, J. L & Karweit, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.

Estévez, E., Martínez, B; Moreno, D. y Musiyu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y educación*, *18,* 335-344.

Fernández García, T. y Molina, J.G. (2005). *Multiculturalidad y educación. Teorías, Ámbitos, Prácticas.* Madrid: Alianza Editorial.

Hartup, W. (1992). *Friendships and their developmental significance*. En H. McGrurk (Ed.), Contemporany issues in childhood social development (175-205). Londres: Routledge.

Mínguez, R. (2007). La educación moral como respuesta ético-moral. En Álvarez, J. L. y Batanaz, L, (eds.) *Educación intercultural e inmigración*, 23-39. Madrid: Biblioteca Nueva.

Perret Clemont, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y* regulaciones *sociales en el desarrollo cognitivo.* Buenos Aires: Niño y Dávila.

Peñaherrera, M. (2004). Propuesta organizativa para atender la interculturalidad en los centros educativos. En E. Soriano, (coord.) *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Intercultural,* 49-53. Almería: Diputación Provincial de Almería.

Storti, C. (1994). *Cross-Cultural Dialogues.* Yarmouth, MI: Intercultural Press.

Tagiuri, R. (1952). Relational analysis: An extension of sociometric method with emphasis upon social perception, *Sociometry, 15*, 91-104.

Hacia la innovación de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior

Mónica Peñaherrera León[1], David Sánchez Terruel[1] y Edgar Fabián Cobos Alvarado[2]
[1]Universidad de Jaén; [2]ONGD IDEAS (España)

Es indudable que estamos ante un proceso de cambio e innovación en el sistema universitario español. Con la puesta en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se producirán importantes cambios, no sólo habrá cambios en el itinerario formativo de las titulaciones universitarias, sino también en el planteamiento de metodologías de enseñanza aprendizaje con el fin de desarrollar competencias básicas en los futuros profesionales españoles.

Desde esta perspectiva la introducción de metodologías participativas en el aula favorecerá aprendizajes significativos, se desarrollarán destrezas necesarias para el aprendizaje, permite nuevas posibilidades de desarrollar docencia, así como superar el concepto tradicional de clase. Esta comunicación recoge las opiniones y valoraciones del alumnado de la titulación de Maestro/a: Especialidad de Educación Infantil, sobre la aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en su formación, de cara a la incorporación del EEES.

En el contexto de aula, la relación y cooperación entre el alumnado se concibe como un elemento relevante para el aprendizaje. El intercambio de conocimientos, la elaboración de proyectos de aprendizaje, la puesta en común para la gestión y deconstrucción del conocimiento, constituyen elementos claves tanto para el aprendizaje como para la mejora del rendimiento académico, así lo demuestran diferentes estudios (Clay y Carden, 1989; Damon y Phelps, 1989; Forman y Carden, 1984; Jonson y Jonson, 1979; Jonson y otros, 1999; Lindown y Cols., 1985; Roselli, Gimelli y Hechén, 1995; Tudge y Rogoff, 1995, citados por Conde y Shum, 2008).

Cuando el alumnado trabaja en grupo, toman decisiones en conjunto, comparten ideas, resuelven problemas, se escuchan los unos a los otros, el aprendizaje es más motivador, enriquecedor y dinámico. Se llega a conseguir metas más altas y superiores de conocimiento que cuando trabajan solos (Gillies, 2004, citado por Conde y Shum, 2008). Desde esta premisa, algunos enfoques educativos, de carácter social y constructivista, defienden que el aprendizaje mediado socialmente puede considerarse como un proceso activo de construir conocimiento (Perret Clemont y Nicolet, 1992) desde los recursos de la experiencia, la información y la interacción social. Más allá de la acumulación de saber, el aprendizaje social posibilita desarrollar la capacidad de crear nuevas respuestas estratégicas más adaptativas (Carretero, 1994). Esto no significa olvidarnos de la naturaleza individual del aprendizaje. Al contrario, se complementa la observación y la reflexión sobre la propia experiencia con la lectura de trabajos de otras personas, conversaciones, trabajo en grupo, debates, etc.

Aprender a aprender es importante en nuestros días, ya que en una sociedad como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar la más importante, hacerla significativa y, saber utilizarla posteriormente. No se trata sólo de adquirir información sino de fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva información, en base a un proceso de relación tanto con sus recursos cognitivos como en interacción con otros y su contexto.

El EEES propone buscar otras fórmulas y alternativas diferentes a la transmisión unidireccional del conocimiento, reconvirtiendo el papel del alumnado pasivo a un alumnado activo, participativo y cooperador, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Asumiendo los docentes el papel de guía, facilitador y diseñador de nuevos escenarios para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, lo

cual no quita que el profesorado tenga un papel menos importante, al contrario es el responsable de conducir el "escenario" para convertir la enseñanza en un acto compartido.

Aunque sabemos que las clases universitarias están masificadas, nos tenemos que plantear alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada desplegar los contenidos de las asignaturas, ajustar las formas de transmisión de los conocimientos y variar, cuando sea necesario, los métodos docentes y las actividades de aprendizaje, si lo que realmente queremos es que el alumnado sea capaz de construir su conocimiento por si mismo. (Ibernon y Medina, 2008).

Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica. En este sentido, las metodologías de carácter participativas promueven la resignificación de la experiencia de los sujetos en interacción con otros, de esta manera el aprendizaje se contextualiza en su realidad cotidiana y se ajusta a las particularidades de su proceso de desarrollo. Se las pueden definir como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias que potencian los recursos cognitivos, mejoran las habilidades de aprender a aprender y fomentan actitudes de cooperación, colaboración y participación.

Este enfoque metodológico aumenta la motivación intrínseca del alumnado, promueven la reflexión creativa del objeto de conocimiento, aumenta la autoestima al estar involucrado directamente con las actividades de aprendizaje, etc.

Nos encontramos en un momento en el que, unido al aumento de estudios basados en este tipo de metodología que defienden la manera de transmitir el conocimiento, la ampliación y generalización de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) dibujan nuevos escenarios para el aprendizaje. Utilizar metodologías participativas junto a las TIC ofrece nuevas posibilidades de construir el conocimiento.

Objetivos

Nuestra investigación tiene como objetivo conocer las percepciones y valoraciones acerca de la aplicación innovadoras de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el alumnado de la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, de la titulación de de Maestro/a: Especialidad de Educación Infantil.

Método

El trabajo lo hemos desarrollado en dos fases. Una primera fase, hemos puesto en situaciones de desempeño al alumnado para fomentar la iniciativa, la creatividad y el trabajo en equipo. Para ello, hemos utilizado diferentes estrategias de corte participativo, tales como: elaboración de proyectos, talleres grupales, lluvia de ideas y debate dirigido.

Los grupos de prácticas los hemos dividido en equipos de 3 y 4 integrantes. Para ello hemos utilizado en primer lugar, una técnica diagnóstica (Comunidad de Aprendizaje) para recoger las expectativas, los temores y los compromisos de los grupos para con la asignatura, con el objetivo de crear un clima de confianza, familiaridad y apropiación del conocimiento a adquirir en el cuatrimestre.

Cada grupo ha desarrollado durante el cuatrimestre proyectos de aprendizaje utilizando diferentes estrategias: webquest, cazatesoros, juego interactivo de power point y blog, todos con un enfoque holístico e integrador de aprendizaje. Al finalizar cada trabajo, los alumnos hacían las exposiciones de los mismos. Los compañeros de clase emitían valoraciones del trabajo realizado y el docente reforzaba la evaluación.

Al finalizar las prácticas del cuatrimestre, una vez utilizada este tipo de metodología hemos recogido información en el alumnado de tercer curso de la titulación antes mencionada. Para ello hemos elaborado un cuestionario adhoc con preguntas abiertas, las cuales gira en torno a las siguientes

categorías: valoración de las estrategias de aprendizaje, nivel de conocimiento alcanzado y utilidad para la formación docente.

Para analizar las respuestas de los cuestionarios, hemos optado por realizar un análisis de contenido con el objeto de deconstruir las categorías más relevantes. El análisis de contenido es una de las técnicas para el análisis de comunicación humana utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos, que reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos.

Resultados

En opinión del alumnado las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas han sido dinámicas, motivadoras e interesantes. A continuación se muestran las opiniones más relevantes:

- "Me parece una buena metodología y una nueva forma de adaptarnos a los cambios que la sociedad y en la enseñanza nos exigen el día de hoy".
- "Me parece una metodología motivadora y amena, creo que es la mejor".
- "Esta aplicación es interesante, puesto que complementa el clásico medio de transmisión…hace más amenas las clases".
- "La metodología tradicional resulta más aburrida y deja poca participación e imaginación de los alumnos".
- "Es una metodología que deja los libros de textos, para usar los ordenadores".
- "Me parece que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que las TIC ayudan a ampliar contenidos y formas de transmitir conocimientos".
- "En esta metodología accedemos a la información de forma fácil y rápida, y en la tradicional para buscar alguna información teníamos que buscarla mediante diferentes vías".

En cuanto a la utilidad, los alumnos expresan que aprender a utilizar las TIC con enfoque pedagógico les ha servido no sólo para enseñar como futuros docentes, sino también a nivel personal:

- "Me ha servido para avanzar, adquirir una nueva visión del aprendizaje y para aumentar los conocimientos existentes".
- "Para ser una mejor docente cuando ya esté trabajando, pues estaré preparada para afrontar los cambios de las nuevas tecnologías".
- "Para complementar las clases ordinarias y aprender juntos con los alumnos las nuevas estrategias de aprendizaje".
- Ha servido para organizar mis conocimientos y para aplicarla con los niños de forma innovadora y lúdica".
- "Me ha servido para ser una mejor docente cuando ya esté trabajando, pues estaré preparada para afrontar los cambios de las nuevas tecnologías.

Conclusiones

La metodología participativa ayuda a los estudiantes a convertirse en independientes, autónomos, críticos y reflexivos.

Cada vez más es necesaria la formación en los futuros docentes de estrategias de enseñanza-aprendizaje con enfoque innovador.

Referencias

Carretero, M. (1994) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.

Conde, A. y Shum, G. (2008). Entornos virtuales asíncronos como contextos de aprendizaje colaborativo. *Investigación en la escuela, 67, 81-96.*

Imbernon, F; Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria.* La *participación del alumnado*. Barcelona: Ed. Octaedro-ICE-UB.

Perret Clemont, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y* regulaciones *sociales en el desarrollo cognitivo.* Buenos Aires: Niño y Dávila.

Consenso social sobre migración. Guía metodológica para los dinamizadores, Recuperado el 18 de octubre del 2009 en http://www.consensosocial.org/pdf/guiametodo.pdf

Estrategias psicoeducativas sistémicas eficientes en acoso escolar y otros tipos de violencia

Mª. Inmaculada Pérez del Toro
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (España)

Durante los tres cursos escolares que lleva funcionando el Servicio de Prevención y Ayuda contra el acoso escolar de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, se han ido revisando y desarrollando estrategias sistémicas de intervención con todas las partes implicadas en situaciones de acoso escolar y violencias de género e intercultural.

Se han elaborado recomendaciones psicoeducativas para el alumnado que sufre, para quienes ejercen el daño, para las familias y para el profesorado.

Las estrategias de prevención elaboradas y aplicadas con mejores resultados son:

- Charlas grupales impartidas en centros educativos, con diferentes contenidos y dinámicas adecuados al ciclo y etapa escolar.
- Dos obras de teatro que abordan situaciones de acoso escolar para alumnado de Primaria y Secundaria, representadas por comarcas.
- Representación teatral para profesorado y familias en la que se ejemplifica cómo resolver el acoso escolar conjuntamente.
- Películas y videos específicos relacionados con el acoso, adaptados por etapas escolares, para reflexionar y debatir a través de diversas actividades educativas.
- Cursos de formación para el profesorado y familias.
- Guía para el profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención.
- Campañas informativas en los medios de comunicación.

Continúa siendo preciso incrementar la formación e investigar nuevas estrategias de intervención con y para el profesorado.

Palabras clave: Acoso, bullying, prevención, estrategias, intervención psicoeducativa.

La intervención psicoeducativa supone un amplio campo de trabajo que se basa en el enfoque ecológico (Brofenbrenner, 1997) y sistémico (Bassedas et al, 1989) en dos cuestiones clave: a) considerar que las causalidades que dan como resultado los problemas del centro son interacciones entre patrones de variables a todos los niveles desde el personal o familiar hasta la organización y el clima del centro; y b) la necesidad de intervenir en los distintos subsistemas que integran el centro escolar a nivel del alumno, de la clase, de la convivencia en el centro y de las familias. En este punto las intervenciones se dividen según estén centradas en el alumno, en la interacción del alumno con el contexto y en el contexto. Nuestra línea de intervención se centra en la interacción del alumno con el contexto, al mismo tiempo que enfatizamos, especialmente, el papel del profesorado haciendo hincapié en su formación, así como el papel del orientador como líder natural de los profesores tutores (Trianes et al, 2001).

La intervención preventiva en violencia escolar es un campo amplio. Nuestro modelo de intervención sistémico se sustenta en base a la clasificación (Trianes, 2000) del cruce de dos dimensiones, la que va desde la prevención hasta la intervención en crisis, y la que va desde la intervención centrada en el alumnado hasta estar centrada en el contexto, en cuatro líneas:

1. Intervención centrada en el alumnado y de carácter preventivo: intervenciones que buscan promover habilidades sociales, de construcción personal, de carácter moral, educación en valores en busca de una educación integral, tanto en el alumnado que sufre como en quienes acosan.
2. Intervención centrada en el contexto y de carácter preventivo: formación del profesorado, creación de entornos cooperativos y otros recursos que suponen la movilización de fuerzas del contexto.
3. Intervención centrada en el alumnado y de carácter correctivo: procedimientos de intervención en crisis como ayuda entre iguales y otros tratamientos individualizados.
4. Intervención centrada en el contexto y de carácter correctivo: políticas educativas para hacer las escuelas más seguras, intervenciones comunitarias, dirigidas a las familias.

Por otra parte, a lo largo de los años 80 han ido surgiendo diferentes programas de intervención psicosocial dirigidos a familias, diseñados para modificar las actitudes emocionales, las conductas y para proporcionarles estrategias de afrontamiento, a fin de que la influencia del clima familiar sea lo más positiva posible y se reduzca el sufrimiento. Por otro lado, las intervenciones familiares también mejoran las habilidades sociales y los recursos del alumnado. Todas las intervenciones psicosociales que incluyen a la familia enfatizan los aspectos positivos de ésta y su habilidad para cambiar, centrándose en las fuerzas y necesidades de la unidad familiar y enseñándoles mejores formas de hacer frente a los problemas. Todas ellas combinan la información o educación sobre el acoso escolar (sintomatología, etiología, evolución, tratamiento psicológico, importancia del estrés ambiental/familiar, etc.) con algún tipo de abordaje de resolución de problemas (medidas educativas inmediatas). La formación a familias tiene un formato pedagógico, cuyos objetivos son los siguientes:

– dar a conocer a las familias diversos aspectos tales como características del acoso, cómo prevenirlo;

– enseñar a las familias a cómo relacionarse con sus hijas e hijos, a cómo enfrentar situaciones problemáticas derivadas de la convivencia y apoyar el proceso de afrontamiento en su vida diaria.

– promover la participación activa de las familias, tanto en el centro como en su comunidad y en asociaciones que defiendan los derechos de quienes sufren acoso escolar.

Las estrategias de intervención para la prevención de la violencia deben plantearse en tres niveles, a nivel familiar, a nivel educativo, y a nivel social. No obstante, los datos del estudio (Garaigordobil, 2009) enfatizan la necesidad de llevar a cabo intervenciones en ámbitos educativos, las cuales se han demostrado muy eficaces para la prevención de la violencia. Por consiguiente, se puede sugerir la realización de intervenciones escolares sistematizadas que fomenten la tolerancia, la empatía, el respeto a los derechos humanos, el aprendizaje de técnicas constructivas para la resolución de conflictos…, además de adoptar actitudes de rechazo contra la violencia (colectiva, de género, entre iguales, racista…).

El acoso y la amenaza en la escuela no es un problema nuevo. El hecho de que determinadas alumnas y alumnos sean objeto de las agresiones y el hostigamiento empezó a investigarse en Escandinavia en la década de los setenta. A finales de la década de los ochenta, el fenómeno del acoso entre escolares atrajo la atención pública y la investigación en otros países como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Olweus, 1973a, 1973b, 1980).

Olweus definió el acoso, cuando se produce en el contexto escolar, como una «conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, a quien elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes».

Esta definición hace hincapié en tres criterios para identificar el maltrato por abuso de poder: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico); b) la reiteración de las conductas, y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Debido a este tercer criterio se ha de considerar el maltrato como un acto cobarde: quienes lo hacen saben que seguramente saldrán ilesos, ya que la víctima se siente impotente para responder y es difícil que quienes lo observan lo comuniquen (Olweus, 1993).

Estando siempre presentes estas características, el maltrato entre iguales por abuso de poder toma formas muy distintas que es preciso conocer para poder entender su naturaleza compleja y planificar las intervenciones educativas adecuadas, formas que no siempre resultan evidentes a los observadores del fenómeno, incluso a quienes lo estudian. Así, a lo largo de casi tres décadas de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebirse la diferencia de poder no sólo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales y al incluir nuevos ejemplos de conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas (Informe del Defensor del Pueblo, 2007).

Es un problema que ha estado presente, con mayor o menor intensidad, en las comunidades educativas de todo el mundo puesto que responde, entre otras causas, a una socialización distorsionada. Por tanto, los centros educativos no crean el acoso, sino que se limitan a importarlo de las comunidades a las que prestan servicio (Randall, 1996). Actualmente es un fenómeno que se manifiesta, incluso utilizando medios tecnológicos (Ciberbullying) y suscita más reflexiones y reacciones porque somos más conscientes de las graves repercusiones en el alumnado y en el clima de convivencia que puede generar en los centros educativos. Por ello, el Informe del Defensor del Pueblo (2007) recomienda que el acoso debe ser inmediatamente detectado, colectivamente rechazado y resuelto como mejor proceda desde un punto de vista pedagógico y educativo. En este sentido, las iniciativas de sensibilización en los centros ayudan a prevenir y resolver las consecuencias del acoso pero las situaciones más graves necesitan intervenciones especializadas (Otero, 2006).

Las recomendaciones del Informe del Defensor del Pueblo proponen la detección, diagnóstico y resolución de este problema que no se ha agravado sino mejorado, aunque en absoluto ha desaparecido. Eliminar el carácter oculto de las situaciones de acoso y conseguir que víctimas y testigos pidan y reciban ayuda prioritaria y mayoritariamente de alguien más que de compañeros o amigos, es una tarea urgente que hay que atender. En este sentido, dotar al alumnado de habilidades de relación interpersonal y de estrategias de comunicación puede resultar de sumo interés.

Determinadas conductas, como las de exclusión social tanto activa (no dejar participar) como pasiva (ignorar), los insultos, los motes o el hablar mal de un tercero gozan injustificadamente de un cierto grado de permisividad social, que se refleja en los centros docentes hasta el extremo de que a menudo no se valoran como constitutivas de maltrato entre iguales. Sin embargo, al definir estrategias de prevención y erradicación de la violencia entre iguales, debería prestarse una atención muy especial a este tipo de conductas, las más frecuentes además, tanto por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros como por el sufrimiento, con frecuencia intenso, que provocan a las alumnas y alumnos que las padecen y las repercusiones negativas que tiene en el proceso educativo de las víctimas, los agresores y los testigos.

El sistema de diques (Vaello, 2007) plantea la necesidad de intervenir y establecer canales de comunicación con apoyos de otros diques y derivar al siguiente dique desde el profesorado de aula y guardia, tutor/tutora y departamento de orientación, equipo directivo, las instituciones sociales (policía, salud mental, asuntos sociales), las instituciones judiciales, policiales y las familias.

Detectados episodios de violencia en los centros escolares, de abusos entre iguales, es precisa una intervención inmediata y efectiva que detenga el proceso de victimización.

Método

Participantes

La intervención psicoeducativa se ha dirigido a 554 alumnas y alumnos de la Comunidad Autónoma Canaria que han vivenciado sufrimiento y a 68 que han ejercido la violencia en situaciones de acoso escolar, a sus familias y al profesorado de 336 centros escolares de Canarias.

Se han impartido 513 charlas de prevención del acoso escolar, a las que han asistido 20.520 alumnas y alumnos, de los que el 38% corresponden a Primaria y el 62% a Secundaria.

Se han representado 49 obras teatrales en las que han participado 14090 personas entre alumnado, profesorado y familias.

Procedimiento

La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, puso en marcha en octubre de 2006 el Programa de Prevención en acoso escolar, por iniciativa planteada en el Parlamento de Canarias en mayo de 2006, sensible a los distintos casos de acoso escolar que se estaban visibilizando en todo el estado español.

Se puso a disposición de toda la sociedad canaria el teléfono 901 93 03 03, el chat y la página web www.podemosayudarte.com como un servicio de atención inmediata a escolares de todos los centros educativos canarios de enseñanza no universitaria que vivenciaran acoso escolar.

En cada llamada se realiza una entrevista semiestructurada, se cumplimenta posteriormente el "cuestionario de detección inmediata", se concluye con una clasificación del grado de acoso y se ofrecen las primeras medidas de intervención psicológica inmediata, previas a la derivación a los servicios competentes.

Se transfiere dicho cuestionario a la Comisión Territorial de acoso escolar, la cual valora la conveniencia o no de la intervención psicológica inmediata en el centro escolar para que en 72 horas, sean atendidas las alumnas y alumnos que sienten el acoso y/o sus familias. Si la comisión lo considera, se procede a la intervención directa e inmediata en el centro escolar.

En cada uno de los casos protocolizados, interviene la Inspección Educativa desde el primer momento. Antes de la intervención psicológica con la persona que presuntamente está vivenciando el acoso, se realiza una breve reunión en el centro escolar en la que participan representantes del Equipo Directivo, el/la Tutor/a, el/la Orientador/a, el/la Inspector/a de zona y el/la Psicólogo o Psicóloga que va a realizar la intervención.

Al concluir cada intervención, se realiza una nueva reunión con las mismas personas, en la que se informa de la valoración realizada y se entregan las recomendaciones psicoeducativas al centro. Posteriormente la Psicóloga o Psicólogo informa telefónicamente a la familia.

Las conclusiones de cada intervención son remitidas al Inspector o Inspectora de zona y se analizan en la Comisión Territorial, en la que se acuerda la frecuencia y conveniencia de las siguientes intervenciones o de otras medidas inmediatas. En bastantes casos ha sido necesario derivar su seguimiento a las Unidades de Salud Mental y a los Servicios Sociales.

Durante los tres cursos escolares que lleva funcionando el Servicio de Prevención y Ayuda contra el acoso escolar del Gobierno de Canarias, se han ido revisando y desarrollando estrategias sistémicas de intervención con todas las partes implicadas en situaciones de acoso escolar y violencias de género e intercultural.

Se han elaborado recomendaciones psicoeducativas para el alumnado que sufre, para quienes ejercen el daño, para las familias y para el profesorado. Se han escrito obras de teatro con actividades previas y posteriores a las mismas sobre acoso escolar para alumnado, profesorado y familias.

Las estrategias sistémicas que se desarrollan son:

I. Desde la Comisión Territorial:

A. Se acuerdan charlas de prevención del acoso escolar en la mayoría de los centros en los que se ha protocolizado la ayuda a quien sufre el acoso escolar.

Los objetivos son: valorar las consecuencias que el acoso escolar produce en cada una de la partes, dar a conocer el servicio, contribuir a la toma de conciencia con personas que sufren, personas que ejercen la violencia y, sobre todo, quienes presencian con pasividad las situaciones de acoso, así como dotar al alumnado de habilidades de relación interpersonal y de estrategias de comunicación que contribuyan a que no se repita el acoso. Los contenidos se adaptan a cada ciclo escolar.

CUADRO RESUMEN CHARLAS IMPARTIDAS POR CURSO ESCOLAR

CURSO	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
06/07	36	107	143
07/08	41	61	102
08/09	84	81	165
09/10	35	68	103
TOTAL	196	317	513

B. Se han elaborado protocolos colectivos de intervención con equipos educativos y equipos directivos.

C. Se acuerdan las reuniones con equipos educativos del alumnado que sufre acoso escolar o del alumnado que agrede, en las que se informa de las medidas más adecuadas, se establecen medidas graduadas para cada caso y se evalúa su efectividad hasta que la percepción del daño haya desaparecido y se haya efectuado la reparación del daño.

D. Se realizan reuniones con algunos claustros.

E. Se conciertan reuniones de coordinación con todos los servicios concurrentes en intervenciones con alumnado que vivencia o que ejerce el acoso (equipo educativo, equipo directivo, Inspector/a, profesionales de Unidades de Salud Mental, Dirección General del Menor y la Familia, Servicios Sociales Municipales).

II. Otras estrategias sistémicas efectuadas han sido:

A. Treinta y tres reuniones por zonas de inspección con directoras y directores de centros educativos de Canarias y 19 reuniones con todos los equipos de orientación de Canarias con los siguientes objetivos: sensibilizar sobre el acoso escolar para facilitar la intervención inmediata, informar y formar sobre los procedimientos de intervención y favorecer la elaboración de protocolos de intervención en los centros ante el acoso escolar, que se incluyen en el Plan de Convivencia del centro.

B. Se han realizado 11 representaciones teatrales por comarcas en todas las siete islas de "Mi amigo Colorín" que aborda situaciones de acoso escolar para alumnado de Primaria, a las que han asistido durante dos cursos escolares 4.400 alumnas y alumnos.

C. De igual manera, también se han realizado 23 representaciones teatrales por comarcas en cada una de las siete islas de "Vuelve: no pases, ni te pases" que aborda situaciones de acoso escolar para alumnado de Secundaria, durante tres cursos escolares, a las que han asistido 9.200 alumnas y alumnos.

D. Se han representado 15 obras "Erre que erre" para profesorado y familias en la que se ejemplifica cómo resolver el acoso escolar conjuntamente, durante dos cursos escolares, a las que han asistido 490 madres, padres y profesorado.
E. Se ha incentivado la creación de redes de apoyo social entre varias decenas de familias que han sufrido el acoso escolar.
F. Se han impartido 4 cursos de formación para familias y 6 para el profesorado, uno de ellos en línea.

Instrumentos

1. Recomendaciones psicoeducativas para el alumnado que sufre el acoso escolar: a) El manejo del estrés y de los conflictos: se construye una lista de situaciones y personas que puedan influir en el aumento de estrés. Se elabora una escala personal de elementos que les perjudican para en un segundo momento introducir cambios fundamentales. b) Establecer una serie de prioridades: para minimizar el sufrimiento y evitar que el acoso se repita. c) Construir un sistema social de apoyo con personas de confianza que puedan detectar cambios de humor, explicarles y reflejarles qué es normal y qué no lo es. Por ello es importante realizar actividades de grupo que ayuden a tomar conciencia y a actuar rechazando la violencia. d) Insistir en algunos hábitos de vida: reducir la estimulación mental mediante ejercicios de relajación; evitar lugares; someter ideas al criterio de otra persona de confianza; realizar actividades habituales; fijarse objetivos realistas; evitar sentirse culpable; poner en marcha el pensamiento positivo; quitarse las ideas irracionales; cuestionar los pensamientos negativos o irracionales. e) Realizar ejercicio físico. f) Auto observación, pues para prevenir recaídas es el mejor método. f) Escuchar a personas de confianza que actúen como puntos de referencia, que les conozcan y aprecien y puedan hablarles con franqueza y de quien puedan aceptar sus críticas o puntos de vista. g) Huir del estrés: realizar actividades agradables y de manera relajada que ayuden a rebajar la tensión. h) Evitar enfadarse y culpabilizarse, para no aumentar su sufrimiento.
2. Recomendaciones psicoeducativas para el alumnado que ejerce la violencia: técnicas cuyo objetivo fundamental, además del autoconocimiento,es la prevención de futuras recaídas y permite dar al alumnado elementos de autocontrol de los impulsos, de la ira, empatía, estrategias de afrontamiento y fases de reparación del daño.
3. Recomendaciones psicoeducativas para las familias: en qué consiste el acoso, cómo descubrir si su hijo o hija es víctima de maltrato, qué se puede hacer, qué no se debe hacer, ideas falsas sobre acoso escolar y estilos educativos.
4. Guía para el Profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación (en qué consiste el acoso, lugares, señales de alerta y cómo reacciona la persona acosada), intervención (falsas creencias y creencias adecuadas, cómo debe actuar el profesorado, qué debe evitar el profesorado y procedimientos indispensables ante una situación de acoso) y prevención (medidas inmediatas preventivas simultáneas, recursos y referencias).
5. Seguimiento de medidas inmediatas para los centros educativos: identificación de la situación, relación de medidas adoptadas por el centro ante el acoso escolar, fechas, responsables y nivel de satisfacción en los resultados que cada centro debe enviar a los 15 días de la intervención con quien sufre el acoso en el centro.
6. Cuestionario de satisfacción del alumnado y cuestionario de satisfacción de las familias con las intervenciones psicológicas realizadas. Valoración de la calidad y eficacia de las intervenciones a través de una serie de preguntas de respuestas en escala de apreciación.
7. Charlas grupales impartidas en centros educativos, con diferentes contenidos y dinámicas adecuados al ciclo y etapa escolar: infantil, primer ciclo de Primaria, segundo ciclo de Primaria, tercer ciclo de Primaria y Secundaria.

8. Valoraciones de las charlas realizadas por el alumnado y el profesorado.
9. Obra de teatro "Mi amigo Colorín" que aborda situaciones de acoso escolar para alumnado de Primaria. Debate y valoraciones del alumnado y del profesorado.
10. Obra de teatro "Vuelve: no pases, ni te pases" que aborda situaciones de acoso escolar para alumnado de Secundaria. Debate y valoraciones del alumnado y del profesorado.
11. Representación teatral "Erre que erre" para profesorado y familias en la que se ejemplifica cómo resolver el acoso escolar conjuntamente. Debate y valoraciones del profesorado y de las familias.
12. Películas y videos específicos relacionados con el acoso, adaptados por etapas escolares, para reflexionar y debatir a través de diversas actividades educativas.
13. Cursos de formación para el profesorado y familias.
14. Campañas informativas en los medios de comunicación.

Resultados

En el seguimiento telefónico realizado a los tres meses de finalizadas las intervenciones, el 85% de las familias están muy satisfechas con la atención recibida y con los recursos que se les han ofertado. Se han sentido muy apoyadas el 79% de las familias. El 88% de las familias han valorado excelentemente la utilidad y la eficacia del Servicio de Atención Inmediata.

La implicación de los centros para cumplimentar los seguimientos de medidas continúa siendo baja, recibiéndose solo el 18% de los mismos. El incremento es paulatino, en torno al 4% anual.

En bastantes casos, ha sido necesario derivar al alumnado para su seguimiento a los Servicios Sociales o a las Unidades de Salud Mental, con las que se ha mejorado e incrementado la coordinación entre todas las instituciones implicadas en los casos que lo requieren.

Las charlas son evaluadas muy positivamente tanto por el alumnado como por el profesorado. Cuando se imparten a los grupos en los que un alumno o alumna está siendo acosado el promedio de valoración de las mismas es de 9,2. En los grupos que se imparten charlas de prevención la valoración es de 8,4 mientras que la del profesorado es de 9,4. Destacan la alta participación del alumnado, la expresión de sus sentimientos y se valoran la claridad y capacidad didáctica de las mismas.

Las representaciones teatrales son evaluadas excelentemente por la totalidad de asistentes, tanto alumnado como familias, con un promedio de valoración de 9,2. El promedio de puntuación del profesorado en las obras de teatro es de 8,7. Varios ayuntamientos e incluso el Cabildo de una isla han subvencionado las representaciones teatrales para todo el alumnado de su isla o de sus municipios.

Asimismo tanto el profesorado como las familias califican con sobresaliente los cursos de formación impartidos.

Se constatan resistencias y dificultades para adoptar las medidas adecuadas que reparen el daño en la mayoría de los centros escolares. En aquellos centros, en los que además del acoso escolar, el alumnado presenta otros trastornos como TDAH, TGC, TGD,… la resistencia del profesorado a aplicar otras medidas es mayor, dando poca credibilidad al sufrimiento y postergando la implementación de las medidas necesarias que frenen el sufrimiento.

Conclusiones

Los datos ponen de relieve que las intervenciones psicológicas con alumnado y familias han tenido una excelente aceptación entre las familias. La elevada satisfacción de las familias con los recursos ofertados, son excelentes indicadores de la eficacia de nuestras intervenciones psicoeducativas con los centros en los que el alumnado ha sufrido acoso escolar.

Se requiere mayor implicación de los equipos directivos y de la Inspección Educativa para que, en los centros donde se ha intervenido con alumnado que ha sufrido acoso escolar, cumplimenten y remitan el seguimiento de las medidas inmediatas aplicadas.

La excelente valoración de las charlas y representaciones teatrales ratifica la importancia de continuar con la prestación de este servicio de ayuda y prevención contra el acoso escolar, dado que fomenta la empatía, la resolución de conflictos y las actitudes de rechazo a la violencia colectiva, de género, racista, entre iguales, al ciberacoso… a la vez que nos impele a desarrollar líneas y estrategias de prevención desde los primeros años de la educación primaria e infantil, que faciliten la deconstrucción de patrones culturales respecto al acoso escolar y a otros tipos de violencia como la de género o intercultural.

Nuestro modelo heurístico realiza continuamente innovaciones positivas, a través de estrategias de autoprotección, de afrontamiento, del perdón y de la reparación del daño para disminuir, paliar y evitar el sufrimiento que la percepción del acoso escolar implica en el alumnado, en sus familias y en los centros educativos. Se precisan nuevas estrategias que incentiven al profesorado en la aplicación de medidas individuales y colectivas para la reparación del daño.

Sin embargo, las situaciones más graves continúan necesitando, sin duda, intervenciones más intensivas que sobrepasen el ámbito escolar, incluyendo la intervención coordinada de los servicios especializados de salud mental, servicios sociales municipales e instituciones judiciales y policiales; requiriendo la formación específica de las y los profesionales relacionados, especialmente cuando el acoso se produce en alumnado con diversos tipos de trastornos (TDAH, TGC, TGD,…).

Es necesario investigar la utilización y eficacia de la Guía para el Profesorado sobre acoso escolar. También se ha constatado que continúa siendo preciso incrementar la formación e investigar nuevas estrategias de intervención con y para el profesorado.

Se requiere incrementar la investigación sobre la eficacia de recursos visuales con el alumnado a través de la valoración de las películas y videos que han visionado y reflexionado.

Se considera que la creación de grupos de autoayuda y asociaciones puede ser beneficioso para aquellas alumnas/alumnos, y sus familias, cuya sociabilidad se ha visto seriamente afectada y dañada.

Referencias

AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Psicothema* Vol. 21, nº 1, pp. 83-89

HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente.* Tenerife: Tafor.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006***.**

OLWEUS, D**.** (1998)**:** Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

OTERO, S. (2006): *Psicopatología y acoso escolar*. XX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pediatría.Extrahospitalaria y Atención Primaria. Granada, 12-15 octubre.

RANDALL, P. (1996). *Adult bullying*. London: Routledge.

SUCKLING, A. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

TRIANES, V; SÁNCHEZ,A.; MUÑOZ,A. (2001) *Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores.* Revista Universitaria de Formación del Profesorado nº 41, Agosto 2001, pp.73-93.

VAELLO, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

Impulsividad, rendimiento académico y socialización

Carolina Pérez-Dueñas y Alberto Acosta
Universidad de Granada (España)

En este trabajo exploramos la relación entre impulsividad, rendimiento académico y socialización en una muestra de 254 estudiantes de primer y segundo ciclo de la ESO. La versión para adolescentes del BIS-11 (BIS-11-A Fossati, Barratt, Acquarini y Di Ceglie, 2002) se usó para evaluar la impulsividad y dividir a la muestra en individuos con alta y baja impulsividad. El rendimiento académico fue medido con las calificaciones y el número de suspensos de cada alumno. Por último, la información sobre socialización fue aportada por los compañeros mediante la evaluación de la conducta prosocial de cada uno de los miembros de la clase y los datos de sociograma, además de la valoración del tutor mediante el cuestionario I-S (Carrión, Albiñana y Doménech, 1999) y el número de incidencias por mal comportamiento registradas por el profesorado durante el curso académico. Los principales resultados revelan que los individuos impulsivos tienen un peor rendimiento académico que los que tienen baja impulsividad sin existir diferencias entre ambos grupos en socialización. Este hecho es discutido desde la importancia de detectar aquellos alumnos con mayores niveles de impulsividad y trabajar de manera diferencial para mejorar su desempeño académico.

Palabras clave: Impulsividad, rendimiento académico, socialización.

La historia sobre el concepto de impulsividad, nos revela un constructo complejo que ha sido abordado tanto desde perspectivas cognitivas, comportamentales como caracterológicas y cuya definición y medición han variado dependiendo del enfoque empleado (ver Arce y Santisteban, 2006 para una revisión). Una de las definiciones más populares abordada desde una aproximación biopsicosocial, integradora de las anteriores perspectivas, es la de Moeller, Barrat, Dougherty, Schmitz y Swann (2001) en la que la impulsividad se entiende como una predisposición a actuar de manera no planificada y rápida ante estímulos internos o externos sin tener en cuenta las consecuencias negativas para ellos mismos o para otros.

En la literatura podemos encontrar una gran cantidad de estudios que relacionan la impulsividad con comportamientos socialmente relevantes como el desempeño académico (Vigil-Colet y Morales-Vives, 2005), agresión (Santisteban y Alvarado, 2009), tendencias suicidas (Jallade, Sarfati, & Hardy-Bayle, 2005), embarazos en la adolescencia (Jones y Philliber, 1983), abuso de sustancias como el alcohol (Klinteberg, Andersson, Magnusson y Stattin, 1993) o la delicuencia (Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin, 1994).

En el ámbito educativo parece existir cierto consenso en que la conducta impulsiva y las consecuencias que se derivan de actuar sin la suficiente reflexión van en aumento, de ahí el creciente interés por el estudio de este constructo. En esta misma línea, el objetivo principal de este trabajo es estudiar la relación entre los niveles de impulsividad, el rendimiento académico y la sociabilidad en estudiantes de secundaria.

La impulsividad ha sido evaluada fundamentalmente mediante cuestionarios de autoinforme y tareas de laboratorio (ej. Reynolds, Ortengren, Richards y de Wit, 2006) y la principal diferencia entre ambas, es que con la primera evaluamos una tendencia general declarada por el participante que tiene múltiples factores que caracterizan un comportamiento impulsivo y con las segundas una conducta específica real observable de interés.

En este caso, nosotros optamos por medidas de autoinforme, con la intención de conocer como se relacionaba esa tendencia impulsiva general de actuación de los alumnos, con las medidas objetivas de desempeño evaluadas a través de las calificaciones y la sociabilidad evaluada por sus compañeros y los profesores. La escala de impulsividad de Barratt (BIS-11) en su versión para adolescentes (Fossati, Barratt, Acquarini, & Di Ceglie, 2002), fue la que aplicamos, dada su demostrada validez y fiabilidad en una gran cantidad de estudios (Stanford, Mathias, Dougherty, Lake Anderson y Patton, 2009).

De acuerdo con la literatura esperamos encontrar peores puntuaciones en medidas de desempeño académico y sociabilidad en los individuos con alta impulsividad comparados con los de baja, ya que parece haber una relación inversa entre impulsividad y rendimiento académico (ej: Vigil-Colet y Morales-Vives, 2005) y positiva entre impulsividad y conductas antisociales (ej: Calvo, González y Martorell, 2001).

Método

Participantes

Doscientos cincuenta y tres estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, 134 varones y 119 mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 17 años (*M*=13,89; *SD*= 1,27) rellenaron la versión española del BIS-11 para adolescentes. Los sujetos de estudio procedían de cuatro institutos públicos distintos situados en la capital Granadina cuyos alumnos pertenecen a una clase socio-económica media. De acuerdo con sus puntuaciones obtenidas en la escala de impulsividad, fueron asignados a uno de dos grupos. El grupo de 'alta impulsividad' compuesto por aquellos participantes cuyas puntuaciones estuvieron por encima del percentil 75 en la muestra de estudio (59 alumnos con puntuaciones totales entre 71 y 101 *M*= 79,05; *SD*= 6,99) y el de 'baja impulsividad' con puntuaciones por debajo del percentil 25 (50 alumnos con puntuaciones totales entre 37 y 54 *M*= 49,14; *SD*= 3,59).

Instrumentos

Medidas cumplimentadas por los participantes objeto de estudio:

Versión en español para adolescentes de la escala de impulsividad de Barratt (BIS-11-A Fossati, Barratt, Acquarini, & Di Ceglie, 2002). La impulsividad fue medida mediante la versión para adolescentes del BIS-11 (BIS-11-A), cuya traducción al español estuvo basada en el trabajo de Cosi y colaboradores (Cosi, Vigil-Colet, Canals, & Lorenzo-Seva, 2008) donde la versión original en italiano fue traducida al español y retrotraducida al italiano por dos lingüistas italianos de forma independiente y asegurar así la bondad de la traducción. Dicha escala es un cuestionario de autoinforme que consta de 30 ítems con un formato de respuesta tipo Lickert de 4 puntos. Los análisis del BIS-11-A presentan seis factores de primer orden similares a los encontrados en el estudio de la estructura factorial de una adaptación española del test de impulsividad de Barratt realizado por Recio y colaboradores (Recio, Santisteban y Alvarado, 2004). Sin embargo no existe consenso en los mismos, además del hecho de que las correlaciones entre esos factores para adolescentes son significativamente mayores que para los factores del BIS-11 para adultos (Fossati et al., 2002). Dado que, según la revisión de la literatura, existe controversia en cuanto a la estructura factorial de la escala apareciendo incluso trabajos contradictorios (Bayle et al., 2000; Fossatti at al., 2002 y Someya et al., 2001), consideramos que hasta la fecha el mejor indicador de impulsividad para adolescentes es la escala global tal y como señalan Melanko y colaboradores (Melanko, Leraas, Collins, Fields y Reynolds, 2009)

Medidas cumplimentadas por el profesorado:

Escala de sociabilidad del cuestionario de valoración del profesor I-S (Carrión, Albiñana y Doménech, 1999). Esta escala consta de 9 ítems de los 24 que tiene el cuestionario I-S, con la que el tutor evaluó de una forma sencilla utilizando una graduación de 1 a 10.

Registro de incidencias durante el curso académico. Los profesores registran en los partes de incidencias si ha habido alguna conducta que consideran perjudicial para la convivencia, como pueden

ser agresiones, injurias y ofensas, falsificación de firmas, incumplimiento de las correcciones impuestas u otras como molestar a los compañeros, perturbar las actividades de la clase, falta de respeto o faltas injustificadas de asistencia o puntualidad.

Calificaciones de las materias instrumentales y número de suspensos. Esta información la obtuvimos de las calificaciones finales obtenidas en el mes de junio en cada una de las asignaturas instrumentales.

Medidas cumplimentadas por los compañeros de clase:

SQ, Cuestionario sociométrico: conducta prosocial medida por los compañeros de clase (Moreno, 1972). En este cuestionario, los alumnos valoran en una escala de 1 a 5 la ayuda que proporciona cada uno de sus compañeros de clase cuando alguien requiere ayuda escolar, cuando necesita apoyo o cariño personal, o cuando está siendo agraviado injustamente.

Sociograma (Moreno, 1972). Los alumnos debían elegir, entre todos sus compañeros de clase, tres con los que se sintieran bien realizando las tareas escolares o en el recreo o fuera del centro y otros tres con los que no. De esta forma se computaban el número de elecciones y de rechazos por parte de los iguales.

Procedimiento

Durante el horario de tutorías, los alumnos cumplimentaron los autoinformes de forma voluntaria asegurándoles la confidencialidad de los mismos. Para ello utilizamos sistemas de claves para que solamente el investigador pudiera identificarlos. De igual forma, el profesor rellenó el cuestionario I-S para cada alumno tutorizado mientras que los partes eran cumplimentados en el momento en el que ocurría la falta.

En cuanto al análisis de datos, primero comparamos las medias de cada una de las medidas registradas en función del sexo mediante análisis de varianza para estudiar posibles diferencias entre hombres y mujeres. Seguidamente hicimos análisis correlacionales para explorar la relación entre las diferentes variables de interés, teniendo en cuenta también la edad. Por último, realizamos un análisis de varianza sobre las medidas de desempeño y socialización en función del nivel de impulsividad para estudiar las posibles diferencias existentes entre ambos grupos.

Resultados

Estadísticos descriptivos y relaciones entre las diversas escalas utilizadas

Como muestra la Tabla 1, no hubo diferencias entre chicos y chicas en el nivel de impulsividad autoinformada ($F(1,251)<1$), ni en el factor de sociabilidad del cuestionario I-S relleno por los tutores ($F(1,251)<1$), ni en el número de incidencias registradas por los profesores ($F(1,251)<1$). Sin embargo, sí que hubo diferencias en el resto de las medidas que reflejan que ellas tienen menos suspensos ($F(1,251)=3.93$, $p=.04$) y obtienen mejores notas ($F(1,251)=3.93$, $p=.04$) que ellos y el grupo de iguales considera que las chicas son más prosociales que los chicos ($F(1,251)=5.39$, $p=.02$). Además, encontramos que aquellas obtienen menos rechazos ($F(1,251)=3,71$, $p=,05$) y más elecciones que ellos ($F(1,251)=2,86$, $p=,09$) aunque en este último caso la significatividad estadística fue marginal.

La Tabla 2 muestra las correlaciones entre la impulsividad, la edad, las medidas de desempeño y de socialización.

Diferencias en medidas de desempeño y sociabilidad entre individuos con alta y baja impulsividad

El análisis de varianza en función de los grupos reflejó que no hay diferencias entre el grupo de alta y el de baja impulsividad en medidas de sociabilidad (prosocial ($F(1, 107)=2.73$, $p=,1$), rechazos(($F(1, 107)<1$) y elecciones (($F(1, 107)<1$ por parte de los compañeros, sociabilidad ($F(1, 69)=1,04$, $p=,31$) evaluada por el tutor e incidencias registradas por el profesorado ($F(1, 107)<1$)) pero sí en medidas de desempeño. En concreto, el grupo de alta impulsividad obtuvo menores calificaciones en las asignaturas instrumentales ($F(1, 107)=27,919$, $p<.001$) y más suspensos que el de baja ($F(1, 107)=22,626$, $p<.001$).

En la Tabla 4 se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas (entre paréntesis) de cada variable en cada uno de los grupos.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas, entre paréntesis, de las medidas registradas en función del sexo

	Varones (N=134)	Mujeres (N=119)
Impulsividad	63 (10,64)	63,63 (11,86)
I-S sociabilidad	53,08 (17,48)	53,49 (20,09)
Media asignaturas	5,21 (2,16)	5,74 (2,09)
Suspensos	2,54 (2,86)	1,84 (2,67)
Incidencias	5,25 (6,67)	3,93 (4,77)
Elecciones	2,75 (1,73)	3,13 (1,92)
Rechazos	2,72 (2,91)	2,02 (2,92)
Prosocial	3,07 (0,66)	3,27 (0,67)

*Tabla 2. Correlaciones entre las medidas registradas. *p<0.1*

	Impulsividad	I-S sociabilidad	Calificación	Suspensos	Incidencias	Elecciones	Rechazos	Prosocial
Impulsividad	-							
I-S sociabilidad	-0.09	-						
Calificación	-0.36*	0,41*	-					
Suspensos	0.32*	-0,42*	-0,83*	-				
Incidencias	-0.13	-0,30*	-0,45*	0,50*	-			
Elecciones	-0.04	0,22*	0,18*	-0,12	-0,05	-		
Rechazos	-0.03	-0,31*	-0,21*	0,21*	0,26*	-0,26*	-	
Prosocial	-0.14	0,40*	0,36*	-0,28*	-0,19	0,38*	-0,58*	-
Edad	0.08	0,09	-0,21*	0,08	0,06	-0,13	-0,03	-0,06

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas, entre paréntesis, de las medidas registradas en función del grupo de impulsividad

	Alta impulsividad (N=59)	Baja impulsividad (N=50)
Prosocial	3,14 (0,66)	3,37 (0,77)
Elecciones	3,034 (2,06)	3,02 (2,06)
Rechazos	1,95 (2,24)	2,26 (3,03)
IS-sociabilidad	48,49 (20,92)	53,56 (20,63)
Incidencias	3,81 (4,33)	4,75 (3,59)
Calificación	4,47 (2,06)	6,66 (2,26)
Suspensos	3,75 (3,25)	1,18 (2,17)

Discusión

De acuerdo con nuestras hipótesis, los individuos con alta impulsividad comparados con los que tienen baja muestran un peor rendimiento académico, ya que la media de sus calificaciones son inferiores y presentan más suspensos. Estos resultados van en la misma línea de otros trabajos como el de Vigil- Colet y Morales-Vives (2005) que revelan una correlación negativa entre el rendimiento académico y la impulsividad medida mediante una versión anterior del cuestionario de Barratt (BIS-10) y la escala disfuncional del cuestionario de Dickman (1990). Sin embargo, contrariamente a lo que

esperábamos, no encontramos diferencias en medidas de socialización aportadas por los compañeros, por los tutores y por la propia conducta de los alumnos registrada por los partes de incidencias.

Resultados derivados de nuestro estudio que merecen mención son que las chicas obtienen mejores calificaciones que los chicos además de considerarlas como más prosociales. Esto se refleja también en mayores elecciones y menos rechazos comparado con los chicos. Dichos resultados son convergentes con la literatura (ej. García y Orellana 2008), sin embargo no hubo diferencias en niveles de impulsividad en función del sexo.

En varios estudios realizados por Herrero y colaboradores (Herrero y Colom, 2006; Herrero, Ordóñez, Salas y Colom, 2002) en los que compararon muestras de adolescentes y de reclusos, encontraron, contra todo pronóstico, que los primeros eran más impulsivos que los individuos de la institución penitenciaria. Una de las explicaciones factibles que argumentan los autores ante esta evidencia es que la adolescencia es una fase del ciclo vital en la que la expresión de las dificultades de temperamento y, por lo tanto, la vulnerabilidad al comportamiento antisocial es muy intensa. De acuerdo con nuestros resultados, la impulsividad en sí misma no correlacionaría con problemas de sociabilidad en esta etapa del desarrollo. El hecho de ser impulsivo o no, no afecta a las relaciones con los compañeros, a la opinión sobre sociabilidad que tiene el profesorado, ni siquiera a su comportamiento evaluado por los partes de incidencias.

Pueden ser un grupo de riesgo, dada la gran evidencia que hay entre impulsividad y conducta antisocial (Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin, 1994). Sin embargo, el resultado final dependerá de una compleja relación entre la vulnerabilidad y las oportunidades del ambiente y la propia evolución biológica además de la exposición a elementos socializadores como entrenamientos educativos específicos en el contexto escolar. Sería interesante hacer estudios longitudinales teniendo en cuenta estos factores para investigar la relación entre impulsividad y socialización. Según estos hallazgos y la literatura previa, sugerimos que se incluyan programas educativos dentro del plan de acción tutorial relacionados con el control de la impulsividad. De esta forma podríamos mejorar el desempeño académico de nuestros alumnos y prevenir posibles conductas antisociales en el futuro aunque en el momento actual no las reflejen.

Referencias

Arce, E. y Santisteban, C. (2006). Impulsivity: a review. *Psicothema, 18,* 213-220.

Bayle, F. J., Bourdel, M. C., Caci, H., Gorwood, P., Chignon, J. M., Ades, J. y Loo, H. (2000). Structure factorielle de la traduction Francaise de l'echelle d'impulsivite de Barratt (BIS-10). *Canadian Journal of Psychiatry*, *45*, 156-166.

Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 24,* 95-111.

Carrión, A. C., Albiñana, P. H. y Doménech, F. G. (1999). Escala de valoración del profesor I-S. *Anales de Psicología, 15,* 233-238.

Cosi S., Vigil-Colet A., Canals J. y Lorenzo-Seva U. (2008). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Barratt Impulsiveness Scale-11-A for children. *Pshychological Reports, 103*, 336-346.

Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 95-102.

Eysenck, S. B. G. y McGurk, B. J. (1980). Impulsiveness and venturesomeness in a detention center population. *Physologicol Reports, 47,* 1299-1306.

Fossati, A., *Barratt,* E. S. y Acquarini, E. (2002). Psychometric properties of an adolescent version of the Barratt Impulsiveness Scale -11 for a sample of Italian high school students. *Perceptual and Motor Skills*, *95*, 621-635.

García, J. y Orellana, M.C. (2008). Variables psicológica moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el currículo escolar. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 41-55.

Herrero, O. y Colom, R. (2006). ¿Es verosímil la teoría de la delincuencia de David Lykken? *Psicothema, 18,* 374-377.

Herrero, O., Ordóñez, F., Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema, 14*, 340-343.

Jallade, C., Sarfati, Y. y Hardy-Bayle, M. C. (2005). Clinical evolution after self-induced or accidental traumatism: A controlled study of the extent and the specificity of suicidal catharsis. *Journal of Affective Disorders, 85*, 283–292.

Jones, J. B. y Philliber, S. (1983). Sexually active but not pregnant: A comparison of teens who risk and teens who plan. *Journal of Youth and Adolescence, I2,* 235-251.

Klinteberg, B. A., Andersson, T., Magnusson, D. y Stattin, H. (1993). Hyperactive behaviour in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: a longitudinal study of male subjects. *Personality and Individual Differences, 15,* 381-388.

Melanko, S., Leraas, K., Collins, C., Fields, S., y Reynolds, B. (2009). Characteristics of psychopathy in adolescent nonsmokers and smokers: Relations to delay discounting and self reported impulsivity. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 17,* 258-265.

Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M. y Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry, 158*, 1783–1793.

Moreno, J.L. (1972). Fundamentos de la sociometría. Buenos Aires: Paidós.

Recio, P., Santisteban, C. y Alvarado, J. M. Estructura factorial de una adaptación española del test de impulsividad de Barratt, *Revista de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Suplemento 2004* (2004), 517–521.

Reynolds, B., Ortengren, A., Richards, J. B. y de Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: Personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences, 40,* 305-315.

Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish Preadolescents and Adolescents: AQ-PA. *The Spanish Journal of Psychology, 12,* 320-326.

Someya, T., Sakado, K., Seki, T., Kojima, M., Reist, C., Tang, S. W. y Takahashi, S. (2001). The Japanese version of the Barratt Impulsiveness Scale, 11th version (BIS-11): Its reliability and validity. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 55*, 111-114.

Stanford , M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N. E. y Patton, J. H. (2009). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. *Personality and Individual Differences, 47,* 385–395

Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F. y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry, 51,* 732-739.

Vigil-Colet, A. y Morales-Vives, F. (2005). How Impulsivity is Related to Intelligence and Academic Achievement. *The Spanish Journal of Psychology, 8,* 199–204.

La participación y la gobernanza en el triángulo de la excelencia educativa. Una mirada desde los consejos escolares

José Eladio Ramos Cáceres
Universidad Nacional de Educación a Distancia – Tenerife (España)

El objeto de esta comunicación es compartir algunos conceptos y datos empíricos sobre el valor de la participación y el buen gobierno o gobernanza para la mejora de la convivencia y el logro de la excelencia y equidad educativas, tomando como referencia el papel de los consejos escolares. Pero este compromiso con la calidad y equidad sólo será efectivo si se asume y extiende una cultura de auténtica participación y gobernanza a través de los consejos escolares como órganos de participación, consulta, asesoramiento y gestión democrática de las "escuelas que aprenden" y comparten sus fortalezas y debilidades, sus oportunidades y amenazas.

Después de analizar los riesgos de algunas formas viciadas o perversas de participación, abordamos el concepto de gobernanza escolar como gestión democrática asumida por los consejos escolares, señalando algunos de sus efectos benefactores para lograr estándares de calidad y equidad.

A lo largo del texto valoramos las claves de lo que denominamos el triángulo de la excelencia educativa: participación, gobernanza y convivencia.

Concluimos que esa participación efectiva se logra: luchando por la equidad, construyendo proyectos significativos, facilitando los procesos de participación, divulgando modelos participativos, animando e implicando, compartiendo recursos y corresponsabilidad…

Palabras clave: Participación, gobernanza, convivencia, consejos escolares, excelencia, equidad.

OBJETIVOS

1. Compartir algunos conceptos y datos empíricos sobre el valor de la participación y la gobernanza para la mejora de la convivencia y el logro de la excelencia y equidad educativa.
2. Analizar el potencial de mejora que, para la calidad educativa, tiene una auténtica participación y buena gobernanza, tomando como referencia el papel de los consejos escolares.
3. Sensibilizar sobre los riesgos de una participación viciada y condicionada.
4. Poner en debate, valorar y enriquecer las claves de lo que denominamos el triángulo de la excelencia educativa: participación, gobernanza y convivencia.

La participación en educación: un camino hacia la excelencia y la equidad

Es reconocido, empírica y científicamente, el valor de la participación y el buen gobierno o gobernanza en la mejora de la convivencia y en la construcción de un escenario educativo que facilite y logre la excelencia y equidad en educación.

Para conseguir estos objetivos es imprescindible implicarnos activamente, todos debemos participar y ejercitar nuestros derechos, pero también responder de nuestras obligaciones y, sobre todo, de nuestro buen hacer: los políticos que gobiernan, los profesionales que trabajan en el sistema, las familias, los alumnos y alumnas, el personal de administración y servicios y, los ciudadanos y ciudadanas en general.

Este compromiso es efectivo si se asume y extiende una cultura de auténtica participación y gobernanza, pero para ello es preciso involucrar a las comunidades educativas y entidades locales, particularmente por medio de acuerdos de gobernanza que incluyen la participación y corresponsabilidad, especialmente de padres y madres, alumnado, profesorado y representantes

comunitarios en los consejos escolares como órganos de participación, consulta, asesoramiento y gestión democrática de las "escuelas que aprenden", como señala Gairín (1996), podemos hablar de una "organización que aprende" cuando facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización.

Los consejos escolares, las juntas de administración, las juntas de gobierno o los comités escolares, sea cual sea su nombre, existen en la mayoría de los países de la OCDE como un medio para promover y garantizar el gobierno eficaz, la participación democrática y el establecimiento de relaciones de las escuelas con la comunidad. Cuando estos organismos o instituciones se fortalecen por la participación efectiva de sus componentes, se ocupan del liderazgo, la administración y la estrategia y, en consecuencia, reflejan los efectos de una gobernanza que abarca las relaciones internas.

En el contexto de la OCDE (véase la Gráfica 1), podemos localizar algunos países que ejemplifican y evidencian la relación entre participación, gobernanza, excelencia y equidad de sus sistemas educativos.

Gráfica 1. Participación del consejo escolar en la toma de decisiones claves en la escuela en algunos países de la OECD

Fuente: OECD (2004), Learning for Tomorrow´s World: First Results from PISA 2003, OECD, Paris.

A modo de ejemplo, veamos algunos datos de un país, un clásico como modelo de excelencia y que evidencia esta relación, como es el caso de Finlandia, cuyos indicadores de calidad podríamos resumir en el siguiente cuadro (véase Cuadro 1):

Cuadro 1. Indicadores de calidad del sistema educativo finlandés

[redacted]

Según los expertos, este éxito escolar se logra porque se trata de una escuela que aprende, que trabaja la cultura de la coherencia y la confianza en torno a una serie de claves que facilitan el éxito (véase la Cuadro 2):

Cuadro 2. Claves del éxito escolar en Finlandia

CULTURA DE LA COHERENCIA Y LA CONFIANZA:

- ✓ **Sistema de dirección basado en valores comúnmente aceptados, objetivos y altas expectativas para la enseñanza y el aprendizaje.**
- ✓ **Apoyo y cooperación. Rendición de cuentas en la comunidad.**
- ✓ **Confianza en la responsabilidad municipal y de los centros para proveer la educación y autonomía en la implementación de los objetivos.**
- ✓ **Interacción intensa entre las escuelas, los municipios y las autoridades nacionales.**
- ✓ **Alto estatus profesional y reconocimiento social de los profesores.**

Andreas Schleicher (2006), responsable del Informe PISA, ha señalado que aquellas escuelas que desarrollan con rigor un proyecto educativo, que se orientan al alumnado y en el que se implica su comunidad educativa serán «escuela de éxito."

Y son escuelas de éxito porque se acuerdan y comparten ingredientes de éxito escolar como (véase Cuadro 3):

Cuadro 3. Algunos ingredientes del éxito escolar

1. **Objetivos comunes: "sabemos hacia dónde vamos"**
2. **La corresponsabilidad del éxito: "tenemos que conseguirlo"**
3. **Labor colegiada: "trabajamos codo con codo"**
4. **Mejora continua: "podemos hacerlo mejor"**
5. **Aprendizaje permanente: "el aprendizaje es para todos y para toda la vida "**
6. **Correr riesgos: "aprendemos a poner en práctica algo nuevo"**
7. **Apoyo: "siempre hay alguien que echa una mano"**
8. **Respeto mutuo: "todos tenemos algo que ofrecer"**
9. **Franqueza: "podemos y discutimos abiertamente nuestras diferencias"**
10. **Buen humor y bienestar: "nos sentimos bien con nosotros mismos"**

Es decir, logran y trabajan en un buen clima, lo que es vital para la comunidad escolar, tal y como afirman Freiberg y Stein, (1999, p. 11) *"El clima escolar es el corazón y el alma de una escuela… Indica la calidad de una escuela que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante, mientras, simultáneamente, ayuda a crear un sentido de pertenencia más allá de nosotros mismos"*. Efectivamente, los centros que se preocupan y trabajan por lograr un buen clima escolar construyen buenos escenarios educativos que facilitan la mejoran de la participación, la convivencia y la excelencia.

La participación viciada y condicionada

Sin embargo, no siempre se garantizan escenarios y experiencias exitosas de participación y convivencia. Para Gairín y San Fabián (2005), por cada experiencia democrática exitosa nos encontramos con múltiples intentos abortados, desvirtuados, manipulados o abiertamente autoritarios. De ahí que convenga conocer cuándo hay indicios de que esto está ocurriendo y estar atentos a sus formas de perversión.

Veamos sucintamente algunas formas de participación engañosa o perversa en el siguiente cuadro (véase Cuadro 4):

Cuadro 4. Formas de participación desvirtuada

Estilos desvirtuados	Efectos
PARTICIPACIÓN **TRUCADA**	• Se pide participación para apoyar las propuestas e iniciativas de quien manda. • Es una apariencia de participación dirigida a maquillar el autoritarismo del poder.
PARTICIPACIÓN **CONDICIONADA**	• Se puede participar con algunas condiciones, dentro de una determinada línea. • Hay unas exigencias establecidas por el poder.
PARTICIPACIÓN **RECORTADA**	• Se abre participación pero en ámbitos de poca trascendencia y de poca importancia.
PARTICIPACIÓN **FORMALIZADA**	• Se respetan sólo las dimensiones formales, burocráticas y legales de la participación. • Con votaciones 'formales' la minoría puede eliminarse, con convocatorias formales determinadas personas pueden quedar excluidas. • Peligro de aplastar la diversidad imponiendo rígidamente reglas.

Ganancias de una auténtica participación y claves para conquistarla

Nadie discute los efectos benefactores de una auténtica participación para las comunidades educativas, en particular, y para la sociedad en general.

Sin embargo, se habla, cada vez con más frecuencia, de crisis de participación y compromiso, no sólo a nivel global o nacional, sino también a nivel local y, más concretamente, en el seno de las comunidades educativas, ¿por qué? Probablemente la respuesta no sea unívoca. Diversos motivos explican esta crisis de participación, asociada a los tiempos de capitalismo neoliberal que vivimos, marcados por el individualismo y consumismo… La mayoría de los expertos reconocen que la respuesta a esta crisis de participación, de escaso compromiso e implicación, tiene que orientarse hacia la conquista de una verdadera participación, potenciando y desarrollando formas de **buen gobierno o**

gobernanza que garanticen el compromiso e implicación de los ciudadanos, en general y de los distintos sectores educativos, en particular.

En esta línea, consideramos conveniente precisar qué es gobernanza o buen gobierno, cuáles son sus características y qué efectos benefactores tiene la gobernanza de los consejos escolares para las comunidades educativas en su esfuerzo por lograr la mejora de la convivencia y la calidad educativa y el bienestar personal y social, como objetivos prioritarios de la excelencia.

Desde una perspectiva educativa y local entendemos la gobernanza como un **proceso mediante el cual los actores de una comunidad deciden y acuerdan** sus objetivos estratégicos de educación y convivencia y las formas de coordinarse para lograrlos: **en qué de dirección, con qué fortalezas y con qué debilidades, considerando posibles oportunidades y amenazas**.

¿Cuáles serían las características o atributos de un buen gobierno o gobernanza? Veámoslo más gráficamente en el siguiente cuadro (véase Cuadro 5):

Cuadro 5. Atributos de la gobernanza o buen gobierno

Diversos estudios y evidencias empíricas relacionan la eficacia de las escuelas con consejos escolares eficaces que se gobiernan de acuerdo a los atributos señalados del buen gobierno o gobernanza escolar, destacando, entre otros, los siguientes efectos benefactores (véase cuadro 6):

Cuadro 6. Efectos benefactores de la buena gobernanza del consejo escolar

A modo de ejemplo, como evidencia empírica contrastada en diversos momentos y en diversos contextos, especificamos una serie de centros educativos de la Comunidad Canaria que han sido reconocidos por sus buenas prácticas a favor de la excelencia a través del **Proyecto de Reconocimiento a Centros** del Consejo Escolar de Canarias. Esta iniciativa, pionera en España, ha servido para estimular y divulgar el trabajo bien hecho en el seno de las comunidades educativas, las experiencias más innovadoras y, sobre todo, la cultura del esfuerzo, la eficiencia, el compromiso y la corresponsabilidad en el trabajo diario de las "escuelas que aprenden" y comparten sus fortalezas y debilidades, sus oportunidades y amenazas.

En los trece centros reconocidos en las tres convocatorias realizadas en los años 200, 2003 y 2006, se constatan indicadores de excelencia relacionados con: el buen gobierno o gobernanza, la participación auténtica y buena convivencia, reflejados en:

- Principios básicos en el ideario de los centros: Participación, buen gobierno y convivencia.
- Estrategias eficientes en la planificación, organización y coordinación del centro, en el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo y en las medidas para mejorar el rendimiento escolar.
- Proyectos educativos de carácter global con la finalidad de conseguir que la enseñanza "llegue a todos", a través de propuestas y estrategias efectivas que fomenten la participación, el aprendizaje, los valores, la convivencia y es bienestar personal y comunitario.
- Proyectos de participación y relación con la familia y el entorno, potenciando, sobre todo, su capacidad de integración, coordinación y participación en la vida de la comunidad local, implicación a toda la comunidad educativa y entidades más próximas (Ayuntamiento, Cabildo...).
- Planes de actividades extraescolares, diversos y contextualizados.
- Implicación en programas de mejora de la calidad educativa y logros en la mejora del rendimiento, especialmente en zonas significativamente desfavorecidas.
- Logros reconocidos en la construcción de un clima afectivo y personalizante.
- Desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, especialmente en lo que se refiere en la atención a la diversidad aptitudinal y cultural.
- Fomento de la cultura y tradiciones canarias en torno a proyectos vinculados a los "contenidos canarios".
- Proyectos de innovación psicopedagógica, como es el caso de las "Tutorías Afectivas: TAF" mediante el aprendizaje de habilidades para la formación y el desarrollo personal y social.

Estos indicadores de resultados corroboran los efectos benefactores de lo que denominamos el **triángulo de la Excelencia** (véase gráfica 2), o lo que es lo mismo, si hay buen gobierno o gobernanza se asegura una auténtica participación y buena convivencia que garantizarán el logro de la calidad y equidad en las comunidades educativas.

Gráfica 2. El triángulo de la excelencia educativa

Discusión/conclusiones

Es asumido que la buena gobernanza activa una auténtica participación y ésta a su vez la fortalece. Se trata de un proceso bidireccional que genera escenarios de buena convivencia y aprendizaje y que facilitan el logro de estándares de calidad educativa. En esta misión juegan un papel clave los consejos escolares de las distintas comunidades (educativa, local, insular…), su fortalecimiento como órganos de gobernanza educativa va a ser determinante para conquistar la excelencia educativa y el mejoramiento de la comunidad ya que ambos objetivos van de la mano y se nutren de la participación efectiva (Phillips, 2008).

Y esa participación efectiva se logra: luchando por la equidad, construyendo proyectos significativos, facilitando los procesos de participación, divulgando modelos participativos, animando e implicando, compartiendo recursos y corresponsabilidad…

Los consejos escolares pueden y deben contribuir, en gran medida, al éxito de las escuelas, pero esto sólo podrá suceder si sus miembros están bien preparados; si sus funciones y responsabilidades son claras y compartidas; si se consideran como parte integral y efectiva de la gobernanza escolar; si reciben los recursos necesarios para desarrollar sus competencias y, por último, si los responsables de las políticas educativas valoran y asumen su compromiso con la excelencia y la equidad educativa.

Referencias

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2003). *La construcción de valores desde la familia y la escuela. Un estudio de los valores en Canarias.* La Laguna: edición propia.

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2007). *La Travesía de los Valores. La construcción participativa de valores en la escuela*. La Laguna: edición propia.

GAIRÍN, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. Y SAN FABIÁN, J.L. (2005): "La participación social en educación". En Jiménez, B. (coord.). *Formación profesional*. Barcelona: Praxis. (90: pp.157-188).

FREIBERG, H. J. y STEIN, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, en H. J. Freiberg (Ed.) (1999), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments.* Londres: Falmer Press.

FUNDACIÓN SANTILLANA (2006). *Centros educativos de éxito: análisis e investigaciones a partir de los resultados PISA*. XXI Semana Monográfica de la Educación. Madrid.

PHILLIPS, J. (2008). The Future of School Governance: Educational Excellence and Community Enhancement Going Hand in Hand. *Management in Education*, v22 n4 p18-21. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.

STOLL, L., y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

SCHLEICHER, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 21-43.

[1] Relación de centros reconocidos en la convocatoria del 2000: CEIP ARAGÓN (El Batán, Las Palmas de Gran Canaria); IES LA GUANCHA (La Guancha, Tenerife); CEIP JUAN NEGRÍN (Las Remudas, Telde, Gran Canaria); CEIP TEÓFILO PÉREZ (Tegueste, Tenerife). En la convocatoria del 2003: CEIP AGACHE (El Escobonal, Guímar, Tenerife); CEIP AGUSTÍN MILLARES CARLÓ (Puerto del Rosario, Fuerteventura); IES EUSEBIO BARRETO LORENZO (Los Llanos de Aridane, La Palma); CEIP LAURISILVA (Las Palmas de Gran Canaria); IES PROFESOR ANTONIO CABRERA PÉREZ (Telde, Gran Canaria). Y, por último, en la convocatoria de 2006: CEIP ISABEL LA CATÓLICA (S/C de Tenerife); IES LA ALDEA DE SAN NICOLÁS (La Aldea de San Nicolás, Gran Canaria); CEIP LAS MERCEDES (Mala, Haría, Lanzarote); CEIP SANTA CRUZ DE CALIFORNIA (S/C de Tenerife). De cada convocatoria se ha editado una publicación, para ampliar información visite www.consejoescolarcanarias.org .

Asesoramiento psicopedagógico en alumnos con S. de Asperger. Análisis de un caso

Carmen Ramos Hernando
Universidad de Alicante (España)

La presente comunicación trata del asesoramiento psicopedagógico llevado a cabo desde el Departamento de Orientación con un alumno diagnosticado por Sanidad con Síndrome de Asperger y matriculado en 2º de ESO. Partimos de la anamnesis y de los datos analizados de toda su historia escolar pasada y presente, así como la recogida en diferentes entrevistas realizadas con las personas de su núcleo familiar, sus padres, sus hermanos y de los profesores actuales en el Centro de Secundaria al que asiste.

Se le da al caso un tratamiento integrador desde el grupo-aula de referencia con compañeros que lo conocen desde su escolarización en Primaria, donde siempre ha sido aceptado y comprendido. Se cuenta también con las necesidades del asesoramiento familiar, asesoramiento al profesorado y al equipo directivo en sus actuaciones.

Utilizamos varias técnicas en la mejora de su conducta como la técnica base del tutelaje entre iguales, el refuerzo positivo, entre otras.

Realizamos una intervención en las conductas a extinguir que manifiesta el alumno como insultos al profesorado, a los propios compañeros y se dan estrategias para que el alumno asista a todas las clases y participe en las mismas.

Palabras clave: Trastorno generalizado desarrollo, asperger, asesoramiento.

Según la clasificación de enfermedades mentales de la American Psychriatric Association (APA) DSM-IV-TR, se conoce con el nombre de Síndrome de Asperger al ubicado dentro del trastorno generalizado de desarrollo que puede surgir al inicio de la infancia, en la niñez o en la adolescencia.

La DSM-IV-TR define a estos alumnos como niños con dificultades cualitativas de interacción social que tienen patrones de comportamiento con intereses y actividades restringidas, repetitivas, estereotipadas y discapacidad clínicamente significativa en su propio desarrollo, en el área social y en las actividades cotidianas.

Este síndrome afecta a tres o siete niños de cada mil personas. Muchos casos no están diagnosticados o reciben un diagnóstico equivocado.

En la presente comunicación mostramos el análisis de un caso; el de un alumno diagnosticado con Trastorno generalizado de desarrollo. S. Asperger. Está matriculado en 2º de Secundaria, tiene 13 años de edad y cambió hace dos cursos del Centro de Primaria donde realizaba sus estudios al Instituto de Secundaria.

De los resultados de las pruebas psicopedagógicas pasadas se extrae la siguiente información:

Datos médicos: Embarazo y parto muy largo, le administraron muchos sedantes. Alta bilirrubina. Su peso al nacer fue normal. A los tres años se cayó a la piscina, teniendo convulsiones posteriormente.

No se detectan problemas visuales, ni auditivos, ni respiratorios. Aunque es de destacar la falta de ejercicio físico, nutrición inadecuada, abuso de grasas, obesidad no tratada y ansiedad por la comida.

Diagnosticado por la Unidad de Salud Mental (USMI), la madre lo lleva a todas las revisiones. Le han cambiado varias veces la medicación. Actualmente solo toma una pastilla de FLUOXETINA diaria; se dejó CONCERTA hace seis meses, también tomó PAROXETINA (2 pastillas) para la depresión.

De los antecedentes familiares el padre presentaba alcoholismo desde hace años.

En cuanto al desarrollo evolutivo comenzó a andar a los nueve meses, a controlar esfínteres a los cinco años. Le salieron los dientes tarde.

Historia escolar:

Comenzó la escolaridad a los cuatro años presentando problemas en 1º de Primaria de adaptación y conducta, estaba aislado no se comunicaba con los demás y está siendo tratado por la USMI desde su inicio.

En los aspectos motrices se observan características concretas, como falta de integración sensorio-motriz en el área de equilibrio y ritmo; carencias en el mantenimiento de equilibrio entre la motricidad fina y el movimiento rítmico; alteraciones en el lenguaje metafórico, repeticiones varias y confusiones, percepciones alteradas. Tiene un cociente intelectual medio.

Su Nivel de competencia curricular alcanzado se sitúa en el tercer ciclo de Primaria. En Lengua: grafía infantil grande y desproporcionada Conoce sustantivos y sus clases. Sinónimos y antónimos. Reglas ortográficas básicas.

En las pruebas realizadas de matemáticas: Reconoce numeración a partir de siete cifras. Potencias y raíces cuadradas. Números enteros y divisibilidad. Sabe solucionar problemas de varias operaciones y utiliza la calculadora.

De las entrevistas familiares se extraen los siguientes datos sociofamiliares:

Vive la familia con los abuelos, los hermanos estudian Secundaria. Lugar que ocupa el alumno es el pequeño. Los padres muestran un estilo de educar permisivo con todos los hijos, gran inestabilidad emocional y falta de normas y límites, sin asumir responsabilidad a la hora de educar a los hijos.

La conducta actual del alumno (observaciones de los padres):

A menudo no acaba las cosas que empieza, se distrae con mucha facilidad, a veces actúa antes de pensar, tiene dificultades para organizar su trabajo, no se pelea, ni ha robado nunca. No ha tenido muchos amigos, tiene muchas jaquecas, es nervioso, parece que siempre que está triste. Es muy tozudo. Ignora las normas cotidianas aunque las conoce, de pequeño cogía muchas rabietas, ahora va cambiando. Muestra preferencia selectiva sólo por todo lo relacionado con la tecnología y los juegos interactivos.

Método

El método a seguir pasa por una primera fase donde se informa de la conducta a trabajar, que adquiera un modelo, se le trabaje y lo llegue a interiorizar.

Pasamos una segunda parte en la cual se refuerza cuantas veces realice la conducta que deseamos. Para ello, se hará role-playing de casos y tendrá que responder con mucha práctica, tanto el alumno como la familia. La repetición de las tareas para casa son necesarias e imprescindibles, así como desarrollar un registro diariamente de lo realizado y un análisis exhaustivo del mismo. Contamos con la implicación de la familia en todo el proceso.

En el análisis de este caso las respuesta ante estímulos externos, verbales son bajas. Sus síntomas claros: Dificultades en su relación con los demás, ingenuidad excesiva que se confunde con inmadurez, no hay comunicación verbal clara, ni tampoco no verbal con gestos ya que tiene dificultad en mostrar sus emociones o sentimientos, dificultad en seguir una conversación extensa con bastantes periodos y ciclos de enfados, rabietas.

Anotamos como hecho positivo el que nos comenta que desea tener amigos y llevarse bien con todo el mundo.

Nos planteamos el desarrollo de la capacidad para mantener la mirada, estado y sensibilidad ante el dolor o los castigos (el llevarle la contraria).

Hemos comprobado la falta de eficacia ante los refuerzos negativos en familia y en el Centro educativo.

En el comportamiento del alumno observamos, preferencias ambientales con ideas fijas, persistentes, juegos predilectos con reiteración en los mismos.

Además muy susceptible a los cambios (cambios de profesor, de aula, excursiones), sin malicia ante situaciones sociales interpersonales dicen lo que piensa sin pensar en repercusiones, comentarios primarios.

Estudiamos las capacidades que desarrolla ante situaciones de soledad y cuáles eran, así como su medida de autocontrol y reflexión en situaciones concretas.

Analizamos el expediente psicopedagógico del alumno en todas sus áreas, rendimiento en clase, capacidad cognoscitivas, actitudes y aptitudes, grado de atención ante las tareas.

Pensamos que es necesario dar una respuesta dentro de nuestra área de orientación personal al alumno, orientación familiar y unas pautas al equipo directivo y al personal docente en actuaciones a seguir con el alumno.

La evaluación de los resultados

Optamos por un tratamiento integrador desde su grupo-clase de referencia, en segundo de Secundaria puesto que los compañeros actuales que tienen en el aula ya lo conocen desde el Centro de Primaria que acudían todos en la misma localidad, donde era aceptado y comprendido.

Realizamos un listado de conductas positivas que deseamos fomentar y conductas a extinguir con una intervención psicopedagógica ajustada a sus características personales.

Deseamos extinguir los insultos al profesorado, a los propios compañeros de clase, dando estrategias para que modifique dichos comportamiento. Partimos del principio de formar a los profesores en la atención a la diversidad

El proceso de tratamiento es fundamental la elección de las estrategias, así como la concreción de técnicas, sesiones a trabajar y el precisar la forma de control

El desarrollo de habilidades básicas que queremos conseguir, respecto su relación con profesores, con los demás compañeros (entre iguales) y con su familia

En primer lugar ofertamos sesiones de formación de profesorado en la hora de atención a tutores y a profesores desde el Departamento de Orientación donde explicamos que son los trastornos de desarrollo y el Síndrome de Asperger. Con videos, materiales, libros, documentos.

Al alumno apoyos sociales, personales y de lenguaje con ayuda de la logopeda del Centro y del mediador del Ayuntamiento que viene todos los miércoles al Centro.

A la familia técnicas de respiración-relajación ante los problemas que surjan y reestructuración cognitiva (Pensamientos positivos que deben interiorizar).

Respecto a su relación con los compañeros, se engloban en Peticiones, saludos, autoafirmación. Aprender a dar las gracias, saber pedir perdón; rechazar peticiones saber decir no; interiorizar tres saludos básicos para empezar: buenos días, hola, adiós. Esto se trabaja en tutorías con todos los alumnos de su grupo.

Se les explica las ventajas de saber expresar su opinión sin enfadarse en conversaciones con el profesor y en grupo, el saber compartir. Ponerle al alumno las mismas normas y límites. Estas tienen que estar consensuadas y deber existir una fuerte coordinación familia-Centro educativo, unificación de criterios en las pautas.

Elegimos un tipo de tutor concreto para su grupo, porque se requiere un tutor con unas cualidades concretas, buscamos un perfil de tutor de aula, con unas características: Persona paciente, con gran sentido de la empatía, capacidad desarrollada de autocontrol, buen mediador, buenas soluciones ante los problemas y conflictos, persona que esté a favor de la integración de distintos alumnos dentro del aula y con la idea de que cada alumno es único y diferente y que a cada alumno debemos ayudarle a que consiga sus competencias básicas teniendo siempre en cuenta sus características personales.

Los instrumentos que hemos utilizado son: la observación directa, las entrevistas familiares y los cuestionarios personales individuales. El estudio de su personalidad estabilidad, ansiedad, integración grupal. Determinando la línea base frecuencia de conducta momentos más tranquilo de mayor intensidad. La observación de sus conductas. Posibles reforzadores sociales, descubrimos que tiene una mascota a la que adora, su perro pastor alemán. Se le dan sus responsabilidades paseo diario, limpieza, comida. Al principio fue reacio al trabajo propuesto, después poco a poco empezó a colaborar.

Siguiendo el plan de tratamiento vemos que ha respondido adecuadamente al uso del ordenador con elemento visual de su interés. Ha bajado su rigidez y testarudez

Hemos formado a los profesores con consejos prácticos de cómo actuar, en lo referente a que siempre que sea posible se evite la confrontación porque se puede volver más testarudo o mayor índice de rigidez.

A la pregunta te gustaría tener amigos se le han dado pautas para una mejor interacción social y a la madre para que en su casa reciba a los compañeros de su hijo y fomente esta amistad, con meriendas, invitaciones, acercándose a los vecinos de la urbanización. Los compañeros a los que se les ha dado instrucciones concretas de actuación han respondido adecuadamente y se ha visto mayor participación en la clase saliendo beneficiados todos los alumnos.

En cuanto a su seguimiento, acudía una vez a la semana los viernes al Departamento donde recibía instrucciones para después aplicarlas con su grupo y todo era registrado.

Observamos el tiempo transcurrido desde la aparición de la conducta y los refuerzos sociales proporcionados.

Por sus características personales de inestabilidad emocional, variabilidad de sus reacciones ante la emotividad o afectividad. Tendencia al aislamiento, la principio detectamos baja motivación por las tareas encomendadas.

De las técnicas sutilizadas las que nos han resultado más eficaces han sido el refuerzo positivo: Elogios, comida, gestos, sonrisas, palabras, fichas, objetos (ordenador como premio).

Hemos desechado la de refuerzo negativo porque no resultaban eficaces: choques, objetos desagradables.

Estrategias o pautas para los profesores

Explicación clara y pequeño cursillo de lo que es y supone este síndrome

Sobre la importancia de utilizar la negociación, el clima del momento, y cuando comienza con ideas fijas desviar su atención hacia oro asunto.

Se le ha recomendado que alguien de su clase le ayude, esto es, potenciar la participación de los demás compañeros con su amistad para elaborar y trabajar las habilidades sociales en la hora semanal de tutoría. Potenciar la comprensión, el afecto y la flexibilidad. Reforzar sus éxitos verbalmente y delante de los demás alumnos con alabanzas. Hablarles con un lenguaje sencillo y claro, que sepan que se les pide marcando límites poco a poco. Cuidando siempre el tono con el que nos dirigimos a él, con firmeza, sin juzgarle en sus actos, o en sus actos.

En el apartado de integración senso-motriz: progresos en la integración motora en educación física y música en el desarrollo de las destrezas anticipatorias básicas.

El Jefe de estudios y el tutor ha hablado con el alumno sobre la importancia de aprender qué se espera si rompe las reglas en jugos. Ejemplificando con el juego de las damas y del ajedrez los movimientos posibles y sus implicaciones, explicando que todo movimiento tiene sus consecuencias.

En el Departamento de Orientación ha realizado diversos ejercicios de autoconocimiento de sí mismo. Mandarse mensajes positivos a sí mismo en situaciones “difíciles” observarse en el espejo el trabajo de las emociones. Le ha puesto nombre a sentimientos y emociones que tenía y ante dibujos con

expresiones de risa, rabia, dolor, tenía que darle nombre a la emoción. Realizar juegos de escucha viendo que si las instrucciones se siguen correctamente se dará una recompensa.

Estrategias o pautas para la familia

Asesoramiento familiar en tareas en casa como usar dibujos de tipo social considerando soluciones posibles de problemas familiares, por ejemplo ante la comida y la ansiedad y cómo reducirla. Fomentar el ejercicio físico con la bicicleta que tiene en casa. Y los paseos con su perro. Observación de su mascota y su adiestramiento.

Seleccionar comicc y que les ponga diálogo preguntas y respuestas.

Poner casos hipotéticos que pasaría si Juan no entregará sus deberes.

Utilización de historietas verbalizadas explicando el antes y el después

Se le dio una hoja para que hiciera un contrato de conducta

Me comprometo …

Realización del cuestionario Yo, ante una clase nueva

Se han evaluado los resultados de las actividades en reuniones con todos los profesores del alumno a nivel grupal y a nivel individual con el tutor.

Así como los resultados pensando en las soluciones ha ido avanzando. En la autorregulación pensamos que aún necesita mucha práctica y nuevas experiencias para que solucione todos los problemas del día a día, no tiene interiorizadas las estrategias.

En cuanto a su desarrollo del lenguaje han colaborado los profesores de su aula y el profesor apoyo, la logopeda trabajando las habilidades sociales y siguiendo el programa elaborado para su desarrollo tanto a nivel individualizado como social.

A todos los profesores también se le ha hecho la siguiente pregunta:

¿Qué sugerencias haría en lo concierne a los programas a desarrollar con este alumno para el próximo curso? Resultados:

-Ponerlo con algunos más activos en clase y que le ayuden. -No enfrentarse con él. No presionarlo. – Hablar con la madre para que se implique más, que haga deporte. -Que haga la valoración del plan realizado en este curso.

Conclusiones

- El objetivo prioritario que nos habíamos marcado va cumpliéndose: su integración social, el desarrollo de la comunicación tanto verbal, como no verbal, el asesoramiento a la familia y a los profesores. Pensamos que la mayor eficacia en cuando a la práctica ha sido con la técnica del juego y del role-playing, así como la reiteración de los ejercicios.
- El programa continuó durante todo el curso pasado y el actual. El alumno va cambiando, se debe seguir insistiendo en las destrezas sociales con el fin de facilitarle una mayor aceptación social. Esta mas colaborador y mantiene una actitud más positiva.
- Se realiza el informe del conjunto de los profesores sobre los progresos del alumno viéndose resultados positivos a lo largo de todo el proceso.
- Hay que remarcar el esfuerzo desarrollado por parte del profesorado y de los padres en las pautas a seguir y la unificación de criterios por parte de todos. Esta es la clave del éxito.
- Finalmente diremos que consideramos que el pronóstico futuro lo valoramos positivamente creemos que está haciendo una vida normalizada adquiriendo responsabilidades, aunque momentos de crisis, se para y debemos volver a revisar el plan. Insistir de nuevo en las estrategias, no cambiarlas sino volver a trabajarlas analizando porque no se han conseguido.

- Ante un alumno con necesidades educativas concretas debemos plantearnos la importancia que tiene el conseguir implicarnos todos para conseguir su buena integración personal y social. Si lo conseguimos esto repercutirá en la buena convivencia del Centro. Lo cual es un reto en nuestro quehacer diario, en el aprendizaje de nuestros alumnos y en el bienestar personal y social de todos y cada uno.
- El objetivo es conseguir unas buenas prácticas educativas que lleven a que nuestro alumnado alcance una madurez y crecimiento como personas, teniendo en cuenta sus peculiaridades como seres únicos y diferentes.

Referencias

Atwood,T: Asperger's Syndrome: Guia para padres y profesores.

Cronbach, L.J., (1976): Healthy Adjustment to Difficulties. Educational Psychology. Pp.574-615. New York: Harcourt, Brace & World.

DMS-IV-TR : Clasificación de enfermedades mentales de la American Psdychriatric Association (APA)

El NYU Child Study Center. 577 First Avenue New York NY 10016

Rogers, R.C., Kinget, G.M.; Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la terapia no directiva. Alfaguara Madrid

Schultz, J. H (1969) : El entrenamiento autógeno. Científico-Médica. Barcelona

Tajfelh, H (1975): Percepción: percepción social. Aguilar, Madrid

Variables psicológicas de la adaptación de niñas y niños inmigrantes en nuestras escuelas

Monia Rodorigo y Gerardo Luis Santos Bocero
Universidad de Almería (España)

La diversidad cultural en la escuela es, hoy en día, uno de los principales retos que deben abordar los profesionales de la educación; en gran medida, debido a que como señala un buen número de autores (Blanco, 2008) tanto el currículum oficial como el currículum oculto (Tadeu da Silva, 2001) que se desarrollan en nuestros centros educativos vienen defendiendo y trabajando la idea de una cultura etnocéntrica, occidental y blanca (Blanco, 2008), que se aleja considerablemente de la globalización cultural y social que está experimentando la sociedad moderna (Berry, 2006). En este contexto, las niñas y niños inmigrantes están sujetos, desde el momento en el que se incorporan a las escuela del país de acogida, al abandono de parte de su identidad cultural de origen y de referencia (Vedder, 1994); es comprensible, analizando este panorama, que durante dicho proceso surjan problemas de adaptación, los cuales son la mayoría de las veces atribuidos únicamente a los elementos propios del fenómeno migratorio y atribuyéndose la responsabilidad -equivocadamente, como veremos- sólo al inmigrante (Kao, 2000).

El profesorado puede llegar a encontrarse desamparado frente a los nuevos retos que supone la educación del siglo XXI. En este sentido, no sólo tiene que atender a las nuevas generaciones -a menudo alejadas del alumno "tipo" establecido durante la formación docente inicial-, sino que también debe encargarse de la compleja tarea que consiste en educar a niñas y niños con un bagaje personal y cultural propio de quien ha nacido en otro país.

Una de las consecuencias más palpables de esta situación es la llamada "pedagogía del cus-cus", que convierte la educación intercultural en algo más parecido al folklorismo, y no en una auténtica educación que fomente las relaciones interculturales entre alumnos/as y alumnado-profesorado. En este sentido, a lo largo del presente artículo de aproximación teórica destacaremos la necesidad de poner en evidencia los procesos de aculturación y enculturación por parte de la escuela.

Palabras clave: Educación intercultural, aculturación, enculturación, multiculturalismo, adaptación.

Los centros educativos se han convertido en las últimas décadas en los primeros entornos o micro sociedades donde se ponen de manifiesto las relaciones entre personas de diferentes culturas; es en ellos donde estas primeras convivencias hacen que los déficits de nuestra sociedad hacia un entorno plural positivo se manifiesten. Cuando se atiende a una población multicultural la adecuación de los servicios sociales e institucionales tiene que ser algo de primera importancia y no una asignatura pendiente como sigue siendo hoy en día. Este hándicap que afecta a la sociedad crea situaciones aún más problemáticas si nos fijamos en el entorno académico, primer contexto de socialización de esta sociedad plural.

En términos estadísticos, en el curso 2008/2009 el total de alumnado extranjero en España ascendía a 743.696 sujetos (MEC, 2009), siendo el grupo marroquí el más numeroso. En este contexto de creciente escolarización de alumnado de origen inmigrante, los centros educativos pueden encontrarse con falta de recursos personales y materiales, algo que provoca el tratamiento de la diversidad cultural desde posturas asimilacionistas e impiden la adaptación del alumnado inmigrante

Aproximación teórica al proceso de adaptación de las y los jóvenes inmigrantes

La definición del continuum adaptación-inadaptación de un individuo a un nuevo contexto, depende del enfoque desde el que se analice, y cambia sensiblemente de una cultura a otra; de la misma forma, Ramírez, Herrera y Herrera (2003) argumentan que una misma conducta puede tener distintos significados psicológicos según el grupo social que se esté analizando. Hernández y Jiménez (1983), por su parte, consideran que la adaptación se puede considerar como *"un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir"* (p.27). Sin embargo Ramírez, Herrera y Herrera (2003) definen la adaptación como *"un proceso dinámico encargado de ajustar los organismos a su medio (encargado de regular los comportamientos en función de su entorno), a través de los conocidos mecanismo piagetianos de asimilación (personalización de las influencias externas) y acomodación (reorganización de las propias estructuras internas en base a la asimilación), con el objetivo de conseguir la homeostasis (armonía, sintonía, equilibrio…)"* (p.3). Como parte del mismo continuum, estos autores definen a su vez el concepto de inadaptación como aquel "*fenómeno que aparece cuando alguien no responde a sus propias expectativas o a las que los demás requieren de él"*.

Tradicionalmente, los estudios sobre la adaptación de niñas y de niños inmigrantes a la escuela, han tendido a ser vehículos para la corroboración de una idea preexistente, la de que eran estos chicos/as los que estaban inadaptados a la sociedad receptora, más que al entendimiento holístico de las diferentes situaciones y a intentar buscar soluciones complejas al respecto (Minde y Minde, 1976). Según diversos autores, esta situación es la consecuencia directa de unas primeras investigaciones metodológicamente poco rigurosas, las cuales solían extraer conclusiones sobre las niñas y los niños extranjeros a partir de muestras de población adulta sin tener en cuenta las características y la situación de la etapa vital en la que se encontraban (Oppedal, Roysamb y Sam, 2004).

Estudios recientes (Harris, 1999; Kao, 2000) afirman que los problemas psicológicos de adaptación al contexto escolar no pertenecen exclusivamente a la población inmigrante, sino también a la población nativa en la misma etapa vital. A este respecto, la adolescencia es una etapa del desarrollo que se define como la transición entre infancia y edad adulta, y se caracteriza por cambios de tipo biológico, cognitivo y psico-social. Estos cambios repentinos y desestabilizantes se ven afectados por la familia, la escuela, los compañeros y a su vez influyen en las relaciones que los adolescentes tienen con sus entornos de interacción. En el caso las niñas y de los niños inmigrantes esta etapa está a su vez influenciada por una doble estructura cultural muchas veces en contraste con la realidad; en la mayoría de las ocasiones crecen con un marco cultural específico y se socializan, tanto en la escuela como con el grupo de iguales, con uno diferente (Garcia Coll y Magnusson, 1997).

A lo largo de esta etapa los jóvenes toman importantes decisiones acerca de su identidad personal y sus expectativas futuras. Sin embargo, el concepto "identidad" no hace referencia sólo a la de tipo personal, sino también a todo aquello relacionado con su endogrupo y a la sociedad receptora en la que están integrados (Phinney y Devich-Navarro, 1997). Todo esto suele conllevar cierto desajuste que tiende a obligar a las y a los adolescentes inmigrantes a elegir y a desarrollar una preferencia u otra por su grupo étnico de origen, por la cultura nacional o bien por una combinación de ambas en una identidad bicultural; elección que repercutirá directamente en su ajuste psicológico, positiva o negativamente (Phinney, Horenczyk, Liebkind y Vedder, 2001). Aunque no compartimos todos los elementos de su desarrollo teórico, pero sí la línea de trabajo general, cabe hacer mención a la idea que Zheng y Berry (1991) plantean, acerca de que las relaciones interpersonales entre diferentes grupos culturales son más exitosas cuando cada parte mantiene su identidad, debido al enriquecimiento mutuo que esto supone y al desarrollo de relaciones en un plano supuestamente de igualdad; algo que según estos autores provocará una disminución del estrés acultural y un aumento de la autoestima en ambas partes.

La Educación Intercultural hoy, en los centros educativos de España

La Educación Intercultural se propone responder a los retos que plantea la creciente diversidad cultural a la que están sujetas nuestra sociedad y por ende nuestras escuelas: el aumento de los movimientos migratorios en los últimos tiempos ha llevado a la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales, en grupos sociales anteriormente caracterizados por una mayor homogeneidad.

En este contexto, autores como Banks (1989) definen como objetivos de la Educación Intercultural el desarrollo de programas educativos diseñados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias, además de intentar educar a los alumnos receptores para la aceptación positiva y la comprensión de los valores de estos grupos (Banks, 1989). Por su parte, desde una perspectiva más holística -y con la que coincidimos en mayor medida-, Gil Jaurena, (2002) la define como un *"enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social"* (p.15)

Pasando del marco teórico al contexto concreto del sistema educativo, es asumible afirmar que factores como el conocimiento de la 'otra cultura', el grado de contacto, la reducción de la distancia cultural y las actitudes intergrupales positivas, son los que determinan y matizan en última instancia la educación intercultural en los centros escolares provocando, o obstaculizando en su ausencia, la adaptación sociocultural del alumnado. Ésta requiere de la comprensión de normas y valores relevantes; sin embargo, esto no supone que una alumna o un alumno inmigrante deba tomar como absoluto un conjunto nuevo de valores, y descartar el anterior, para adaptarse a la cultura de acogida. El alumnado receptor y el que viene de fuera deberían ser conscientes de que existe una diferencia de valores, y ser capaces de manejar estrategias que les permitan llevar a cabo una convivencia pacífica, basada en el respeto a la diversidad, trasladable y aplicable más allá del contexto escolar, a la sociedad.

En la mayoría de ocasiones, los centros educativos sólo manejan un tipo de cultura, considerándola como la más apropiada, y a través de sus estructuras intentan plasmar en todos los alumnos el concepto de identidad cultura nacional como el correcto y verdadero; por su parte, los centros creen que están atendiendo a las diversidades culturales celebrando puntualmente eventos a los que llaman interculturales; así se cae fácilmente en el error de considerar el folklorismo de las semanas interculturales o la integración de las familias el día de la cultura "X", como educación intercultural (Baraibar López, 2005). El fomento de un contexto intercultural hace necesaria la adquisición de habilidades culturalmente apropiadas, necesarias para negociar en un específico entorno cultural o social y afrontar las demandas del nuevo contexto cultural.

Para la mayoría de las chicas y de los chicos inmigrantes, la institución escolar es, además de un agente socializador primario frente a la cultura de acogida, el principal ámbito para el contacto intergrupal y la aculturación. Al respecto, Greenfield, Keller, Fuligni y Maynard (2003) señalan que las niñas y los niños, independientemente de su contexto cultural, se enfrentan, antes o después, con tres retos propios de la infancia: establecer, mantener y finalizar relaciones sociales; adquirir nuevos conocimientos y habilidades; y lograr la autonomía. Estos retos suponen que el estudiante aprenda a afrontar el estrés emocional y social que las relaciones intergrupales producen (Boekaerts, 1998) y conseguir lograr así, una adaptación exitosa. Por consiguiente, hoy, la función de socialización tradicionalmente adoptada por los centros educativos necesita de cambios y adaptaciones. La literatura especializada nos presenta dos orientaciones teóricas acerca de la socialización de los jóvenes inmigrantes. La primera define la socialización del joven inmigrante, como una combinación de enculturación y aculturación; desde esta perspectiva, la escuela se entiende como un contexto cerrado cuyo objetivo es la socialización de los estudiantes a la cultura nacional, lo que implica que las alumnas y los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes, tengan más problemas de adaptación que los

estudiantes autóctonos. (Boekaerts, 1998). La segunda orientación entiende la escuela como un contexto semiabierto transmisor de una cultura predominantemente global, e individualiza cada contexto educativo dentro de una sociedad plural; esta línea teórica, considera a la escuela como un ámbito cultural global (Phelan, Davidson y Cao, 1991).

Cogiendo como punto de partida estas dos líneas teóricas no podemos dejar a un lado el concepto de re-socialización. Este término hace referencia, según Berry (2006), a un proceso según el cual se vuelven a moldear las habilidades, previamente adquiridas por un sujeto, para responder adecuadamente a las demandas de una sociedad específica, como puede ser la de acogida. De hecho este fenómeno se suele dar cuando un individuo o un grupo de individuos, se traslada de un sitio geográficamente delimitado a otro por períodos de tiempo indeterminados, donde los matices culturales cambian significativamente y resultan necesarias nuevas habilidades para afrontar las demandas de la nueva sociedad. Consideramos que la mejor estrategia para una exitosa y positiva re-socialización, es una educación intercultural en la que los diferentes grupos sociales que conviven en la escuela, sean tenidos en cuenta de forma global incluyendo la aparición de medidas tanto en el Proyecto de Centro, como en las programaciones de aula y en las actuaciones individuales.

El marco teórico del diseño de estas medidas interculturales, no tendría que alejarse de la idea base de la identidad cultural, en la que los individuos y grupos se definen a sí mismos en términos de grupo sociocultural, haciendo referencia al que pertenecen y con respecto a un nuevo colectivo. Puede ocurrir que los sujetos no tengan o no reconozcan una identidad cultural definida; sin embargo, ésta suele definirse y hacerse patente al entrar en contacto con otro grupo. Por su relevancia no podemos pasar por alto este aspecto ni a la hora de analizar el proceso de aculturación, ni a la hora de analizar el contexto educativo. Desde la escuela se pone de manifiesto la necesidad de apuntar por un currículo explícito con respecto a la educación intercultural (respeto a la diversidad cultural, cooperación e intercambio de experiencias entre culturas, mantenimiento de la cultura de origen, aprendizaje del español como lengua vehicular, acciones formativas del profesorado en materia intercultural, potenciar la colaboración familiar) que marque conceptualmente la *enculturación*.

Sin embargo, las escuelas en general están apuntando a un proceso de enculturación planteado desde la perspectiva del grupo dominante más que desde la perspectiva de las alumnas y de los alumnos inmigrantes (Boekaerts, 1998). El currículum tal y como está actualmente planteado tiende a reflejar y corroborar como mejores las características culturales y educativas de la sociedad receptora (Vedder, 1994). Esto implica claramente que las niñas y los niños inmigrantes entran al sistema educativo con un déficit más profundo que las y los alumnos autóctonos. La cultura que se maneja en el centro es la de la población mayoritaria, dejando a un lado, y por ende perjudicando, a los demás. Las y los estudiantes que provienen de una denominada minoría étnica, sufren, en los centros educativos, un proceso pasivo de aculturación bien lejano del doble proceso aculturación-enculturación al que están sometidos los demás.

De esta forma, la aculturación supone para la niña o el niño inmigrante la adaptación individual a comportamientos, costumbres, valores y tareas que son propias de la sociedad receptora, casi siempre muy lejanos de la socialización primaria a los que han sido sometidos en sus hogares. No podemos olvidar que tanto el proceso de enculturación como el de aculturación son considerados, en la literatura especializada, como procesos de aprendizaje que facilitan la adaptación futura profesional y social del estudiante. El reto educativo es entonces, o debería de ser, el tratamiento simultáneo de ambos procesos; sin embargo, estos dos procesos, una vez analizada la práctica pueden llegar a puntos discrepantes.

Si durante el proceso de enculturación, las y los alumnos inmigrantes fracasan, esto afecta a su competencia lingüística, adquisición de habilidades culturales específicas, conocimiento y actitudes, consideradas esenciales por su entorno cultural. En cambio, si fracasan durante el proceso de aculturación, esto daría lugar a bajos resultados académicos, bajos niveles de bienestar y satisfacción e incluso marginación. Aclarado este punto seguimos sosteniendo que enculturación y aculturación no son

procesos que vayan por caminos totalmente distintos, ni son imposibles de abarcar de forma conjunta. El éxito del alumnado inmigrante en el proceso enseñanza-aprendizaje depende claramente de muchos factores; entre ellos podemos distinguir la motivación, las competencias cognitivas, el apoyo de los padres y de la familia en su conjunto así como de la distancia entre la cultura nacional y la de su grupo de procedencia. Esta distancia está determinada por muchos elementos culturales de tipo lingüístico, educativo, religioso, económico y legal entre otros (Mumford y Babiker, 1998). Muchos de los estudios que podemos encontrar acerca de este tema, parecen dejar clara la idea de que, cuanto menor sea la diferencia entre la sociedad receptora y emisora, el proceso de aculturación será más suave y menos conflictivo, ya que las habilidades y conocimientos adquiridos en el grupo cultural de origen servirán para que los grupos etnoculturales interactúen con la cultura nacional de un modo más exitoso y menos traumático (Gil e Inoa, 1996).

En suma, creemos que es necesario que los currículum escolares tengan en cuentan las características culturales especificas, de cada alumna y cada alumno, determinantes en el proceso de aculturación. Sería interesante conocer los backgrounds de cada uno de ellos y conocer las características básicas de las diferencias culturales existentes, para poder así, de antemano, estimar la distancia cultural entre ambos grupos e facilitar el acercamiento mutuo.

Conclusión

Haciendo un análisis de la bibliografía existente, evidenciamos la existencia de estudios, entre ellos los de Resnick (1987), que demuestran cómo para muchos estudiantes es imposible extrapolar los conocimientos adquiridos en la escuela al mundo real. Asimismo, otros estudio más cercanos en el tiempo (Suarez-Orozco y Suarez-Orozco, 2001) afirman que las escuelas de todo el mundo están envueltas en un proceso de globalización de la educación, que va expandiéndose a un ritmo incontrolable. Estas dos visiones y las reflexiones teóricas hechas en este escrito nos convencen una vez más de cuánto necesitan las escuelas adentrarse en el análisis del proceso de aculturación no sólo del alumnado inmigrante, sino también del que afecta al alumnado autóctono.

Referencias

ARONOWITZ, M. (1984): "The social and emotional adjustment of immigrant children. A review of literature". *International Migration Review*, 18, 237-257.

BANKS, J.A. Y MCGEE BANKS, CH. (1989). *Multicultural education: issues and perspectivas*. Boston: Allyn and Bacon.

BARAIBAR LÓPEZ, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: La Catarata.

BERRY, J.W. (2006): "Acculturation". Grusec, J. y Hastings, P. (eds.): *Handbook of socialization research*. New York: Guilford Press.

BLANCO, N. (2008): *Política Curricular y Prácticas de Innovación*. Documento inédito. Master "Políticas Y Prácticas Educativas Para la Sociedad del Conocimiento".

BOURHIS,R.Y., MOÍSE, L.C.; PERREAULT, S. y SENECAL, S. (1997): "Towards an interactive acculturation models: A social pychological approach". *International Journal of Psychology,* 32, (6), 369-386.

BOEKAERTS, M. (1998): "Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning?" *Educational Psychologists*, 33, 87-108.

Garcia Coll, C. y Magnusson, K. (1997): "The psychological experience of immigration: a developmental perspective". Booth, A.; Crouter, A. y Landale, N. (eds.): *Immigration and the*

family:research and policy on U.S. immigrants (pp. 91-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GIL, R. M. Y INOA VÁZQUEZ, C. (1996): *La paradoja de Maria : como pueden las Latinas fortalecer su autoestima, sin abandonar sus tradiciones*. New York, Putnam.

GIL JAURENA, I. (2002): *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Trabajo de investigación inédito.

GREENFIELD, P.M., KELLER, H., FULIGNI, A. Y MAYNARD, A. (2003): "Cultural pathways through universal development". *Annual Review of Psychology, 54,* 461-490.

HARRIS, K.M. (1999): "The health status and risk behavior of adolescents in immigrant familias". Hernandez, D.J. (ed.): *Children of immigrants: health, adjustment and public assístance* (pp. 286-315). Washington, DC: National Academy Press.

HERNÁNDEZ, P. Y JIMÉNEZ, J.E. (1983): *Intervención psicoeducativa y adaptación. Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

KAO, G. (2000): "Psychological well-being and educational achievement among immigrant youth". Hernandez, D.J. (ed.): *Children of immigrants: health, adjustment and public assístance* (pp. 410-477). Washington, DC: National Academy Press.

MINDE, K. Y MINDE, R. (1976): "Children of immigrants; the adjusment of Ugandan Asian primary school children". *Canadian Psychiatric Association Journal*, 21, 371-381.

MUMFORD, D.B. Y BABIKER, I.E. (1998): "Validation of self-administered version of the Cultural Distance Questionnaire among young British volunteers working overseas". *European Journal of Psychiatry, 12,* 569-588.

NEWCOMB, A. Y BAGWELL, C. (1995): "Children's friendship relations; a meta-analytic review". *Psychological Bulletin, 117,* 306-347.

PETERSEN, A.C. Y LEFFERT, N. (1995): "What is special about adolescent?" Rutter, M. (ed): *Psychological disturbances in young people* (pp. 3-36). Cambridge: Cambridge University Press.

PHELAN, P., DAVIDSON, A. L. y CAO (1991): "Students' multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures". *Anthropology and Education Quartely*, 22, 224-250.

PHINNEY, J.S. y DEVICH-NAVARRO, M. (1997): "Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents". *Journal of Research on Adolescente*, 7, 3-32.

PHINNEY, J.S., HORENCZYK, G., LIEBKIND, K. Y VEDDER, P. (2001): "Ethnic identity, immigration and well-being: an international perspective". *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.

RAMÍREZ, M.I., HERRERA, F. y HERRERA, I. (2003): "¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural?" *Revista Iberoamercana de Educación*, 1-18

RESNICK, L. (1987): *Education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press.

SAM, D.L. y BERRY, J.W. (2006): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press

SUAREZ-OROZCO, C. y SUAREZ-OROZCO, M. (2001): *Children of immigrants.* Cambridge, MA: Harvard Univeristy Press.

TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.

VEDDER, P. (1994): "Global measures for the quality of education; a help to developing countries?" *International Review of Education*, 40, 5-17.

Innovación en educación en valores. Aplicación experimental en Educación Secundaria Obligatoria con apoyo en TICs

Mª. José Rodríguez Conde[1], Paola Perochena González[2], Juan Francisco Martín Izard[1], Fernando Martínez Abad[1] y Juan Pablo Hernández Ramos[1]
[1]Universidad de Salamanca; [2]Universidad Francisco de Vitoria (España)

El objetivo de este estudio ha sido demostrar el impacto de un programa de educación en valores, utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de convivencia de los estudiantes del primer ciclo Educación Secundaria Obligatoria. Desde el punto de vista metodológico, se ha planteado un diseño cuasiexperimental para la resolución de las hipótesis. Las fases a través de las que se ha resuelto el estudio han sido: a) diseñar un programa de intervención para educar en valores utilizando las TIC, b) definir un diseño de investigación cuasiexperimental en función de las hipótesis de trabajo; c) seleccionar y aplicar un conjunto de pruebas que muestren evidencia de las variables consideradas, d) analizar la información obtenida y contrastarla con investigaciones anteriores, para poder llegar a las conclusiones finales del estudio. Los resultados han permitido concluir que se ha conseguido fomentar la reflexión y el aprendizaje de valores para la mejora de la convivencia, aun cuando no se obtuvieran diferencias estadísticamente significativas en la variable convivencia, sí se obtuvieron en los valores sociopersonales. Creemos que este tipo de investigaciones puede servir como incentivo a la educación en valores que estructuren la convivencia escolar.

Palabras clave: Educación en valores, investigación experimental, valores sociopersonales, Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo de este estudio ha sido demostrar el impacto de un programa de educación en valores, utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de convivencia de los estudiantes del primer ciclo Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio ha seguido una serie de etapas, entre las que resaltamos: a) diseñar un programa de intervención para educar en valores utilizando las TIC, b) definir un diseño de investigación cuasiexperimental en función de las hipótesis de trabajo; c) seleccionar y aplicar un conjunto de pruebas que muestren evidencia de las variables consideradas, d) analizar la información obtenida y contrastarla con investigaciones anteriores, para poder llegar a las conclusiones finales del estudio.

Es decir, la investigación está planteada dentro de la perspectiva cuantitativa y experimental, por lo que es posible plantear hipótesis (McMillan y Schumacher, 2006). Las hipótesis generales que se pretendían contrastar fueron:

1. La implementación de un programa para la educación en valores a través de las TIC disminuye los problemas de convivencia relacionados con las conductas disruptivas en el aula de la ESO.
2. La implementación de un programa para la educación en valores a través de las TIC influye positivamente en la asunción de los valores sociales para la convivencia de adolescentes en las aulas en la ESO.

Para llegar al establecimiento de estas hipótesis, realizamos previamente una búsqueda documental con el fin de conocer el estado de la cuestión en este tema. Los tópicos revisados se resumen en los siguientes párrafos de este trabajo.

Convivencia y educación en valores

La convivencia se determina por varios factores. Entre ellos, se encuentran los valores personales, que se adquieren a través de las experiencias de la propia vida, en las relaciones con la familia, a través de los medios de comunicación, de la sociedad en general, del grupo de iguales y, por supuesto, de la influencia que ejerce la educación en la persona (Quintana, 2005). La construcción de la cultura de convivencia, debe asociarse a la necesidad de generar una cultura cimentada en valores morales positivos de respeto mutuo y solidaridad (Ortega y Del Rey, 2004). "Parece existir hoy un consenso en cuanto a que el trabajo con valores democráticos es la clave del aprendizaje de la convivencia" (Torrego y Moreno, 2007 p. 87).

La convivencia pacífica se relaciona con la vivencia de valores democráticos, como: justicia, tolerancia y no violencia (López, 2002). Así, a través de la actualización de valores se pueden resolver los conflictos de una forma no violenta que define la manifestación de una convivencia pacífica (Torrego, 2001). Para mejorar la convivencia y prevenir abusos como violencia, indisciplina o la baja autoestima de los estudiantes, se busca la colaboración de todos los implicados de la comunidad educativa (padres, educadores y alumnos). Se pueden seguir dos líneas de actuación complementarias: la educación de la afectividad y la educación en valores (Valero, 2006 p.72). Aprender a convivir es el resultado de un proceso en el que, a través de la socialización, el alumno ensaya una serie de valores deseables y generalizables (Campo, 2001).

Educar para la convivencia requiere de:

1. ir más allá de la teoría, aunque ésta puede ayudar,
2. aprender desde lo cotidiano, porque es allí donde aparecen las interrelaciones,
3. dar testimonio con las propias relaciones personales que entablamos. (Aldana, 2006).

Desde una perspectiva educación en convivencia "para la vida" se plantea ésta como objetivo prioritario con aplicaciones sobre prácticas de valores y la vivencia diaria de los mismos.

Desde este planteamiento hemos desarrollado un programa para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria utilizando como soporte las Tecnologías de la información y la Comunicación. Para el diseño del programa seguimos los planteamientos de prevención de la violencia y el fomento de una convivencia sana que plantea Ortega (2000) en tres grandes núcleos:

1. Educar sentimientos, actitudes y valores. Se intenta profundizar de manera explícita en el conocimiento de uno mismo y de los demás, que proponga como objeto el trabajo con las emociones, sentimientos, actitudes y los valores. Aquí se necesita planificar y desarrollar un programa con experiencias educativas que permitan la reflexión, participación y el aprendizaje de que sus pensamientos, emociones y valores tienen repercusiones en las demás personas. "El aprendizaje de los valores requiere de una experiencia concreta de disfrutar del beneficio afectivo y emocional de la práctica de valores justos y actitudes correctas". (p.110)
2. "Trabajo en grupo cooperativo: que es unir ideas, actividades, críticas y evaluación en una acción conjunta" (p.105) "…mediante el diálogo, la negociación de significados, la construcción compartida del conocimiento, la elaboración de propuestas conjuntas y el reconocimiento mutuo del éxito en las tareas" (p. 110).
3. Gestión democrática de la convivencia. Se refiere a la implementación de normas, por medio de la democracia y la negociación; fomentando relaciones sociales y evitar la resolución dañina de conflictos, mediante la palabra.

Muchos programas se han implementado para disminuir la desafección escolar y han repercutido positivamente en la convivencia de las aulas. Las estrategias que se han utilizado de visualización y fomento de valores han permitido que muchos adolescentes recuperen su apego al sistema educativo (Subirats y Alegre, 2006). Diseñar una línea de educación de sentimientos, actitudes y valores se

propone conseguir que el alumnado: 1) Perciba la escuela como un lugar para el desarrollo socioemocional, 2) Genere empatía, 3) Sea capaz de tomar conciencia de sus propios sentimientos, 4) Asuma actitudes de respeto, 5) Sea más asertivo (Ortega y Del Rey, 2006).

Por su parte, Aldana (2006) argumenta que se requiere un aprendizaje profundo de la convivencia desde una perspectiva de vida compartida con otros y otras con los que construimos nuestro ser, es decir, la "vivencia-con" los demás. La convivencia es la antítesis de la violencia si la consideramos como la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno fundamentadas en las actitudes y los valores pacíficos (respeto, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad…).

Nos planteamos la complejidad que se plantea cuando se busca educar en valores, se ha manifestado que aprender a convivir no implica un esfuerzo de valores neutral, porque su propósito es promover un grupo selecto de valores que favorezcan la solidaridad, la convivencia en paz y el respeto por los derechos individuales y colectivos (UNESCO, 2001). Los educadores enfrentamos una difícil situación referente a la educación en valores; porque, por un lado, es necesario mantener una postura neutra (en cuanto a la moral se refiere); pero por otro, se deben establecer las cualidades que se quieren como eje de convivencia:

"Para llegar a ese consenso moral diversos autores nos aconsejan trabajar aspectos tan genéricos como la tolerancia, la solidaridad, la vida en democracia, los valores en acción y muy preferentemente los derechos humanos que marcan el listón máximo del respeto y convivencia del género humano". (Fernández, 1998, p.106).

Método

Tras una primera revisión teórica y un somero análisis de distintas investigaciones que se han llevado a cabo para mejorar la convivencia se formuló un interrogante fundamental en este estudio: ¿La educación en valores tiene algún tipo de incidencia sobre la mejora del proceso de convivencia de los alumnos en los centros de ESO usando como herramienta las Tecnologías de la Información y Comunicación, en particular, los *blogs*?

Para esta investigación se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental pretest-postest, con grupo control. Se realizó una asignación no aleatoria de los grupos control y experimental, por requerimiento del centro donde se trabajó.

Para garantizar que los dos grupos eran equivalentes se realizó una primera medición (pretest). Después, en el grupo experimental se implementó el programa para mejorar la convivencia, para finalmente realizar una evaluación final en cada grupo De esta forma, se pudieron encontrar las diferencias que se obtuvieron en él la segunda medición entre el grupo experimental y el grupo control.

Sujetos: población y muestra

La población era definida como el conjunto de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Salamanca, matriculados en el curso académico 2007-08. La muestra estuvo constituida por 59 estudiantes de primero y segundo de ESO del un centro de Salamanca (13 estudiantes en el grupo experimental y 46 estudiantes en el grupo de control).

Definición de las variables e instrumentos de medida

En el siguiente cuadro se presentan tanto el conjunto de variables consideradas, en función de las hipótesis del estudio, y los instrumentos utilizados de medida.

Procedimiento: Diseño e implementación del programa de educación en valores (VES, Valores en Situación)

El programa de denominó VES (Valores En Situación) y su objetivo era fomentar la reflexión y el aprendizaje en valores, para mejorar la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. El programa pretendía reconocer en los alumnos los comportamientos positivos que reflejaban valores concretos y fomentar de esta manera la repetición de las acciones.

Contenidos del programa

Los contenidos en valores del programa fueron adaptados a los destinatarios tanto en lenguaje como en profundidad de los conocimientos. Los valores que se trataron fueron: solidaridad, responsabilidad, dignidad, justicia, empatía, diálogo, respeto, tolerancia, honradez, sinceridad y confianza.

Para el diseño re realizó una imagen corporativa del programa con un código en color, un logotipo y unas figuras que daban unicidad y motivaban al usuario.

Los *recursos* con los que contaba el programa eran:

- Un manual teórico respecto a los valores que se abordaban
- Un sitio web tipo blog con sistema de control y privacidad de los usuarios así como opciones para la introducción de comentarios.
- Cuentas de correo electrónico para todos los implicados
- Publicidad con soporte de carteles animando a la participación.
- Materiales multimedia complementarios para la dinamización del *blog*

Figura 1. Esquema de la investigación

Tabla 1. Variables e instrumentos

Tipo de variable	Variable	Definición operacional	Instrumento
Variable independiente (V.I.)	Estrategia para la educación en valores, a través de las TIC	Diferentes metodologías didácticas a introducir en las aulas, con apoyo en TICs. Dos niveles de la variable: grupo experimental, frente a un grupo control. (N=59: 13/46)	
Variables dependientes (V.D.)	Nivel de **convivencia** en el aula entre los estudiantes	Resultado en 66 ítems que evalúan distintos aspectos de la convivencia en los centros educativos. Cada ítem describe una situación o hecho que pudo haber ocurrido en los últimos 15 días.	CPCE: Cuestionario para la evaluación de los problemas de convivencia escolar (Peralta, F., Sánchez, M., De la Fuente, J., Triantes, M., 2007)
	Percepción sobre **valores** personales en las relaciones humanas	Resultado en 93 ítems que evalúa distintos factores relacionados con valores personales para las relaciones humanas.	Cuestionario para la evaluación de los valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, J., Peralta, F. y Sánchez, M., 2006)
Variables intervinientes o extrañas	Conjunto de variables que pueden tener efecto sobre la V.D.	Sociodemográficas, culturales, uso y hábitos en TICs	Encuesta a alumnos

Resultados

Resultados para la variable convivencia escolar

En las medidas postest para el CPCE comparando los grupos control y experimental no se obtuvo ninguna diferencia estadísticamente significativa (n.s. 0,05). Una tabla comparativa con todos los resultados obtenidos en esta parte se presenta en la tabla 3 y en el gráfico 1.

Tabla 3. Comparaciones entre el grupo experimental y el control en las medidas postest para cada factor en el CPCE

	Experimental n=13		Control n= 33		Prueba t para la igualdad de medias	
Factor	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	t	p Sig. (bilateral)
F1: Desinterés académico	2.1026	1.2065	1.9006	0.7513	0.5671	0.5788
F2: Conducta agresiva contra iguales	2.1923	1.2646	2.0192	0.7976	0.4637	0.6494
F3: Conducta agresiva del profesorado hacia el alumno	2.2378	1.1739	2.0172	0.7782	0.6305	0.5373
F4: Conducta agresiva contra el profesorado	2.4231	1.4476	1.9957	0.8715	1.0054	0.3306
F5: Antisocial o violencia grave	2.3162	1.3928	2.0702	0.8353	0.6011	0.5567
F6: Disruptivo, indisciplina	2.2179	1.2827	2.1081	0.8427	0.2877	0.7773

Gráfico 1. Comparativo entre el grupo experimental y el control en las medidas postest para cada factor en el CPCE

En función de los resultados obtenidos, es posible inferir que se rechaza la hipótesis de investigación, porque no existen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) entre el grupo control y el experimental en el estado de la convivencia posterior a la aplicación del programa, ni en los ítems que el cuestionario evaluó ni en los factores que agrupaban los ítems.

Resultados para la variable valores sociopersonales

En los análisis de estadística no paramétrica llevados a cabo para valores sociopersonales por ítem, al no cumplirse los criterios paramétricos en esta variable, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en trece ítems (n.s. 0,05). Los valores obtenidos en cada uno se muestran en la tabla 4. Cuatro de estos ítems coinciden con los estadísticamente significativos utilizando las pruebas anteriores.

De nuevo, se encontraron modificaciones en ítems como "Soy una persona que se porta de forma amable con los demás" (63), "Pienso que comportarse de forma amable es importante" (1), "Me siento muy mal cuando he sido mal educado con alguien" (59), "Soy una persona que tiene buenos modales con los demás" (90) y "Acostumbro a tener buenos modales y palabras con los que me rodea" (76). Los rangos promedio en estos ítems del grupo control fluctúan entre 23,52 y 24,12 mientras que los del grupo experimental entre 33,61 y 35,42. Esto demuestra respuestas más favorables por parte del grupo experimental hacia cuestiones relacionadas con la amabilidad y los buenos modales posteriores a la aplicación del programa.

El valor de la solidaridad, entendido como ayuda a los demás se consideró como parte del contenido del programa, los resultados reflejan cambios en la forma de pensar respecto a ítems como: "Encuentro emociones agradables cuando, sin esperar nada a cambio, ayudo a los demás" (33) y "Estoy convencido que cuando ayudo a otras personas, sin esperar nada a cambio, es satisfactorio" (2). Es posible que posterior a la aplicación del programa los participantes desarrollaran una actitud solidaria más marcada.

En función de los resultados, es posible pensar que después de la aplicación del programa los valores de respeto y tolerancia se favorecieron dadas las modificaciones positivas en los rangos de ítems como: "Procuro arreglar los problemas que tengo con los demás hablando con ellos" (77) y "Pienso que respetar a los demás evita problemas y nos hace la vida más agradable a todos" (16). Estos ítems exponen la importancia del diálogo y que evitar problemas permiten intuir que los contenidos referentes a dichos valores han sido reflexionados por parte de los participantes.

Tabla 4. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes en las comparaciones postest para los grupos control y experimental por ítem

	Control n=23		Experimental n=10				
Factor / ítem	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Factor 6.							
63.Soy una persona que se porta de forma amable con los demás							
	23.7949	928	34.6154	450	148	-2.3307	0.0198
Factor 8.							
55.Me siento muy enfadado cuando tengo que cumplir las normas establecidas por el Instituto							
	29.2821	1142	18.1538	236	145	-2.3537	0.0186
Factor 10							
33.Encuentro emociones agradables cuando, sin esperar nada a cambio, ayudo a los demás							
	23.8718	931	34.3846	447	151	-2.2427	0.0249
Factor 11							
87.Procuro colaborar para que mis materiales y los del instituto estén ordenados							
	24.0641	938.5	33.8077	439.5	158.5	-2.0595	0.0394
No pertenece a ningún factor							
1.Pienso que comportarse de forma amable es importante							
	23.5256	917.5	35.4231	460.5	137.5	-2.691	0.0071
2.Estoy convencido que cuando ayudo a otras personas, sin esperar nada a cambio, es satisfactorio							
	23.6026	920.5	35.1923	457.5	140.5	-2.5234	0.0116
16.Pienso que respetar a los demás evita problemas y nos hace la vida más agradable a todos							
	23.6842	900	32.7692	426	159	-2.0406	0.0413
29.Estoy seguro que soy una persona valiente							
	28.3026	1075.5	19.2692	250.5	159.5	-1.9979	0.0457
59.Me siento muy mal cuando he sido mal educado con alguien							
	23.8974	932	34.3077	446	152	-2.2156	0.0267
76.Acostumbro a tener buenos modales y palabras con los que me rodean							
	23.8718	931	34.3846	447	151	-2.2489	0.0245
77.Procuro arreglar los problemas que tengo con los demás hablando con ellos							
	23.9103	932.5	34.2692	445.5	152.5	-2.2035	0.0276
89.Soy una persona que evita cualquier peligro, para mí y para los demás							
	23.5641	919	35.3077	459	139	-2.4929	0.0127
90.Soy una persona que tiene buenos modales con los demás							
	24.1282	941	33.6154	437	161	-2.0453	0.0408

Existe entre los resultados de las pruebas no paramétricas dos ítems que presentaron cambios de forma negativa, es decir que los valores de los rangos en el grupo control se obtuvieron más altos que en los del grupo experimental. El primero de ellos: "Me siento muy enfadado cuando tengo que cumplir las normas establecidas por el Instituto" (55) permite especular que aquellas personas que más participación mostraron, mejor capacidad de cumplimento de normas, o al menos, una actitud más favorable a su cumplimento. Por otra parte, la interpretación de los resultados en el ítem "Estoy seguro que soy una persona valiente" (29) resulta compleja porque ser valiente puede asociarse a una actitud desafiante o a presentar una autoestima elevada. En este caso, la disminución en el rango por parte del grupo

experimental en relación con el ítem respecto a las normas, puede hacer pensar que se trata de un apego al orden establecido por parte de este grupo.

Finalmente, respecto a los resultados de las pruebas no paramétricas en el análisis por ítems, la colaboración, el orden y el cuidado de uno mismo y de los demás se percibe en ítems como: "Procuro colaborar para que mis materiales y los del instituto estén ordenados" (87) y "Soy una persona que evita cualquier peligro, para mí y para los demás" (89). Posterior a la aplicación del programa, quizá aquellas personas que más participaron, posterior a la aplicación del programa mostraron una actitud más favorable hacia estos tres valores.

Finalmente, a diferencia de los resultados en el CPCE, en este caso, en dos factores se observaron diferencias estadísticamente significativas en la prueba t para muestras independientes (n.s. 0,5). En la tabla 5 se presenta una tabla con los resultados obtenidos para cada factor en el cuestionario sobre valores sociopersonales.

Tabla 5. Comparaciones entre el grupo control y experimental en la medida postest para cada factor en el cuestionario sobre valores sociopersonales

	Control n= 26		Experimental n=10		Prueba t para la igualdad de medias	
Factor	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	t	p Sig. (bilateral)
F1: Autoexigencia y valía	3.9408	0.8703	4.3646	0.5576	1.5813	0.1204
F2: Valor y equilibrio	3.6574	1.0094	3.6410	0.8439	-0.0522	0.9586
F3: Respeto y protección	3.6316	1.0811	3.9077	0.9403	0.8197	0.4163
F4: Bondad y generosidad	3.0855	1.1791	3.1795	1.1833	0.2488	0.8046
F5: Honradez y lucha	3.4551	1.1766	4.0000	0.9736	1.5040	0.1389
F6: Amistad, aprecio y amabilidad	4.0051	0.7233	3.9833	0.4387	-0.0985	0.9219
F7: Prevención de injusticias	3.3194	1.1349	4.0962	0.8263	2.2547	**0.0288**
F8: Valor indisciplinado	3.4744	1.0447	2.7308	1.1108	-2.1884	**0.0333**
F9: Protección y equilibrio	3.5000	1.1698	3.5385	1.3144	0.0996	0.9211
F10: Altruismo	3.5197	0.9575	4.0962	0.7037	1.9889	0.0523
F11: Esfuerzo y orden	3.5940	0.8747	3.9341	0.7013	1.2667	0.2112
F12: Éxito	3.7895	1.2227	4.0769	1.0963	0.7499	0.4569
F13: Hospitalidad y reflexión	3.8559	0.9331	4.1944	0.6921	1.1548	0.2540

A pesar de que en la agrupación de los ítems por su factor, los resultados no estadísticamente significativos ($\alpha \leq 0{,}05$) en todos ellos, existen tres que son dignos de mencionar por la significación que obtuvieron. El primer caso a destacar es el de "prevención de injusticias (factor 7)" en él, las personas en

el grupo control están entre un 20 y un 32% menos de acuerdo con lo que los ítems en este factor expresan.

El factor 8 presenta una peculiaridad: para al grupo experimental, después del programa todas las personas expresaron entre regular y total desacuerdo con "Me siento muy enfadado cuando tengo que cumplir las normas establecidas por el Instituto" (55). Hay una diferencia con el grupo control casi del 40% en las opiniones. El otro ítem de este factor es: "Soy una persona que hago cosas atrevidas" (69). Los resultados en este caso se encuentran polarizados tanto para el grupo control como para el grupo experimental y las diferencias entre uno y otro son menos del 2%. Después del programa para el grupo control el cumplimento de las normas no representa una carga negativa.

Para finalizar este apartado, dados los resultados obtenidos, es posible inferir que la hipótesis de investigación planteada para la variable "valores sociopersonales", no se rechaza para 13 de los ítems evaluados. Así mismo, no se rechaza la hipótesis de investigación para esta variable porque al menos uno de los factores presentó diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0{,}05$). Por tanto, es posible afirmar que para la variable "valores sociopersonales", se perciben modificaciones en las actitudes después de haber aplicado el programa.

Discusión

Los resultados anteriores nos han permitido constatar que la aplicación de programas específicos de mejorar de convivencia a través del desarrollo de valores sociopersonales, ofrecen indicios de obtener resultados positivos, sobre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

Estudiar la convivencia escolar, encontrar modelos de intervención e investigaciones consolidadas, constituye un reto importante por tratarse de un campo de estudio relativamente novedoso y de gran preocupación social en la actualidad. Como señala Ortega (2006), se ha venido estudiando es España desde hace escasos veinte años. Esta investigación nos permitió estructurar algunas de las aproximaciones, enfoques y estrategias que hoy se llevan a cabo para abordar este problema.

En este sentido optamos por la educación en valores como estrategia para contribuir a la mejora de la convivencia. Resulta complejo visualizar la "educación en valores" desde la perspectiva de la intervención ya que nos situamos en un campo estudiado por la literatura, la filosofía, excluso la política. A pesar de ello se intentó desarrollar un enfoque psicopedagógico que permitiera implementar un programa de intervención educativa.

Para contextualizar esta intervención en una sociedad actual introdujimos la estrategia y el soporte que nos ofrecen las TIC. En unas sociedad del conocimiento y la información y trabajando con adolescentes encontramos que las TIC ofrecen un potencial tanto motivador como estructurador del pensamiento y del aprendizaje de los estudiantes transmitiendo así mismo conocimientos de una forma atractiva y creativa. Estas características influyen positivamente en la actitud y en las emociones de los sujetos que, cuando no se olvidan los objetivos pedagógicos, se integran los conocimientos con mayor facilidad en la personalidad de los alumnos.

Tras la aplicación del programa podemos concluir que se ha conseguido fomentar la reflexión y el aprendizaje de valores para la mejora de la convivencia, aun cuando no se obtuvieran diferencias estadísticamente significativas en la variable convivencia, sí se obtuvieron en los valores sociopersonales. Estos datos nos permiten considerar que se consiguieron los objetivos del programa referentes a la educación en valores. Posiblemente si se desarrollara un programa más extenso y con mayor implicación de la comunidad educativa los resultados se potenciarían.

Coincide nuestra investigación con la de Pérez (2007) en la que, después de llevar a cabo un estudio semejante al nuestro, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ámbito de la convivencia. Sin embargo, tanto ellos como nosotros podemos concluir que se han producido algunas modificaciones en el clima de aula, favoreciéndose las relaciones sociales.

Otra investigación coincidente con la nuestra es la de Goldworrthy, Schwartz y Barab (2007), en al que utilizan igualmente las TIC como herramienta para transmitir conocimiento conducente al aprendizaje de resolución de conflictos. En ambas investigaciones es posible concluir que las experiencias que se apoyan es estos medios permiten un desarrollo cognitivo y un aprendizaje desde la experiencia que produce un impacto en al personalidad y repercute el comportamiento y sociabilidad de las personas.

Tomando las palabras de Fernández (2008), creemos que plantear programas para intervenir en la convivencia exige un diseño que se base en valores que guíen acciones futuras. Creemos que una investigación como la presentada puede servir como una primera etapa en una intervención más profunda para educar a la comunidad educativa en valores que estructuren la convivencia escolar.

Autores con amplia experiencia en el campo de la convivencia escolar (Ortega, 2008) señalan la educación en valores como estrategia. Este trabajo resulta una contribución novedosa y que atiende a la demanda, no solo de la comunidad investigadora, sino sobre todo desde los centros educativos y de la sociedad en general.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido realizada gracias a la ayuda recibida por el Proyecto de Investigación i+d+i, ref. SEJ2006-10700, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (convocatoria 2006).

Referencias

Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359 julio-agosto, 28-31.

Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 30-35.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.

Goldsworthy, R., Schwartz, N., Barab, S., Landa, A. (2007) Evaluation of a collaborative multimedia conflict resolution curriculum. Educational *Technology Research and Development*. 55, 6. Disponible en: http://www. springerlink.com/content/r776r08344m671x6/fulltext.pdf [consulta: 1 de Mayo de 2009]

López, A. (2002). La convivencia escolar: asunto de todos. *Aula de innovación educativa*, 111, 45-50.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson Education.

Ortega, R. (2000) *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.

Ortega, R. (2006) *La convivencia: un modelo para de prevención de la violencia*. En Moreno, A. (Eds.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia, 29-48.

Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de pedagogía, Barcelona, 370, 32-35.

Ortega, R. (2008). *Convivencia Escolar: de la Investigación a la Educación*. Ponencia en el Consejo Escolar de Canarias dictada el 27 de septiembre de 2008. Disponible en: http://www.consejoescolarcanarias.org/upload/ publicaciones/365SEMINARIO%20ROSARIO%20ORTEGA.pdf [consulta: 1 de Mayo de 2009].

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001) Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Pérez Pérez, C. (2007). Los efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2° de ESO. *Revista de educación*. 343, 503-529. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_21.pdf [consulta: 27/05/09].

Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.

Subirats, J. y Alegre, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 12-16.

Torrego, J. C. (2001) Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En I. Fernández García (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula* (p.171-180). Barcelona: Cisspraxis.

Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO (2001). Learning to live together: Have we failed? International Bureu of Education: Geneva. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/ICE_2001_summary_en.pdf [consulta 29/05/09]

Valero, J. M. (2006) *La escuela que olvidó su oficio: cómo eliminar la violencia en la escuela*. Madrid, Espala: ICCE

El programa EQUIPAR para la mejora del clima moral: experiencias de aplicación en 2º, 3º y 4º de la E.S.O.

Mª. Pilar Rodríguez Gabriel, Kevin van der Meulen, Estrella Pozo y Belén Otegui
Universidad Autónoma de Madrid (España)

El conocimiento acerca del abuso entre escolares que se ha ido adquiriendo a lo largo de los años ha mostrado la importancia de intervención en los problemas de victimización. Los estudios realizados sirven también para pensar en cómo prevenir y resolver este, pero también otros tipos de conflictos en los centros escolares. El maltrato por abuso de poder por parte de los compañeros es un problema reconocido por los escolares (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994; Smith *et al.*, 1999). Las investigaciones estatales de incidencia realizadas por el Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF (2007) muestran que este tipo de agresiones ocurren en todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria, por lo cual es probable que cada escolar lo experimente, sea de forma directa, o de manera indirecta como observador. Durante los últimos años han ido apareciendo varios escritos que han resaltado la importancia del grupo en la presencia del maltrato entre iguales en la escuela (p.ej. Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002; Salmivalli, 1999; Pellegrini, 2002). Varios factores grupales como las normas del grupo (implícitas), sus objetivos, el papel de cada uno de los implicados en una situación de maltrato, incluidos los que lo ven pero no hacen nada para impedirlo, etc., en resumen, las dinámicas de grupo y su atmósfera moral, se deberían tener en cuenta en la comprensión del fenómeno. En esta línea nosotros creemos que las actividades de prevención deberían estar enfocadas en el grupo, y deberían ir dirigidas al conjunto de alumnos y alumnas en la clase.

EQUIP for Educators es un programa que tiene como objetivo la prevención de las conductas antisociales al estimular el juicio moral y la toma de perspectiva de los otros, corregir las distorsiones cognitivas que benefician a uno mismo y mejorar las deficiencias en habilidades sociales (DiBiase, Gibbs, Potter y Spring, 2005). Se basa en el enfoque teórico de la "psicoeducación" e implica la enseñanza de habilidades, conocimientos y una conciencia madura que son necesarias para vivir el día a día de modo competente y satisfactorio. Nosotros percibimos el programa *EQUIP para educadores* como un instrumento que podría servir para prevenir el desarrollo de un clima de grupo negativo, con consecuencias como el maltrato y la exclusión social de compañeros y, por lo tanto, como apoyo para favorecer una mayor inclusión de los alumnos en el grupo de iguales. Nosotros adaptamos el programa original al contexto escolar español y lo llamamos *EQUIPAR* [3]. Se realizaron algunos cambios para centrar las unidades de trabajo aún más en el contexto escolar (p.ej., utilizando ejemplos acerca de situaciones escolares, en que tienen un papel tanto alumnos como docentes) y ajustarlo a la situación española (i.e. sustituyendo tipos de conductas antisociales muy poco frecuentes entre escolares adolescentes españolas por otros más frecuentes). Aunque según DiBiase *et al.* sería posible utilizar el programa con alumnos desde la edad de 10 años, nosotros opinamos que el uso de EQUIPAR en España es más apropiado para alumnos de secundaria, sobre todo a partir de 2º de la E.S.O.

El programa *EQUIPAR* contiene los siguientes elementos: *errores de pensamiento y control del enfado*, *habilidades sociales* y *situaciones con un problema a resolver*. La metodología utilizada es importante en la consecución de los objetivos del programa, y tiene como finalidad la máxima participación de los alumnos. Para ello se alterna el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y con el conjunto de estudiantes, aunque potenciándose principalmente los dos últimos. También se utiliza continuamente el "*role-playing*" para promover en los alumnos y alumnas una forma de pensar que considere la perspectiva del otro para resolver los dilemas y además para ejercitar las habilidades sociales. Esta técnica también es bien valorada por los alumnos, como nos ha comentado una de las

alumnas que ha realizado el programa: *"Tú lees una ésta* (situación con problema) *y te metes en el papel y lo piensas.* -O sea, que te hace ponerte en esa situación. *Pues claro"* (17;01, 3ºESO).

El primero de los elementos trata de distorsiones cognitivas o *errores de pensamiento,* que son interpretaciones que suponen cambios motivados de la realidad social para legitimar el propio comportamiento. Existen cuatro errores fundamentales: egocentrismo, minimizar o nombrar mal nuestra conducta antisocial, echar la culpa a otros, y ponerse en lo peor. Los alumnos aprenden a reconocer estos errores y por medio de discusiones en el grupo también a cómo se podrían corregir. Además, se trabaja la *comprensión* y el *control del enfado;* esto se hace por medio de técnicas que reducen el enfado o aumentan su manejo constructivo. Así, se muestra cómo controlar conductas inapropiadas (por ejemplo agresivas) al pensar por adelantado en las consecuencias para uno mismo y para las otras personas, o se ayuda a reconocer los síntomas físicos del enfado y cómo disminuirlos (por medio de técnicas de relajación).

En segundo lugar se encuentran las *habilidades sociales* que capacitan al individuo para mostrar comportamientos constructivos y equilibrados en situaciones interpersonales difíciles. Existen números otros programas para jóvenes que contienen habilidades sociales, ya que la relación entre habilidades sociales y conductas transgresivas está ampliamente documentada (Gibbs, Potter y Goldstein, 1995). Habilidades como enfrentarse con la presión negativa del grupo y cómo expresar una queja de forma constructiva son ejemplos de las habilidades que se trabajan en el programa EQUIPAR.

El tercer y último componente es el trabajo con *situaciones sociales con un problema a resolver* que conciernen el desarrollo en el razonamiento de cuestiones morales en términos de justicia y en la aplicación de criterios morales para evaluar el comportamiento de las personas (Boom y Brugman, 2005). Se utilizan situaciones hipotéticas, cercanas a la vida diaria de los jóvenes, enmarcados en su mayoría en el centro escolar. En estas situaciones, en las que hay que tomar una decisión, se tratan valores como la amistad, la sinceridad, el respeto, etc. Una de las situaciones implica un caso de maltrato por abuso de poder que da pie a una conversación con los alumnos sobre la inadmisibilidad de este tipo de agresión, sobre los procesos de grupo que tienen que ver con su existencia y que favorece la toma de perspectiva de la víctima de maltrato por parte de todos los alumnos y alumnas.

En Canada y EEUU, *EQUIP for Educators* ha mostrado su eficacia preventiva (DiBiase, 2002) y también en los Países Bajos se han encontrado efectos positivos con una traducción holandesa del programa (Van der Velden, 2009). Nosotros trabajamos con EQUIPAR desde 2006 en varios centros de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid. Los resultados de un primer estudio, llevando a cabo el programa en dos centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid con un grupo ordinario de 2º de E.S.O. y otro de 3º de E.S.O de diversificación, se han presentado en otro lugar (Van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2007; 2009). Entre varios otros resultados se encontró una disminución de distorsiones cognitivas en el grupo de 3º de diversificación. Este resultados es apoyado por datos cualitativos recogidos en el mismo centro: varios docentes observaron cambios hacia un comportamiento más positivo de los alumnos dentro del instituto (Van der Meulen, 2006 – observaciones personales). Desde 2006 hasta ahora una docena de grupos de alumnos han realizado el programa. En la presentación contaremos nuestras experiencias al realizar el programa con los grupos de adolescentes en 2º, 3º y 4º de la E.S.O. De los datos analizados hasta ahora mostraremos una parte de los resultados cuantitativos, que conciernen tanto el nivel de errores de pensamiento de los alumnos como la incidencia de victimización en la clase y los modos en que los estudiantes responden a este tipo de situaciones. También comentaremos nuestros datos cualitativos, junto con observaciones acerca de la metodología, el contenido del programa y los efectos esperables a corto y largo plazo.

Referencias

Boom, J. y Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. En A.W. Haaften, T.E. van Wren y A.E.J.M. Tellings (Eds.), *Moral sensibilities and education: Volume 3. The adolescent.* Bemmel: CC, Concorde Publishing House.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Actualización del Informe del 2000. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., van der Meulen, K. y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, *1*, pp. 37-69.

DiBiase, A. (2002). Equipping children to think and behave responsibly. An evaluation of a multi-component cognitive-developmental program. *Dissertation Abstracts International, 63*, 442 (UMI No. 3052505).

DiBiase, A., Gibbs, J. C., G. B. Potter y Spring, B. (2005). *EQUIP for educators*. Illinois: Research Press.

Gibbs, J.C., Potter, G.B. y Goldstein, A.P. (1995). *The Equip Program*. Nueva York: Research Press.

Gibbs, J.C. (2003). Moral development & reality. Thousand Oaks, California: Sage.

Olweus, D. (1993a) *Bullying at schools. What we know and we can do.* Oxford: Blackwell. Trad cast. de R. Filella: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata, 1998.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist, 37*, 151-163.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 2-19). London: Routledge.

Van der Meulen, K., Granizo, L. y del Barrio, C. (2007). *EQUIP for Educators in Spain: Results from a pilot intervention in secondary schools.* Ponencia presentada en el Symposium: *Effects of the EQUIP Peer-Helping Program.* Association for Moral Education 33rd Annual Meeting, 15-17 nov, 2007, Nueva York, EEUU.

Van der Meulen, K., Granizo, L y del Barrio, C. (2009). Using EQUIP for Educators to prevent peer victimization in secondary school.*Journal of Research in Character Education,* 2ª revision.

Van der Velden, F. (2009). *EQUIPping High School Students.* Enschede, Países Bajos: Ipskamp Drukkers.

Notas

1. Este trabajo forma parte de dos proyectos financiados por la Comunidad de Madrid y la UAM (CCG06-UAM/HUM-0410 y CCG07-UAM/HUM-1788/07).

2. Agradecimientos a Laura Granizo, Giuseppe Sciuto, Almudena Juanes y Cristina del Barrio.

3. Actualmente estamos preparando la publicación del manual de EQUIPAR para ser utilizado por educadores en España.

Relación educativa y convivencia: la dimensión emocional de la educación

Clara Romero Pérez[1] y Ana Castro Zubizarreta[2]
[1]*Universidad de Sevilla;* [2]*Universidad de Cantabria (España)*

El texto que presentamos trata de servir como marco para la reflexión acerca de la relación educativa en los contextos de prácticas actuales. La premisa de la que partimos es que la construcción de un marco para la convivencia escolar exige necesariamente diseñar nuevas relaciones diálogicas educativas. La calidad de la convivencia escolar depende, entre otras variables, de la calidad de los procesos relacionales en el aula y en el centro escolar. El objetivo de la primera parte del texto es analizar algunos de los factores contextuales que inciden en la convivencia escolar y, de modo general, en la relación educativa y clima escolar. Las tesis que se desarrollan en esta primera parte hallan su justificación teórica en los trabajos sobre modernidad líquida de Z. Bauman. El segundo objetivo se desarrolla en la segunda parte del texto, en el que exponemos los principios de un modelo pedagógico que halla sus antecedentes en la Pedagogía de la Proximidad de Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla). Concluimos con una propuesta pedagógica orientada desde esta filosofía educativa organizada sobre los principios de Cooperación e Interdependencia Social, Comunicación y Reconocimiento encaminada a promover la convivencia incidiendo en la dimensión emocional de la educación.

Palabras clave: Relación educativa, emociones, educación, pedagogía de la proximidad, pedagogía líquida, relación educativa.

Bajo el título *Relación educativa y Convivencia: la dimensión emocional en la educación* proponemos un marco para la reflexión y el debate sobre la relación educativa en los contextos de prácticas actuales. La premisa de la que partimos es que la construcción de un marco para la convivencia escolar exige necesariamente diseñar nuevas relaciones diálogicas educativas. La calidad de la convivencia escolar depende, entre otras variables, de la calidad de los procesos relacionales en el aula y en el centro escolar. Calidad cuyos indicadores se objetivan, de un lado, por el grado de *apertura* y *flexibilidad*, *rutina* y *novedad* sobre la que se estructura dicha relación y, de otro, por su *tonalidad emocional*.

Entendemos que el análisis de la convivencia escolar debe contextualizarse tomando como referencia las nuevas condiciones sociales que podrían estar afectando a las instituciones escolares, concebidas como espacios de relación y expresión. Por ello, el objetivo de la primera parte del texto es analizar algunos de los factores contextuales que inciden en la convivencia escolar y, de modo general, en la relación educativa y clima escolar.

Al mismo tiempo, al entender que la convivencia escolar depende de la calidad de la dinámica relacional del aula y del centro escolar, el objetivo que nos planteamos en la segunda parte del texto es exponer los principios y orientaciones para la acción de una propuesta pedagógica que promueve la comunicación interpersonal y, con ello, nuevas relaciones dialógicas educativas. La propuesta que se explicita halla sus antecedentes en el modelo de Pedagogía de la Proximidad de Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla) y se organiza sobre los principios de Cooperación e Interdependencia Social, Comunicación y Reconocimiento.

La necesidad de incidir en el clima escolar para contribuir al desarrollo de la convivencia

El establecimiento de un clima de aula positivo, la agencialidad del estudiante, y las competencias sociales y emocionales del profesorado para gestionar adecuadamente la relación educativa resultan claves en los actuales contextos de prácticas. Recientemente, el Consejo Escolar de Andalucía ha subrayado la importancia que posee la mejora de la convivencia escolar en Andalucía. En líneas similares se han pronunciado los diferentes Observatorios y Unidades de Convivencia de las diferentes comunidades autónomas en España. Cabe afirmar que la convivencia escolar se erige como un nuevo reto educativo especialmente en la educación secundaria. Para responder a este reto, el Consejo Escolar de Andalucía insta a los centros a impulsar proyectos encaminados, entre otros, a mejorar el clima escolar preferentemente en los centros de Secundaria (Consejo Escolar de Andalucía, 2009). En una línea similar, el Consejo Escolar del Estado (2009) insta a la Administración Educativa, personalizada en el Instituto de Evaluación, a impulsar estudios sobre valores y actitudes para la convivencia de los alumnos y el clima escolar de los centros educativos.

El nivel de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa se evidencia en el clima escolar y este factor, a su vez, se dinamiza a partir de las relaciones en el aula y en el centro. Entendemos que la relación educativa y, con ello, el clima escolar, pueden servir de base tanto como factores protectores y de desarrollo para docentes y estudiantes (Gu, Q. y Day, Ch., 2007; Núñez Cubero, L., 2008), como también factores de riesgo, ya que pueden resultar, a la larga "tóxicas" para una o ambas partes de la relación.

De ahí que consideremos el clima escolar y, por tanto, la relación educativa, como resortes muy importantes para la práctica educativa pues, a través de ellos, tanto el profesorado como los estudiantes pueden desarrollar y fortalecer sus propios recursos personales, afrontar de modo ajustado los retos y situaciones de la vida cotidiana y académica, al mismo tiempo que crear las condiciones de partida para iniciar y mantener el proceso de enseñanza y aprendizaje en condiciones óptimas.

Nuestra hipótesis de partida es la siguiente: el establecimiento de una relación educativa dialógica y cooperativa incide positivamente en la mejora de la convivencia escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vid. Romero Pérez, Cl. et al., 2009). A la especificidad de la población escolar en la enseñanza secundaria, hay que unir la incidencia de las variables específicas de centro y del aula sobre la dinámica interpersonal en el aula y el centro escolar.

Las resistencias a la influencia educativa de los adultos son mayores a partir de la adolescencia y saber gestionar estas resistencias, reconducirlas y armonizarlas en un grupo clase no es en absoluto tarea fácil. La dinámica de aula emerge y evoluciona en el tiempo a través de la comunicación que se establece entre todos los miembros del grupo, lo que incluye por ello al docente. Esta dinámica se organiza y moviliza a través de un complejo entramado de cogniciones, emociones y conductas de cadencias y calidades diferentes. En el interior de un grupo, la comunicación que establecen los profesores y profesoras con sus estudiantes, va más allá de la interacción didáctica. Es metacomunicación: comunicación sobre la comunicación. De ahí la importancia del *clima de aula* por su incidencia en la dinámica del aula (Mayer, J.E., 2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se organizan sobre una base interactiva que incluye una base informativa y una base relacional o interpretativa de mayor importancia que la primera. Toda comunicación impone, por así decirlo, conductas (Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D., 1997, 52) y, en consecuencia, definen la relación.

Entendemos que cualquier intento en inferir consecuencias prácticas para activar y/o reconducir las relaciones educativas para optimizar la convivencia escolar debe necesariamente abordar los aspectos metacomunicativos ya que, en la línea de los autores citados *«la capacidad para metacomunicarse de forma adecuada constituye no sólo la condición sine qua non de la comunicación eficaz, sino que también está íntimamente vinculada con el complejo problema concerniente a la percepción del self y del otro»* (Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D.,1997,55).

Algunas variables sociales que explican la dinámica relacional en la etapa secundaria

La educación comporta incertidumbre y riesgo. Las condiciones actuales para la educabilidad se han transformado tanto que educar hoy se percibe por el profesorado como una actividad "ingrata" y muy compleja (Cattonar, B., 2006). Probablemente esta afirmación contradice los resultados de informes y estudios llevados a cabo en España y la Comunidad Autónoma de Andalucía (Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2008; Consejo Escolar de Andalucía, 2006) en los que se concluye que entre un 70 y 80% del profesorado considera que el clima de convivencia y la relaciones con el alumnado son positivas.

Sintetizaremos algunos de los factores que afectan, de modo incidental, a la relación educativa y el clima escolar en la actualidad.

El fenómeno de la desafiliación escolar

Una de las preocupaciones de los Estados en los países desarrollados es combatir el fracaso y el abandono escolar. Las cifras son especialmente preocupantes en nuestro país según las evaluaciones internacionales. El proceso de exclusión lleva aparejado otro tipo de exclusión, más general, como es el de desafiliación (Castel, R., 1995), desvinculación o desapego de las instituciones sociales significativas (p.e.: la institución escolar). El desapego se convierte en desconfianza y erosión de expectativas de futuro entre aquellas poblaciones de jóvenes escolares más vulnerables. En la sociedad actual existe un profundo desajuste entre las expectativas y confianza de los estudiantes hacia la institución escolar y las oportunidades objetivas que la sociedad les brinda. Este fenómeno explicaría parcialmente el fenómeno de la deserción y el abandono temprano de la escuela, así como también el desapego y desvaloración hacia la institución escolar.

La universalización y prolongación de la educación básica no garantiza la movilidad social. Quizás esto explique que las expectativas de futuro de los jóvenes se hayan modificado sustancialmente y, con ello, sus niveles de motivación hacia el aprendizaje escolar, uno de los problemas que más perturban al profesorado hoy. Expectativas además que colisionan con las expectativas de sus profesores para quienes la enseñanza de su asignatura y el saber desinteresado —sin correspondencia con la utilidad del mismo— constituyen uno de los motivos principales que confieren significado a sus prácticas (Cattonar, B., 2006; Klassen, R. y Anderson, C., 2009).

La ruptura educativa

Un nuevo fenómeno que estamos viviendo, sin apenas ser conscientes de ello, que incide en la relación educativa es el que analiza Núñez Cubero, L. (2000) y que califica como el fenómeno de la *ruptura educativa.* Este fenómeno se relaciona con el hecho de que la educación que venimos desarrollando es a todas luces acomodaticia y actúa "a remolque" de las circunstancias. La educación ha automatizado sus prácticas pasadas y adolece de creatividad y capacidad anticipatoria. La *ruptura educativa* se hace visible en el modo como una gran mayoría del profesorado en secundaria gestiona la dinámica del aula. A través de esquemas y modelos del pasado —enseñanza selectiva y grupos homogéneos— a pesar de que las condiciones hayan cambiado sustancialmente: enseñanza inclusiva y grupos heterogéneos (Esteve Zarazaga, J.M., 2002). La expulsión del aula y/o del centro sigue siendo la medida sancionadora más extendida entre el profesorado. En ningún caso estamos defendiendo la impunidad para el comportamiento disruptivo y, menos aún, con la violencia. Pero habría que insistir en el hecho que estas medidas correctoras no son eficientes a largo plazo si no van acompañadas de otro tipo de medidas preventivas, a la par que nuevos estilos docentes y, muy especialmente, nuevos modos de gestionar la relación educativa y de crear un ambiente de aula adecuado y positivo para el aprendizaje de nuestros escolares. Numerosos estudios desvelan en este sentido la estrecha relación que existe entre las medidas coercitivas empleadas por los profesores para gestionar la dinámica de clase y el incremento de la espiral disruptiva en el comportamiento de los "alumnos disruptivos" (vid. Jennings, P. y

Greenberg, M., 2009; Salvano-Pardieu, V. et al., 2009; Lewis, R. et al., 2008; el meta- análisis llevado a cabo por Cornelius-White, J., 2007; Opdenakker, M.C. y Van Damme, J., 2006, entre otros).

La fragilidad de los vínculos humanos en la modernidad líquida

Tomamos como referencia a Bauman, Z. (2007) cuando se refiere a las consecuencias educativas de la modernidad líquida desde el punto de vista de la relación educativa. Siguiendo al autor, *"en un mundo volátil en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo, andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr"* (2007, 36). La incidencia que esta modo ejerce sobre la relación educativa es indudable. Paulatinamente, la vivencia de la relación en una pedagogía líquida se percibe, en ocasiones, poco confiable y volátil. Tamizada por múltiples interacciones salpicadas de ambivalencias, a tenor de las percepciones del profesorado y de los propios estudiantes, especialmente en la educación secundaria como han señalado algunos estudios (vid. Fabra, MªL. y Domènech, M, 2001). La fragilidad de la relación se extiende, sobre todo, a otros agentes educativos. Las relaciones familias y profesorado se organizan en muchos casos, sobre una alianza debilitada de colaboración y participación.

La relación educativa en la pedagogía líquida se vuelve interacción y parece apoyarse menos en las emociones y más en el conocimiento, tal vez porque es lo que proporciona un mínimo marco de seguridad y autoconfianza al docente; tal vez, porque el *yo emocional* del profesorado se siente abrumado ante la presencia de situaciones vitales de sus alumnos que escapan a su control provocando paulatinamente en el docente la *"fatiga de la compasión"* (Day, Ch., 2006).

Relaciones "bajo presión. El síndrome de la impaciencia

Las condiciones del aprendizaje escolar se organizan sobre la base de nuestro tiempo social. Tiempos saturados de ocupaciones. ¿Sería necesario cambiar el ritmo de la escuela? (Romero Pérez, Cl., 2000). Las reflexiones de esta profesora de Literatura ejemplifican nuestra idea:

«¿No debería ser la escuela un lugar de parsimonia? ¿Lentitud, como opuesta a la absurda velocidad de nuestro tiempo, que parece incompatible con el ritmo de los chavales, que necesitan tanto tomarse su tiempo como perderlo. (…) Paciencia, sencillez, carencias. (…) Me da la impresión de que los alumnos ya no mantienen esa indispensable relación con lo sencillo, con el hecho de maravillarse ante un texto, si es que algo así puede ser sencillo. Ya que hablamos de la tecnología y de la falta de gratuidad en el acto de aprender, lo más desastroso es que nuestros alumnos son terriblemente pragmáticos, quieren tener resultados de inmediato. Y van al instituto igual que irían a hacer los recados. (…) Sin embargo, en la decisión de que escribiesen poesía había una pulsión, una necesidad de gratuidad (…)» (Cécile Ladjali, profesora agregada de Literatura en un liceo francés (Steiner, G. y Ladjali, C., 2005, 112 y s.)

Retomando la tesis de Bauman, Z. (2007) sobre la modernidad líquida a la que caracteriza bajo el síndrome de la impaciencia, advertimos que la relación educativa en los contextos de prácticas actuales se ve afectada también por ese síndrome de la impaciencia o aceleración. Prevalece, tanto en la experiencia de los docentes como de los estudiantes, el sentimiento de de estar "bajo presión" y la urgencia por lograr un producto educativo inmediato. En este sentido, la gratuidad del aprendizaje se pierde a favor de la celeridad y la competitividad de lograr el éxito en las pruebas. La disposición de los estudiantes a persistir y esforzarse en las actividades de aprendizaje se resiente porque no éstas no se viven como *retos* ni *desafíos*, es decir, como fin en sí mismas, sino como medios para el logro del incentivo académico.

Por otra parte, el profesorado es consciente de la importancia y la necesidad de dedicarles más tiempo a sus alumnos y las familias, pero viven sujetos también a esta presión temporal sobrevenida por el tiempo productivo:

«Quiero dedicar tiempo a los padres y a los niños, hablar con ellos, ayudarles a adaptarse, pero la eficiencia (que es de lo que me evalúan) exige que intervenga, redacte el informe y pase a otra cosa» (Day, Ch., 2006,129).

La dimensión emocional de la educación: promover nuevas relaciones educativas diálogicas

Si bien la relación educativa es el resultado de una acción conjunta entre el profesorado y sus estudiantes, no exenta de influencias externas, como hemos señalado anteriormente, los docentes son los protagonistas y responsables de crear y dinamizar el ambiente de aula.

La dinamicidad y calidad de la relación educativa dependen, de un lado, del grado de *apertura* y *flexibilidad*; *rutina* y *novedad* sobre la que se estructura dicha relación; y de otro, de su *calidad emocional*.

A nuestro juicio, las condiciones y elementos que debemos considerar para *definir nuevas relaciones dialógicas educativas*, como filosofía de partida los siguientes principios educativos: cooperación, comunicación y reconocimiento. Se trata de desarrollar los principios de la Pedagogía de la Proximidad apuntada por el teórico de la educación y pedagogo Luis Núñez Cubero de la Universidad de Sevilla.

Pedagogía de la Proximidad: el modelo CCR (Cooperación, Comunicación y Reconocimiento)

En el marco de la modernidad líquida, es necesario fortalecer las alianzas y vinculaciones afectivas entre docente y aprendiz y promover la afiliación de los estudiantes a la institución escolar. Este proceso exige por parte del profesorado un profundo y persistente trabajo de indagación y comprensión emocional de sus estudiantes, pero también un sólido esfuerzo de introspección sobre sus propios estilos de comunicación en el aula. Los principales escollos de las relaciones interpersonales se presentan en la esfera comunicativa.

El reto del profesorado, especialmente de Secundaria, es promover la mutua aceptación de la comunicación, lo que nos introduce de lleno en la problemática de crear condiciones para que el aprendiz se *deje educar*. Los profesores entienden que las mayores *resistencias* de los estudiantes a "dejarse educar" son, en primer lugar, individuales: la desmotivación, la falta de interés, la apatía, la dificultad para "aceptar consejos" y la "imposibilidad" de razonar con algunos; en segundo lugar, las *resistencias* son autoatribuidas a los propios docentes: las dificultades para gestionar la disciplina en el aula, el desconocimiento del mundo interior de sus alumnos, los prejuicios y expectativas negativas que de modo inconsciente proyectan sobre algunos alumnos, así como habilidades sociales inadecuadas para resolver conflictos e interactuar positivamente en clase.

Como puede observarse, las resistencias a las que alude el profesorado en primer lugar están relacionadas con dos estados motivacionales primarios: apatía y aburrimiento. Combatir estas resistencias exige más una transformación del estilo docente y de la organización de la enseñanza que del estilo comunicativo empleado por los docentes.

Aprendizaje Cooperativo y autodeterminación

Aludíamos en la primera parte del texto que las relaciones educativas de hoy no escapan de las presiones del tiempo caracterizado por el síndrome de la impaciencia. Cuando el aprendizaje escolar se vive como una competición en la que habrá "ganadores y perdedores", cuando se representa como un proceso impersonal y no controlable e incluso, como una "meta externa" valiosa pero inalcanzable desde la perspectiva del aprendiz, es fácil que la apatía, el aburrimiento, la ansiedad y, en algunos casos, la "resignación al fracaso" entre los estudiantes afloren. Lograr que los estudiantes se *esfuercen* por alcanzar las metas de aprendizaje exige por parte del profesorado una transformación de las dinámicas para gestionar el aula. En este sentido, la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson, D.W. y Johnson, R.T., 1983) —base teórica del aprendizaje cooperativo— y la Teoría de la Autodeterminación (Deci, E. L. y Rian, M., 1985) nos brindan valiosos principios para estructurar la enseñanza y el aprendizaje de forma más efectiva y motivadora de cara a nuestros estudiantes. Tal vez, de una parte, el aspecto más desafiante del *aprendizaje cooperativo* estriba en el énfasis que otorga esta teoría al hecho de garantizar que el estudiante no tenga que enfrentarse sólo a un nivel de complejidad excesivo, ni tampoco privarle de oportunidades para su propia iniciativa y el pensamiento autónomo. De otra, el

aprendizaje basado en la autodeterminación exige por parte del profesorado organizar la enseñanza a partir de experiencias que puedan ser experimentadas por los estudiantes como retos —personales y grupales—, diseñando un ambiente de aprendizaje más "informativo" que "de control" que presente contenidos estimulantes y desafiantes para ellos, que les lleven a recorrer progresivamente la zona de aprendizaje y la zona de prácticas —para ello es imprescindible que el profesorado equilibre los espacios de discriminación justa (Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L., 2001, 200 y s.)— estimular la sensación de agencialidad o autonomía del escolar, animarle y brindarle apoyos, son algunos de los principios que precisamente han interiorizado diversos programas de innovación pedagógica con notable éxito (p.e.: Programa de Enriquecimiento Instrumental [Reuven Feuerstein]; Programa de Filosofía para Niños [Matthew Lipman]).

Comunicación afectiva

Unido a la importancia de organizar experiencias de aprendizaje desafiantes en estructuras de aprendizaje cooperativo, la construcción de una relación educativa positiva exige también crear condiciones para una comunicación interpersonal adecuada o, lo que es lo mismo, una comunicación afectiva.

Señalábamos en las páginas iniciales de este texto que una de las características que definen una acción como genuinamente educativa es su dimensión comunicativa. Pero cuando nos referimos a esta dimensión, estamos en realidad centrándonos en un estilo de comunicación específico: la comunicación centrada en la persona. A partir de ella sí podremos podrán generar las condiciones adecuadas para que las conexiones y vínculos con los estudiantes puedan desarrollarse con cierta fiabilidad. Tanto el clima de convivencia en los centros como el clima de aula, se organizan, en gran medida, sobre la base de una poderosa *sabiduría emocional* que todo buen educador conoce bien: escuchar, respetar, amonestar "sin herir o humillar", animar, apoyar y empatizar o, lo que es lo mismo, "sentir conjuntamente". Se trata de promover un estilo de *comunicación centrada en la persona*. Con frecuencia, el profesorado tiende a practicar un modelo de *comunicación objetal*. Las consecuencias en la dinámica grupal de aula son claras: se trivializa la relación, en lugar de singularizarla. Las necesidades de reconocimiento del estudiante no podrán ser satisfechas adecuadamente.

La comunicación objetal, en la práctica, implica desingularizar, uniformizar a todos los componentes del grupo-clase desde el punto de vista comunicativo. La estrategia empleada por el profesorado —en especial en secundaria— consiste en reducir y limitar al máximo la tonalidad emocional en su aula (Vid. Hargreaves, A., 2000) disminuyendo la sintonía —léase, complicidad o conexión— y acrecentando la emergencia del vacío interpersonal docente-grupo. La comunicación personal —al igual que las emociones— tiende a ser percibida, en líneas generales, por los docentes, como una función que excede a su funciones como "docentes" (expertos en una parcela del conocimiento).

No podemos olvidar que el ambiente o clima de aula está organizado básicamente sobre una estructura afectiva. Esta estructura define la *tonalidad o cartografía emocional* de la relación educativa Para contrarrestar los efectos de la modernidad liquida en las relaciones educativas actuales, es importante que la dinámica relacional se organice sobre la base de una auténtica comunicación interpersonal.

En la Pedagogía de la Proximidad, los profesores actúan como acompañantes, guías, y estímulos que brindan apoyo a sus estudiantes. Las competencias sociales y emocionales del profesorado juegan un importante papel en este proceso. Propuestas de programas similares al que estamos aplicando son los diseñados por Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2008) y Meyers, S.A. (2008).

Reconocimiento

La trivialización, decíamos, comporta riesgos en la relación educativa, entre ellos, no atender satisfactoriamente las necesidades de estima y pertenencia de los estudiantes. Es el coste emocional de la trivialización: mantener la neutralidad afectiva a fin de evitar cualquier intrusión emocional que pueda

ser malinterpretada por el alumno (léase favoritismo, u hostilidad). El sentimiento de estar en conexión con otros, el sentimiento de seguridad y unidad en el seno de un grupo, el sentimiento de sentirse valioso como persona a los ojos de los demás, son sentimientos que surgen cuando esta necesidad de pertenencia y estima están satisfechas en nuestros estudiantes. Sobre estas necesidades se articulan varias teorías motivacionales que sirven de soporte a los modelos pedagógicos centrados en la persona o los actuales modelos centrado en el aprendiz (vid. Teoría de las necesidades de A. Maslow; la Teoría de la Valía Personal de Atkinson o Covington, o la Teoría de la Autodeterminación de E.L. Deci, y M. Rian). Por eso insistimos a los profesores —especialmente a quienes trabajan en los niveles de Secundaria y Bachillerato— en la importancia en otorgar ese *reconocimiento* al estudiante.

El reconocimiento implica considerar que cada alumno, cada adolescente, opera a través de su propia lógica y su propia emocionalidad.

Todo ser humano necesita sentirse estimado y conectado a los demás. Una relación educativa positiva genera la oportunidad de tejer esos sentimientos entre profesores y alumnos. Las estructuras de aprendizaje cooperativas facilitan este proceso de reconocimiento. Cuando la indiferencia se instala en el aula, podemos llegar a explicar algunas conductas de los estudiantes que los propios profesores califican de actitud de indeferencia de sus alumnos y de escaso reconocimiento a su figura como profesores. Es en la conexión con sus intereses, con su lógica —tan ilógica muchas veces a los ojos de los adultos—, con sus necesidades de sentirse valiosos, reconocidos por *quienes son* como también gestionamos los procesos de vinculación o afiliación en el aula. Empatía y reconocimiento van, en este sentido, de la mano.

El reconocimiento implica también crear oportunidades reales en el aula para que los estudiantes se sientan competentes. Siguiendo a los teóricos de la Valía Personal (Atkinson, Covington) para preservar un sentimiento básico de valía personal, los estudiantes deben sentirse competentes y demostrar su capacidad ante los demás. De ahí la importancia de los *retos* en el aprendizaje, porque "*es donde pueden poner en juego su propio orgullo y su propia valía"* y que, en ocasiones, se traducen en la lógica del propio estudiante como *"una apuesta personal ante la valoración escasa que le da el profesor ante los colegas"* (Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L., 2001, 195).

Referencias

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona:Gedisa.

Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires:Paidós.

Cattonar, B.(2006). Convergence et diversité de l'indentité professionnelle des enseigentes et des enseignets du secondaire en Communité française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie, XXXIV (1)*, 193-212.

Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid:Síntesis.

Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia escolar en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, 2005*. Granada:Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Consejo Escolar de Andalucía (2009). *Memoria de Actividades 2008-2009*. Granada:Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Memo/Memo_08-09.pdf

Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en el Curso 2007-2008*. Madrid:Secretaría Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Students Relationships are effective: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, *77 (1)*, 113-143.

Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid:Narcea.

Deci, E. L. y Rian, M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester.NY: University of Rochester Press.

Fabra, Mª.L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profeso@s y estudiant@s.* Barcelona:Paidós.

Gu, Q. y Day, Ch. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1302-1316.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers'perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education, 16,* 811-826.

Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, *79 (1),* 491-525.

Klassen, R. y Anderson, C. (2009). How times change: secondary teachers'job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007, *British Educational Research Journal,(1)*, 1-15

Lewis, R. et al. (2008). Students'reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education, 24,* 715-724.

Mayer, J.E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*, Geneva, Switzerland: International Bureau of Education (UNESCO).

Meyers, S.A. (2008). Working Alliances in college classrooms, *Teaching of Psychology, 35 (1),* 29-32.

Núñez Cubero, L. (2008). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En P. Aznar y P. Cánovas (Eds.), *Educación, género y políticas de igualdad. XI Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 171-183). Valencia:Universidad de Valencia.

Opdenakker, M.C. y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhacing factors of classroom practice, *Teaching and Teacher Education, 22,* 1-21.

Romero Pérez, Cl. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona:Laertes.

Romero Pérez, Cl. et al. (2009). Tejiendo vínculos. La textura de la relación educativa. En Peña Calvo, J.V. y Fernández García, MªC. *La escuela en crisis* (pp. 105-149). Barcelona: Ediciones Octaedro y Universidad de Oviedo.

Salvano-Pardieue, V. et al. (2009).Teachers'sanction in the classroom: effect of age, experience, gender and academic context, *Teaching and Teacher Education, 25,* 1-11.

Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*, Madrid:Siruela.

Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patoilogías y paradojas.* Barcelona:Herder.

Manual de Magia y Hechicería: Harry Potter en el aula

Macarena Ruiz Esquinas
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Si percibimos la magia como la energía que nos rodea, y que unida a nuestra perseverancia y motivación provoca que tengan un buen o un mal fin, las situaciones o experiencias que atravesamos a lo largo de la vida, desde esta perspectiva, si podemos afirmar, que sí existe la magia.

A continuación muestro las palabras mágicas de Jean Piaget: "*la etapa pre-operacional (2-7 años) en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico, creen que la magia puede producir acontecimientos y los cuentos de hadas les resultan atrayentes, además se cree el centro de todos los sucesos, que todas las cosas giran en torno a él, resultándole muy difícil ver las cosas desde otro punto de vista"*.

Sin lugar a dudas el mundo mágico infantil cree en la Magia, ¿por qué no sacarle partido y aplicarla al mundo educativo o a otros contextos?, como recurso educativo, como parte de nuestros métodos, como parte de nuestra docencia diaria y personal. Enseñar con magia es enseñar con una actitud positiva y enriquecedora para el profesorado como para el alumnado y en definitiva es otro camino, que depende de nosotros llegar a él, pulirlo y saberlo transmitir.

Objetivos

¿Qué es imaginación y qué es creatividad?

La imaginación la podemos percibir, como la capacidad del ser humano de evocar sus sueños, ilusiones e ideas y que todas en conjunto forman un mundo mágico particular. La creatividad como otra capacidad del ser humano cuyo fin es el de innovar, obteniendo como resultados creaciones originales o variantes y los dos resultados son igual de valorables. Por tanto la creatividad tiene un objetivo especial, que es dar forma material a ese mundo mágico particular, es decir a lo que nace de la imaginación. En definitiva, imaginación y creatividad están estrechamente unidas, y en todo proceso creativo la imaginación no conoce límites y las dos viajan en la misma nave espacial.

Cropley escribe cándidamente en su libro La creatividad: "*el estudio del pensamiento divergente, es decir el pensamiento creativo se sitúa en el cuadro de la 'utilización máxima de todos los recursos intelectuales de los pueblos', y es esencial 'para mantener las propias posiciones en el mundo'. Muchas gracias: 'se buscan personas creativas' para que el mundo siga siendo como es. No señor: desarrollemos la creatividad de todos, en cambio, para transformar el mundo."*

Orientaciones pedagógicas, donde la imaginación juega un papel crucial

El aula imaginaria

En la actualidad la práctica docente está unida a continuos cambios, el docente puede percibir como su aula, o espacio de trabajo cambia de un lugar a otro, como si se tratase de un aula nómada. Pero si es cierto que en ocasiones surge hostilidad ante esta situación, porque una persona se puede cuestionar: ¿por qué tantos cambios de aula?; ¿por qué estos nuevos horarios?, ¿ahora, otro cambio de centro? , ¿otro cambio de alumnos? y ¿ahora me toca viajar a otros países ,para conocer sus métodos?. Y estos cambios se pueden observar en otros contextos no sólo en el educativo, existe una técnica fácil y sencilla y se trata de visualizar con imaginación. El primer paso es visualizar qué un espacio puede ser sustituido por otro y da igual. porque sigue siendo eso, un nuevo espacio. Los recursos son los que hay en ese momento y los alumnos son nuevos o los mismos en otro espacio y el segundo paso es visualizar

un aula imaginaria, hoy me imagino que estoy aquí y ahora imagino que me transporto a otro lugar y voy renovándome en el espacio, y la vez me renuevo yo mismo /a.

¿Cómo diseñar una clase de magia?: Introducción

Diseñar una clase, no es tarea fácil, pero si es importante crear espacios funcionales, en los cuales el alumno/a pueda trabajar individualmente y grupalmente, sin agobios y a la vez que no se encuentre aislados/as del resto de la clase y puedan verse todos, sin hacerse daño físicamente (espalda, cuello, brazos, caderas), pero también que se puedan mover con soltura. El mobiliario tiene que estar adaptado a las necesidades del grupo y a que las funciones educativas se realicen con normalidad. Un aspecto importante son las estanterías, suelen ser igual de peligrosas que los picos de las ventanas y la propia pizarra, muchas veces no están bien sujetas, provocando accidentes que pueden ser evitados. Se pueden preguntar ¿para qué necesito tantos muebles y recursos en mi aula?, ya que algunos espacios educativos parecen crear la sensación de ser mundo mueble punto com. El mobiliario escolar debería ser renovado cada cierto tiempo y ser de materiales más flexibles y por qué no, ecológicos. ¿Cuántas veces un educador o alumno/a no ha podido realizar un movimiento concreto porque no puede moverse por el espacio del aula?

Rincones mágicos y rincones secretos

En cuanto al papel de la imaginación en el diseño de la clase , tiene un papel fundamental ,podemos preguntarle al grupo con el que trabajamos , que un día dibujen como le gustaría que fuese su aula, un aula donde ellos/as se sintiesen mejor y vieran reflejada en ella un espacio en común donde aprender ; que imaginen un espacio mágico. A la vez el docente puede, ser capaz de imaginar y poner luego una puesta en común, para averiguar cuáles son las preferencias mayoritarias de todo el grupo, eso facilitará una estancia en una clase mágica e imaginativa, favoreciendo en todo momento el aprendizaje. Nosotros/as podemos crear rincones secretos y mágicos, a través de nuestra imaginación y la de nuestro alumnado. La magia en el aula se puede fomentar, y será como aquella energía que hará que hagamos las cosas de una forma mágica y sencilla y fomentar la magia con positivismo unida a la razón, el fin es encontrar esa línea de equilibrio entre la fantasía y la realidad.

¿Cómo se que estoy haciendo bien mi trabajo?, ¿Cómo valorar todo lo que hago?, ¿Qué existe, que me pueda ayudar a mejorar? , la clave; un diario secreto.

En ocasiones nos preguntamos, como podríamos mejorar nuestra práctica docente en una clase, es verdad que depende muchas veces de nuestra propia voluntad, pero otras veces coincide por otras causas. En un diario de clase, narraremos nuestra propia nuestra práctica docente y veremos, ya que el docente debe ver antes que todos lo que se le está aproximando a él y a todos sus alumnos/as.

Ejemplo de una plantilla para un diario secreto:

PROGRAMACIÓN DEL CURSO: UNIDAD DIDÁCTICA: SESIÓNES:
METAS EDUCATIVAS (organizadas en competencias).
NIVEL DE LOS ALUMNOS/AS:
TIEMPO , ESPACIOS UTILIZADOS Y AGRUPAMIENTOS:
ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVAS Y RECURSOS EMPLEADOS:
LA MOTIVACIÓN: dibuja con una raya o líneas, el nivel de motivación a lo largo de las sesiones.
ACTITUD DEL DOCENTE Y DEL ALUMNADO: asertiva, pasiva o agresiva (rodea la correcta y descrí
ANÉCDOTAS DEL DÍA Y PROPUESTAS DE MEJORA:

Plantilla para la valoración de las emociones

Es importante valorar las emociones del alumnado y que ellos mismos/as, de forma autónoma y personal vayan valorando sus emociones diariamente. Se puede poner un número del 1 al 10, al lado de cada emoción, pero lo más interesante es la descripción diaria de la emoción, no los números. La

escritura les ayudará a encontrar un vehículo de canalización de las emociones, para detectar y poder actuar a tiempo.

Ejemplo de una plantilla de un diario emocional

Emoción	VALORACIÓN Y DECRÍBELA		EMOCIÓN	VALORACIÓN Y DECRÍBELA		EMOCIÓN	VALORACIÓN Y DECRÍBELA
TRISTEZA			**MIEDO**			**ANSIEDAD**	
SORPRESA			**ALEGRIA**			**AMOR**	
FELICIDAD			**HOSTILIDAD**			**IRA**	

¿En qué piensan los aprendices de magia?

En todo aquello que les inquieta, minuto a minuto van percibiendo a nivel sensorial un montón de información que provienen de diferentes fuentes. Hay que averiguar de qué fuentes se trata, y si recogen información de fuentes poco constructivas. Hay que llegar antes que los malos educadores, estas son palabras de Vicente Sabater, en el ciclo de conferencias impartido en Cajamar Almería, cuya temática giró en torno a la ética.

El papel de la intuición

Cuando hablamos de intuición hablamos de la capacidad de percibir lo que va a suceder antes de tiempo. El bagaje de cualquier profesional no solo unido al contexto educativo sino a todos, unido a sus conocimientos de su ámbito y a la propia universidad de la vida, le van a permitir desarrollar unas estrategias que le permitan actuar antes de esperar resultados negativos, es interesante utilizarla.

Diferentes estilos, diferentes personalidades y temperamentos

Autenticidad, el docente debe transmitirla e intentar mejorar en las habilidades que es más débil y fortalecer en las que destaca más, la clave es, ser fiel a uno/a mismo/a. A continuación expongo algunos de los profesores de la escuela creada por Joanne, en su obra Harry Potter, en la escuela Hogwarts: Severus Snape, Albus Dumbledore, Dolores Umbruge, Ojo Loco Mudi, Remus, Hagrid, Mc Gonagall, Gilderoy Lockhart entre otros., todos/as son diferentes pero auténticos y fieles a sus principios y métodos. Si observamos muchos de ellos/as no se corresponden con el profesor ideal, todos cometen fallos pero de todos se puede aprender algo nuevo y enriquecedor para nuestro propio método.

Ejemplo de escuela mágica: Torquay Boys Grammar School

La realidad supera en ocasiones a la ficción y así lo demuestra uno de los mejores institutos del Reino Unido, situado en el condado de Devon, en Inglaterra. Torquay Boys Grammar school emplea el mismo método educativo a la hora de organizar al alumnado, que Joanne Rowling, adapta a su mundo mágico Harry Potter. Muchas veces cogemos elementos del exterior y lo adaptamos a nuestro mundo mágico particular, Joanne supo emplear este método a su propia escuela de Magia y Hechicería, con el nombre de Hogwarts.

¿Quién es Joanne Rowling?

Sus padres Peter Rowling y Anne Volant se conocieron en la estación londinense the ***King Cross***, con 20 y 21 años, un año después el 31 de Julio de 1965 nació Joanne Rowling en Yate, Inglaterra y meses después su hermana Diane Rowling.

La infancia de Joanne, fue una infancia normal, pero desde pequeña mostraba una imaginación sobresaliente, a la edad de 5 y 6 años escribió una serie de mini cuentos cuyo protagonista era un conejo, miss rabbit. Pero Rowling continuó trabajando esa imaginación sin dejar al margen sus estudios, se licenció en filología clásica y obtuvo el título de francés por la Universidad de Éxeter, en el condado Devon (sur de Inglaterra), cursó un año de sus estudios en París, para perfeccionar el idioma y disfrutar

y acabó trabajando en Londres en Amnistía Internacional, como secretaria bilingüe, investigadora y defensora de los derechos humanos. Pero un día de 1990, en un viaje de tren de Manchester a Londres, surgió ese momento mágico, Rowling supo captar la idea y comenzó a dar rienda suelta a esa imaginación viva que había trabajado siempre y en ese momento nació Harry Potter y todo su mundo mágico. Pero pasaron cinco años hasta que Rowling terminó de escribir Harry Potter y la piedra filosofal y el contenido de los siguientes libros, en ese periodo de tiempo Joanne vivió varios sucesos que influyeron en el proceso de escritura de Harry Potter: uno y el más importante de todos, la muerte de su madre Ana Volant, ya que venía desarrollando diez años atrás la enfermedad de esclerosis múltiple y murió seis meses después de que Joanne comenzara a escribir sobre Harry Potter, en 1990 cuando Joanne tenía veinticinco años, este suceso marco profundamente a Rowling. Otro suceso , el divorcio del periodista portugués Jorge Arantes, ya que Rowling estuvo trabajando un periodo muy corto como profesora de lengua inglesa, pero de esa relación surgió la mejor de sus creaciones ;su hija Yessica y otro hecho importante es que se quedó sin empleo, añadiendo también la depresión en la que se encontraba. Así que volvió a Edimburgo en Escocia, con su hija Yessica cerca de su hermana Diane Rowling y allí insistió en la finalización de la obra de Harry Potter y la piedra filosofal. Encontró a su agente literario Christopher Little y él se puso en contacto con todas las editoriales de Londres, todas le dijeron que no, excepto una, la editorial Bloomsbury se entusiasmó al leer los tres primeros capítulos y quiso leer el resto de la historia y a partir de ahí la historia de la vida de Joanne es, la que conocemos hasta el día de hoy por los medios de comunicación.Jo contrajo matrimonio con el Dr. Neil Murray en 2001, dando a Jessica dos hermosos regalos, un hermanito en 2003, David y una hermanita Mackenzie en 2005.Su figura y su obra se pueden definir en una palabra, una mujer; fantástica. A continuación muestro el contenido de la carta genérica traducida al español, que manda el gabinete de correo de Joanne a todos los fans del mundo:

Carta de J.K Rowling

Mi nombre completo es Joanne Kathleen Rowling, era el nombre de mi abuela paterna porque los editores británicos querían usar mis iniciales, cuando ellos publicasen Harry Potter y la piedra filosofal .Este fue un intento de ocultar mi sexo, ya que ellos pensaban que Harry Potter era un libro que podría atraer a los niños, pero que el hecho de que una mujer hubiese escrito podría echar para atrás a los niños. No tengo idea de si estaban en lo correcto o no. Pero la estrategia no tuvo un juicio muy largo, ya que rápidamente se hizo evidente que JK era una mujer, por sus fotografías de prensa.

Toda mi vida quise ser escritora, experimenté con mucha diferencia historias y partes de novelas serias antes de que me viniera la idea de Harry Potter, en un viaje en tren de Manchester a Londres en 1990.Yo nunca sentí tanta exaltación sobre una historia anterior., pero nunca por un instante tuve la menor idea en qué se convertiría Harry Potter. Yo simplemente pensaba que era algo que yo amaría escribir y como estaba sentada en el tren con mi pluma y por una vez en mi vida, me dediqué a imaginar los detalles de una escuela de hechicería la mayoría de los cuales encontraron su camino publicado en el libro.

Por el momento, terminé de escribir el séptimo y último libro de la serie y he estado viviendo con él, durante diecisiete años. Despedirme de Harry ha sido muy difícil para mí pero el mundo en el cual yo he vivido durante tanto tiempo se mantiene dentro de mí y casi cada día conozco a alguien que me habla de él.

Nadie puede hacerme más feliz que pensar que mucha gente conoce la escuela Hogwarts así como lo creado por mí, y se han paseado conmig*o* por el Ministerio de Magia, el callejón Diagón y el Quiditch .La vida de cada escritor influye en su trabajo pero no muchos libros cambian la vida del autor para siempre, como Harry Potter hizo por mí.

J. K Rowling

Método: introducción

En la actualidad podemos enseñar y educar, con cualquiera de los métodos que siguen un patrón filosófico concreto, y todos tienen en común un mismo fin; conectar con el ser humano, llegar a él o a ella. Cuando tenemos esa corriente filosófica comenzamos a elegir el método más adaptado al grupo de alumnos/as con el que estamos. El método será el camino que elijamos tomar y en ese camino llevaremos con nosotros/as unas herramientas mágicas que nos ayudarán para no perdernos: una será nuestra brújula (son los principios y filosofía de nuestro método), otra nuestra libreta y lápiz, para escribir todo nuestro recorrido y todo lo que hacemos por el camino (son técnicas), llevaremos calzado y ropa adecuada y víveres para nuestro recorrido (son los recursos) y para alcanzar nuestras metas ¿ cómo actuaremos?, llevaremos un plan de actuación (procedimientos o estrategias del método).

Principios de los métodos mágicos: Ecología y Creatividad

Cualquier método debe de incluir en sus principios ecología y creatividad. ¿Por qué?, porque queda bonito y es un término que está de moda, no. ¿Por qué se necesita ahorrar en recursos y no malgastar la energía?, es interesante pero tampoco es la cuestión. La respuesta es sencilla; renovación. Se necesita un aire nuevo y transformar lo que ya existe en algo mejor, con los mínimos recursos y las alternativas más creativas y funcionales.

Trucos para ser un buen mago o maga

Los trucos para ser un buen mago en el aula son tres: el primero de ellos conectar con el mundo mágico del alumnado, no hay nada mejor que saber, cuáles son sus intereses., es decir ¿qué es lo que le motiva? e investigar sobre ello. Segundo, saber por qué caminos o canales vamos a guiarles para conseguir nuestras metas y tercero, buen humor, hay que creer en lo se hace y en uno mismo/a., hay que estar motivado/a.

Lugares mágicos: jugueterías, tiendas de carnavales….

Existen unos lugares que nos pueden servir de inspiración para localizar recursos educativos, percibir ideas etc., dos de ellos son las jugueterías y las tiendas de carnavales. En ellas podemos encontrar no solo recursos por ejemplo para la explicación de un tema, en ellas verán los alumnos/as que el juguete por muy infantil que parezca y sin lugar a dudas lo es, puede ser un vehículo que les llevará hasta donde nosotros queramos, hacia nuestras metas educativas. Si es importante que esté homologado y que ahorremos en salud, es decir debemos llevar recursos que sirvan como estímulos para aprender, no para causar accidentes, estas tiendas pueden servir de orientación, lo mismo que una librería o en la playa, con personas que comparten tus ideas y te ofrecen otro enfoque o en cualquier otro lugar, la inspiración no se busca pero hay que salir y moverse es el espacio en el que vivimos.

Otro lugar mágico, la mente de los niños y de las niñas

Lo que sale de la imaginación de los niños/as es, lo que más vale. A casi todos los niños y niñas, les encanta hablar de su mundo mágico, todos juegan con sus mundos mágicos y conectar todos juntos en algún momento, sí que es momento mágico.

La fuente esencial o principio de cualquier método educativo es que todos creamos ideas entre todos/as, como consecuencia nacen nuevos métodos a partir de nuevas ideas. Los nuevos magos/as (alumnos/as) deben aprender a crear nuevas ideas, para la renovación del mundo.

Propuestas didácticas relacionadas con Harry Potter:

Una propuesta didáctica interesante para trabajar Harry Potter en el aula es la siguiente, proponer al profesorado que trabaja en las diferentes etapas educativas y ciclos, que cómo fomento de la lectura y de la propia creación literaria entre otros objetivos, se trabajará conjuntamente la obra de Harry Potter. La idea es organizar al todo el alumnado del centro educativo por casas, que el alumnado libremente elija a qué casa quiere pertenecer y el nombre de cada casa puede pertenecer a alguien importante que hizo algo bueno por España o ponerle el nombre de las casas de la propia escuela Hogwarts: Slytherin, Griffindor, Hufflepuff y Ravenclaw. También es importante que el centro tenga su propio logotipo, que

pueden hacerlo en un concurso, por ejemplo; dibuja el logotipo de tu escuela. El fin es sacar lo mejor lo mejor de Harry Potter y llevarlo a la consecución de las metas educativas u otras metas en cualquier otro ámbito.

Resultados: razones por las que conocer y utilizar, harry potter

- Se fomentará el interés por la lectura y la creación literaria.
- Se desarrollarán competencias en las nuevas tecnologías y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas el inglés.
- Se estimularám competencias interculturales.
- Se desarrollará la inteligencia emocional y sus componentes.
- Se adquirirán valores y una visión positiva del trabajo en equipo.
- Se adquirirá una visión cosmopolita del mundo. Lo importante será creer y crear., es decir que el alumnado se sienta con la confianza de que puede hacer cosas extraordinarias por él mismo o por ella misma. ¿Y quién sabe , si se esconde entre alguno/a, la nueva o el nuevo Rowling?.

Conclusión: La llave de la imaginación

Todo el mundo está en posesión de esta llave, en posesión de la llave de la imaginación y se encuentra en nosotros mismos/as, en nuestro propio mundo mágico. Un mundo mágico que puede ser adaptado a cualquier contexto en el que nos queramos mover y nos sintamos cómodos. Sin olvidar nunca que imaginar y crear es un universo sin fin y que cada persona es ,un nuevo mundo mágico por descubrir.

Referencias

Piaget. J. (2001). La representación del mundo en el niño.Editorial Morata. España.
Rowling.J.K (1997).Harry Potter y la piedra filosofal, Bloomsbury, London ,UK.
Rowling.J.K (1998).Harry Potter y la cámara secreta, Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (1999).Harry Potter y el prisionero de Azkaban, Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2000).Harry Potter y el cáliz de fuego Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2003).Harry Potter y la orden del fénix Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2005).Harry Potter y el príncipe mestizo Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2007).Harry Potter y las reliquias de la Muerte, Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2001).Animales fantásticos y dónde encontrarlos .Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2001).Quidditch a través de los tiempos Bloomsbury, London UK.
Rowling.J.K (2008).Los cuentos de Beedle el bardo Bloomsbury, London UK,.
Cropley. A.J (2001): Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educator. Taylor & Francis. London UK.
Cropley. A.J (1992): More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom. Greenwood Publishing Group. Santa Bárbara, CA (E.E.U.U).

Páginas Web

http//:www.howardgardner.com, http//:www.jkrowling.com, http//:www.tbgs.co.uk.
http://www.piaget.org/ http://www.unige.ch/piaget/ http://www.warnerbros.com

Creatividad, personalidad e inteligencia emocional en alumnos con alta habilidad

Marta Sáinz, Gloria Soto, Mercedes Ferrando y Mª. Carmen Fernández Vidal
Universidad de Murcia (España)

El presente trabajo tiene como objeto el estudio de la relación entre constructos tales como la inteligencia psicométrica, la personalidad, la creatividad y la inteligencia emocional. Además se pretende estudiar si existen o no diferencias significativas atendiendo al perfil cognitivo dado por la prueba de inteligencia psicométrica. Para ello se realiza un análisis de los trabajos previos en esta área y se presenta el estudio empírico. En esta investigación participaron 106 alumnos que realizaron las pruebas DAT, para medir la inteligencia psicométrica, el Test de Torrance (TTCT) para la medida de la creatividad, en sus distintas dimensiones: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; La prueba BFQ-NA, para la medida de las cinco grandes dimensiones de la personalidad: conciencia, amabilidad, inestabilidad, extraversión y apertura a la experiencia; y el EQ-i:YV para medir el cociente emocional y las dimensiones de la inteligencia emocional: Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Nuestros resultados discrepan de los obtenidos en investigaciones anteriores.

Palabras clave: Inteligencia psicométrica, personalidad, inteligencia emocional, creatividad, superdotación.

El trabajo que presentamos tiene una doble finalidad. Por un lado, estudiar la relación entre los constructos de inteligencia general, personalidad, creatividad e inteligencia emocional; por otro, estudiar si existen diferencias en dichas variables atendiendo al nivel de inteligencia general.

Los constructos de personalidad e inteligencia suelen utilizarse como base para la explicación de las diferencias individuales en distintos ámbitos, desde el rendimiento escolar, el éxito en el trabajo o la capacidad creativa. Sin embargo, no ha sido hasta hace poco que los investigadores se han interesado en la posibilidad de predecir uno en base al otro, es decir, en el estudio de las relaciones entre personalidad e inteligencia general. La relación entre personalidad e Inteligencia general ha sido largamente estudiada, particularmente en los últimos años. De estas investigaciones, tomando como referencia el modelo de los cinco grandes de la personalidad, tres relaciones parecen establecerse de forma clara: la inteligencia general tiende a correlacionar de forma negativa con conciencia y neuroticismo (Chamorro-Premuzic et al., 2005. Furnham, Chamorro-Premuzic, y Moutafi, 2005; Moutafi, Furnham, y Paltiel, 2004; Zeidner y Matthews, 2000) y de forma positiva con apertura a la experiencia (Chamorro-Premuzic, 2006; Zeidner y Matthews, 2000). Estas relaciones han sido explicadas en base a cuatro teorías diferentes: a) Teoría descendente, b) teoría de la inversión, c) teoría del aurosal y d) teoría de la compensación (Grant, 2006). De forma indirecta la personalidad se ha estudiado con la inteligencia superior buscando un perfil específico de alumnos superdotados (Sánchez, et al., 2007)

Como decíamos tanto la personalidad como la inteligencia suelen utilizarse para la predicción de otras variables, como es el caso de la creatividad. La creatividad ha sido muy estudiada en relación a una inteligencia superior, pero también en relación a unas características particulares de personalidad, en ocasiones ligadas a la locura. En cuanto a la relación de la creatividad con la inteligencia, los investigadores se han interesado en saber si ambas eran parte de un mismo constructo o simplemente constructos diferentes (i.e. Getzels y Jackson, 1962; Guilford, 956; Kimm, 2005; Preckel et al., 2005; Runco y Albert, 2005; Sternberg y O'Hara, 1999; Torrance, 1977, 1981; Wallace y Kogan, 1965). La hipótesis más aceptada es la teoría del umbral: se necesita un cierto nivel de inteligencia previo para

mostrar alguna creatividad. Recientemente esta hipótesis ha vuelto a ser probada por algunos autores (Ferrando, et al. 2005; Kimm 2005; Preckel et al., 2005). Esta última autora, condujo un metaanálisis de las investigaciones que habían indagado en la relación entre personalidad e inteligencia, encontrando una correlación media entorno a r=.2; es decir, una correlación débil, que no permite asegurar ni desmentir con certeza la interdependencia entre constructos, apoyando por tanto la teoría del umbral. Esta teoría podría explicar algunos de los modelos de superdotación que incluyen la creatividad como un rasgo *sine qua non* de la superdotación (Renzulli, 1978) y que han sido ampliamente estudiadas (Ferrando et al. 2008).

En cuanto a su relación con la personalidad, los estudios del genio creativo han ocupado gran parte del estudio de la creatividad. Se han encontrado correlaciones positivas entre la apertura a la experiencia y extraversión con la creatividad (i.e. Aguilar, 1996; Chamorro-Premuzic, 2006; King et al, 1996; Wollfrandt y Pretz, 2001). La dimensión conciencia, ha obtenido resultados contradictorios. Los fundamentos de la dimensión de conciencia en cuanto a autocontrol no sólo de los impulsos sino también en cuanto a la planificación, organización y ejecución de tareas, explicarían estos resultados. Por un lado, una correlación negativa se explica desde una represión a pensar diferente; por otro lado, una relación positiva se explica desde la importancia del compromiso con la tarea y el esfuerzo que se requiere para ser creativo. Amabilidad ha sido relacionada de forma negativa con la creatividad en cuanto que, las personas creativas no pretenden agradar a nadie, no buscan la aprobación de los otros. (i.e. King, 1996)

Finalmente, la inteligencia emocional, un constructo que nace para explicar los aspectos no cognitivos del rendimiento y explicar aspectos y relaciones entre la personalidad y la inteligencia, también ha sido ampliamente estudiada en relación a la personalidad y la inteligencia en términos de validez de constructo. Las investigaciones sobre personalidad e inteligencia emocional (i.e. Brackett y Mayer, 2003; Dawda y Hart, 2000; Petrides y Furnham, 2001; Schutte et al, 1998; Warwick y Nettelbeck, 2004) no han estado libres de controversia, dependiendo del modelo de IE evaluado (habilidad vs. mixto). Cuando se mide la inteligencia emocional a través de autoinforme, se ha probado una correlación significativa con neuroticismo y extraversión.

La relación entre inteligencia emocional y la inteligencia académica y psicométrica cognitiva ha sido ampliamente estudiada. Las investigaciones que han utilizado medidas de autoinforme, parecen encontrar relaciones débiles entre IE e inteligencia general (i.e. Bar-On et al, 1997; Newsome, Day y Catano, 2000). Sin embargo, los resultados cambian ligeramente si se utilizan medidas de rendimiento de la IE, donde se encuentran relaciones especialmente marcadas entre la inteligencia verbal y el rendimiento en inteligencia emocional, pero no así en las dimensiones no verbales de la inteligencia (i.e. Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mayer et al., 1999). Estos resultados ponen de manifiesto que de forma general no existen relaciones significativas entre la inteligencia emocional medida a través de instrumento tanto de habilidad como de autoinforme, y que si existe alguna correlación, ésta se da entre la inteligencia emocional y la habilidad verbal, aunque de forma muy débil a moderada. Como ocurría con los otros constructos, la diferencias en cuanto a inteligencia emocional entre alumnos superdotados y no superdotados ha despertado el interés de los investigadores (i.e. Prieto y Ferrando, 2008; Prieto, Ferrándiz, Sainz, Bermejo, y Ferrando, 2008; Schewean et al. 2006; Zeidner Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005)

En nuestro estudio, además de examinar la relación entre estos constructos, queremos comprobar si realmente existen diferencias significativas en cuanto a aquellos alumnos con mayor inteligencia general y el resto de sus compañeros. Hemos escogido la capacidad intelectual y no otra de las variables del estudio porque ésta, de entre todas, sigue siendo en nuestra sociedad la variable que más peso tiene y en la que psicólogos y pedagogos más confían a la hora de guiar sus orientaciones y como indican… los resultados obtenidos en los test de inteligencia siguen siendo hasta el momento el mejor predictor en cuanto al rendimiento futuro en el trabajo (Mattews, Zeidner y Roberts, 2004)

Objetivos

1. Estudiar la relación entre constructos
2. Estudiar diferencias según el perfil (CI superior)

Método

Participantes

En el estudio han participado 106 alumnos de edades comprendidas (12 a 18) de la ESO (29 asistían a primer curso, 31 a segundo, 27 a tercero y 19 a cuarto). Del total de la muestra, 46 fueron chicos y 60 fueron chicas.

Instrumentos

Se utilizarán los siguientes instrumentos para evaluar las variables del estudio:

Inteligencia

La Batería de Aptitudes Diferenciales (DAT-5) para la concreción del nivel cognitivo en distintas aptitudes: *Razonamiento Verbal.* Permite medir la capacidad para entender conceptos formulados en palabras. Tiene por fin evaluar la capacidad del estudiante para abstraer o generalizar y pensar constructivamente; *Cálculo.* Los ítems de "Cálculo" permiten examinar comprensión de las relaciones numéricas y la facilidad para manejar conceptos numéricos; *Razonamiento Abstracto.* Tiene por fin la medición no verbal de la capacidad de razonamiento. *Velocidad y Precisión.* Tiene por finalidad medir la rapidez de repuesta en una tarea perceptual sencilla. *Razonamiento mecánico.* Cada ítem consiste en una situación mecánica ilustrada mediante un dibujo y acompañada por una pregunta simple. *Relaciones espaciales***.** Mide la capacidad para manejarse con materiales concretos por medio de la visualización. *Ortografía y Lenguaje.* En el caso de estos test se trata mas de pruebas de rendimiento que de aptitud. Hay puntajes separados para ambos test, aunque existan pocas oportunidades en que se pueda necesitar una de estas dos capacidades y no la otra. Considerados juntamente, proporcionan una estimación acertada de la capacidad de un estudiante para distinguir entre el uso correcto y el incorrecto el lenguaje (aptitud necesaria en taquigrafía, periodismo, publicidad, etc).

Creatividad

Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), en su forma A, modalidad figurativa, que nos permitirá cualitativa y cuantitativamente obtener datos sobre las dimensiones siguientes de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1977; Oliveira, Almeida, Ferrandiz, Ferrando, Sáinz y Prieto, 2009). SE ha utilizado únicamente el tercer juego, por ser esta la prueba que carga en el primer factor del test (Ferrando et al. 2007)

Competencia socio-emocional

Cuestionario de Inteligencia Emocional de BarOn, para jóvenes (EQ-i: YV) que mediante una escala tipo likert de 1 a 4 valora la habilidad intrapersonal, la habilidad interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés, la impresión positiva y el estado general de ánimo. Ocasionalmente, cada una de estas dimensiones abarca a su vez un número de subcomponentes los cuales son capacidades y habilidades relacionadas.

Personalidad

BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes, Barbaranelli., Caprara., y Rabasca, 1998) para la evaluación de las siguientes dimensiones: *Conciencia*, es la dimensión que evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos; *amabilidad*, es entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades; *inestabilidad emocional* agrupa un conjunto de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira; *extraversión,* hace referencia a aspectos tales como la creatividad, entusiasmo, asertividad y

autoconfianza; *apertura,* incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente de tipo escolar, como de intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes y culturas.

Resultados

Análisis descriptivos

En primer lugar, presentamos las puntuaciones obtenidas por nuestros alumnos en las distintas pruebas.

Lo primero que debemos destacar es que los índices de asimetría y curtosis nos indican que en todas las variables se sigue una distribución normal a excepción de la variable originalidad del TTCT, que, según nos indica la desviación típica de la misma obtiene unos valores muy variables (DT=14), además, a pesar de la alta puntuación media obtenida en esta variable, parece que la mayoría de la muestra se situaría en el lado izquierdo de la campana de Gauss.

La escala de personalidad, va del 1 al 5, en todas las dimensiones. Observamos que la muestra puntúa ligeramente alto en todas las dimensiones de personalidad, especialmente en apertura e inestabilidad. Si miramos a las puntuaciones vemos que nuestros alumnos tienen a puntuar al alza.

En las variables referidas a la inteligencia emocional medida por la prueba de BarOn, nuestra muestra de alumnos obtiene puntuaciones medias, siendo las más elevadas la interpersonal y estado de ánimo.

Tabla 1. Estadisticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las variables de creatividad (TTCT), personalidad (BFQ), inteligencia emocional (EQ) e inteligencia general

					Asimetría		Curtosis	
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
TTCT Creatividad								
Fluidez	3,00	30,00	14,25	6,241	,553	,235	-,452	,465
Flexibilidad	3,00	20,00	11,08	4,185	,407	,235	-,729	,465
Originalidad	1,00	62,00	26,31	14,101	,705	,235	-,337	,465
Elaboración	,00	24,00	10,81	5,557	,382	,235	-,204	,465
BFQ Personalidad								
CONCI.	1,14	4,29	2,36	,516	,398	,246	1,074	,488
AMABIL.	1,00	3,54	2,07	,530	,272	,247	-,238	,490
INESTABILI.	2,18	4,64	3,64	,635	-,565	,258	-,393	,511
EXTRAV.	1,50	3,42	2,40	,412	,236	,245	-,359	,485
APER.	1,00	4,71	2,78	,756	-,118	,247	-,219	,490
EQ-i:YV inteligencia emocional								
Intra.	1,00	3,50	2,32	,447	,345	,243	,927	,481
Inter.	2,33	4,00	3,24	,400	-,463	,245	-,427	,485
Estrés.	1,42	5,50	2,20	,478	3,602	,245	22,815	,485
Adapt.	1,70	4,00	2,71	,507	,291	,254	-,344	,503
Ánimo.	1,71	4,00	3,05	,50	-,444	,244	-,506	,483
Inteligencia general	88,00	318	183,69	42,292	,218	,240	,233	,476

Análisis de correlaciones

Referente a nuestro primer objetivo, estudiar la relación entre los constructos de inteligencia general, inteligencia emocional, creatividad y personalidad, se llevó a cabo mediante un análisis de correlaciones.

Respecto a las correlaciones halladas entre constructos, encontramos que (Ver tabla 2) observamos que al llevar a cabo las correlaciones entre las distintas dimensiones medidas, los constructos más correlacionados son la inteligencia emocional y la personalidad, entre ambos hay un total de 17 correlaciones significativas, de las 25 posibles.

La creatividad muestra correlaciones con la personalidad y con la inteligencia emocional, pero no con la inteligencia cognitiva. Estas correlaciones han sido en todos los casos entre la variable elaboración de la creatividad y amabilidad y apertura del Big-Five e interpersonal del BarOn. Llama la atención la correlación de signo negativo entre amabilidad y elaboración.

La medida utilizada para valorar el nivel cognitivo general de los alumnos correlaciona (negativamente) únicamente con dos variables de personalidad. Siendo éstas: Apertura y Extraversión.

Tabla 2. Análisis de correlaciones entre las variables de creatividad (TTCT), Personalidad (BFQ), inteligencia emocional (EQ) e inteligencia general

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. TTCT Fluid	1														
2. TTCT_Flex	,948(**)	1													
3. TTCT_Orig	,928(**)	,865(**)	1												
4. TTCT_Elab	,098	,166	,116	1											
5. BFQ_CONC.	-,087	-,067	-,105	-,171	1										
6. BFQ_AMABI.	-,057	-,067	-,111	-,367(**)	,498(**)	1									
7. BFQ_INEST.	,109	,085	,079	,026	-,346(**)	-,283(**)	1								
8. BFQ_EXTRAV.	-,110	-,120	-,168	-,147	,298(**)	,367(**)	-,040	1							
9. BFQ_APERTURA	-,105	-,084	-,113	-,243(*)	,495(**)	,199	-,252(*)	,475(**)	1						
10. EQ_Intra.	,003	-,012	,060	,083	-,158	-,215(*)	,137	-,295(**)	-,126	1					
11. EQ_Interr.	,146	,175	,168	,239(*)	-,458(**)	-,670(**)	,231(*)	-,407(**)	-,212(*)	,388(**)	1				
12. EQ_estrés.	,044	,059	,052	,067	,191	,042	-,405(**)	,038	-,002	,132	-,005	1			
13. EQ_adapt.	,099	,060	,155	,157	-,515(**)	-,247(*)	,271(*)	-,204	-,543(**)	,381(**)	,456(**)	-,074	1		
14. EQ_ánimo.	-,019	-,020	,026	,152	-,463(**)	-,298(**)	,569(**)	-,216(*)	-,454(**)	,252(*)	,294(**)	,005	,569(**)	1	
15. Inteligencia general	,174	,185	,073	,118	-,017	,033	,184	-,238(*)	-,308(**)	-,015	,119	-,150	,104	-,072	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Análisis inferenciales

Nuestro segundo objetivo se ha centrado en estudiar las diferencias en cuanto al perfil cognitivo de los alumnos. Para ello, la muestra fue dividida en tres grupos iguales. De forma que en el primer grupo (n=35) entraron los alumnos con mayor puntuación en la prueba cognitiva (DAT), en el segundo grupo, aquellos con una puntuación media (n=37); y en el tercer grupo (n=34), los alumnos que habían obtenido las puntuaciones más bajas.

A continuación se muestran los gráficos de las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo (gráfico 1).

Para comprobar si existían diferencias en cuanto a creatividad, medida por el TTCT e inteligencia emocional medida con el EQ-i:YV, y personalidad medida con el BFQ-NA, se llevaron a cabo análisis de varianzas.

Las pruebas ANOVAs revelaron que sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables de personalidad Inestabilidad [$F(2,84)= 2.99$; $p= .056$] y apertura [$F(2, 92)= 4.073$; $p=.02$]. Los análisis *post hoc* indican que estas diferencias se dan entre el grupo de alumnos con alta y baja inteligencia general en la dimensión inestabilidad. Y entre alumnos de alta y media inteligencia general para la dimensión de apertura a la experiencia.

Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de creatividad, personalidad e inteligencia emocional, según su puntuación en inteligencia general

Discusión

En cuanto a nuestro primer objetivo, el estudio de la relación entre las variables de creatividad, personalidad inteligencia emocional e inteligencia general, nuestros resultados han sido, como poco, sorprendentes. El único constructo que parece haber seguido un patrón esperado en cuanto a su relación con los demás es la inteligencia emocional. Como se esperaba, ha mostrado fuertes correlaciones con las dimensiones de personalidad y ninguna relación significativa con la inteligencia general. Esto está de acuerdo con investigaciones previas que sostienen que la inteligencia emocional medida con pruebas de autoinforme debería ser incluida como un rasgo de personalidad más que como una habilidad cognitiva (Petrides y Furnham, 2001).

La inteligencia general no mostró ninguna correlación significativa con la creatividad, lo que vendría a verificar la independencia entre ambos constructos. Sin embargo, la inteligencia general sí que correlacionó de forma significativa con dos dimensiones de la personalidad: de forma positiva con apertura a la experiencia, y de forma negativa con extraversión. Ambas correlaciones pueden ser explicadas a través de la teoría de la inversión (Grant, 2006), según la cual unas determinadas habilidades pueden influir en el desarrollo de la personalidad, de igual modo que algunas características de la personalidad conducen a invertir más tiempo en la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas.

De las variables de la creatividad, sólo la elaboración presentó correlaciones significativas con otros constructos. Concretamente correlacionó de forma positiva con amabilidad y la dimensión interpersonal del EQ-I, y de forma negativa con apertura a la experiencia. Estos resultados que en principio pudieran ser contradictorios, pueden ser explicados por las características de la prueba TTCT; como se ha visto en

otros estudios (Ferrando et al. 2007), la prueba TTCT tiende a agruparse según juegos, más que por dimensiones, quedando la elaboración como un factor separado del resto, es decir, parece que la elaboración es la dimensión que menos contribuye en la explicación del pensamiento divergente.

En cuanto a las diferencias según la inteligencia psicométrica de los participantes, hemos encontrado que sólo se dan diferencias significativas en cuanto a dos de las dimensiones de personalidad: inestabilidad y apertura a la experiencia. Según nuestros resultados, los alumnos con menor puntuación en inteligencia general se muestran mas abiertos a la experiencia y mayor estabilidad emocional. Estos resultados contradicen los estudios anteriores llevados a cabo en el campo de la personalidad y la inteligencia, así como la personalidad en alumnos superdotados (Sánchez, et al. 2006). Nuestra muestra ha sido extraída aleatoriamente, y por tanto, esperabamos confirmar los resultados obtenidos por otros autores que ligan un mayor nivel intelectual a características tales como apertura a la experiencia y relaciones negativas con neuroticismo, y conciencia, ¿podrían estos resultados deberse a diferencias de carácter cultural? Pensamos que debería profundizarse en el estudio de la personalidad y la inteligencia y comprobar si realmente existen diferencias dependientes del contexto.

Referencias

Aguilar, A. (1996) Personality and creativity. *Personality and individual differences, 21,* 6, 959-969.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaaioni Speciali-Firenze.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003) Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* (9), 1147-1158

Chamorro-Premuzic et al., 2005 Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., y Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectivelyassessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 505–513.

Chamorro-Premuzic, T. (2006) Creativity Versus Conscientiousness: Which is a Better Predictor of Student Performance? *Applied cognitive psychology. 20*: 521–531

Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.

Dawda, D., y Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*, 797-812.

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R. y Prieto, M.D. (2006). *Emotional Intelligence and Personality.* Paper presentado a la Brithis Educational Research Association, celebrado en Warwick, UK

Ferrando, M., Ferrandiz, C.; Prieto, M.D. ; Bermejo, MR y Sainz, M. (2008) Creativity in Gifted y Talented Children. *International Journal of Creativity and Problem Solving. 18* (2), 3547.

Ferrando, M.; Ferrándiz, C; Bermejo, M.R; Sánchez, C., Parra, J y Prieto, M.D. (2007). Estructura Interna y Baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema, 19*, 3, 489-496.

Ferrando, M.; Prieto, M.D.; Ferrándiz, C y Sánchez, C (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 7 (3), 21-50. ISNN:1696-2095/DL:AL-312-02*

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., y Moutafi, J. (2005). Personality and intelligence: gender, the big five, selfestimated and psychometric intelligence. *International Journal of Selection and Assessment, 13,* 11–24.

Getzels y Jackson, 1958; Getzels, J. W., y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students.* New York: Wiley.

Grant, S. (2006) *Personality- Intelligence Interface: e Relationship between Conscientiousness and Intelligence*. Final Honours Project 2005/2006.. Department of Psychology. University of Edinburgh.

Guilford, J.P. (1956). Structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53*, 267-293

Kimm, 2005 Kim, K.H. (2005). Can Only Iintelligence People Be Creative? *The Journal of Secondary Gifted Education. vol. XVI,* (2/3) 57-66.

King, LA; Walker, LM; y Broyles, SJ (1996) Creativity and the Five-Factor Model. *Journal of Research in Personality, 30*; 2 189-203

Matthews, G.; Zeidner, M.; y Roberts, R.D. (2004) *Emotional intelligence. Science & myth.* Cambridge: MIT press.

Mayer et al., (1999), Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298

Moutafi, J., Furnham, A., y Paltiel, L. (2004). Why is conscientiousness negatively correlated with intelligence? *Personality and Individual Differences, 37*, 1013–1022.

Moutafi, J.; Furnham, A.; Tsaousis, I. (2006) Is the relationship between intelligence and trait Neuroticism mediated by test anxiety? *Personality and Individual Differences 40*; 587–597

Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V.M. (2000). The incremental validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005-1016.

Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., y Prieto, M. D. (2009). Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema, 21* (4), 562-567. ISSN 0214 - 9915

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448

Preckel et al., 2005; Preckel, F., Holling, H. y Wiese, M. (2006): Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences, 40*, 159-170.

Prieto, M.D y Ferrando, M. (2008). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. In Balchin, T. Hymer, B and Matthews, D. (Eds.). The Routledge International Companion to Gifted Education *(pp.: 149-154).* New York: Routledge-Farmer: ISBN: 0415461375

Prieto, M.D.; Ferrándiz, C.; Sainz, M.; Bermejo, R. y Ferrando, M. (2008). Inteligencia Emocional y Superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos. *Sobredotaçao (ANEIS, Associaçao Nacional para o Estudo e a Intervençao na Sobredotaçao*) vol 9, p.p. 29-44. ISSN 0875-0106

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180-184.

Runco, M.A. y Albert, R.S. (2005). Parent´s Personality and the Creative Potential of Exceptionally Gifted Boys. *Creative Research Journal, 17* (4), 355-367.

Sánchez, C.; Prieto, M.D.; Parra, J.; Ferrando, M.; Ferrandiz, C. y Bermejo, R. (2007). Rasgos de personalidad de alumnos con altas habilidades. *Revista Sobredotaçao* (ANEIS, Associaçao Nacional para o Estudo e a Intervençao na Sobredotaçao) vol 8. 139-152 ISSN 0875-0106

Schewean, V.L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.

Schutte et al, 1998;; Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177.

Sternberg, R.J. y O´Hara, L.A. (1999). Creativity and intelligence. En R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of Creativity* (pp. 251-272). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Torrance, 1977ª; Torrance, EP (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.

Torrance, E. P., y Wu, T. (1981). A comparative longitudinal study of the adult creative achievements of elementary school children identified as highly intelligent and as highly creative. *Creative Child and Adult Quarterly, 6,* 71-76.

Wallach, M. A., y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Warwick J.; y Nettelbeck, T (2004) Emotional intelligence is…? *Personality and Individual Differences 37* (2004) 1091–1100,

Wolfradt, U. y Pretz, J.E. (2001) Individual differences in creativity: personality, story writing. *European Journal of Personality*

Zeidner y Matthews, 2000 Zeidner, M., & Matthews, G. (2000, 2 nd Ed.). Intelligence and personality. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 581-610.). New York: Cambridge University Press

Zeidner, M.; Shani-Zinovich, I; Matthews, G; y Roberts, R.D. (2005) Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: Outcomes depending on the measure. *Intelligence, 33*, 369-391.

El profesorado y la educación intercultural. Aspectos para la reflexión

Beatriz Sánchez Sánchez
Universitat de València (España)

Como es sabido, en nuestros días el profesorado se encuentra con dificultades para ir dando respuesta a los continuos cambios que vivencia en las aulas. Cuando esta situación limita su acción, se requiere un compromiso por parte de toda la comunidad educativa y de los poderes públicos para combatir esos obstáculos que dificultan su desarrollo autónomo.

Diferentes son los factores que pueden dificultar una puesta en práctica adecuada de la educación intercultural pero, por el contrario, el profesorado dispone de una posición privilegiada para examinar, detectar e intervenir en el desarrollo óptimo de la misma con los medios y recursos más apropiados. Para estos docentes tal vez sea necesaria una renovación en la formación inicial y permanente (clave de cualquier innovación y reforma pedagógica), debido a su necesidad de formarse o incluso cambiar su punto de vista con una mayor sensibilización profesional. Su figura es un pilar fundamental para consolidar esta realidad.

Por ello, el sistema debe favorecer una educación intercultural que potencie el plurilingüismo y la diversidad cultural como algo enriquecedor y fundamental de la convivencia evitando que las diferencias no sean causas de segregación o exclusión, sino más bien una vía de enriquecimiento y desarrollo personal.

Palabras clave: Compromiso, recursos, sensibilización, intervenir.

El hecho multicultural es una realidad en nuestra sociedad debido a los movimientos migratorios de numerosos grupos sociales de características culturales específicas, que están determinando que diversas culturas compartan la misma ubicación geográfica, la misma sociedad y los mismos centros educativos. Esta realidad no difiere mucho de la de otros países europeos donde la inmigración comenzó entre los años 60 y 70.

El objetivo prioritario de la educación intercultural es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia rechazando todo tipo de actitud discriminatoria, racista o xenófoba. Porque educar es, en palabras de la Ley Orgánica de Educación (2006), trabajar para conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.

La realidad es que los docentes conocen poco sobre los valores, creencias y comportamientos de las culturas minoritarias, por lo que no pueden tenerlos en cuenta a la hora de diseñar sus estrategias instruccionales. Se debe ante todo evitar que las expectativas de los docentes sean más negativas; se debe intentar que esta situación sea vivida con una actitud lo más positiva posible.

En nuestro país, el aumento de alumnos extranjeros en los últimos años ha propiciado un cambio en el perfil del alumnado y ha planteado, en consecuencia, nuevos retos educativos.

Como señala Besalú (2004) entre el profesorado conviven diversas concepciones de lo que debe ser la educación intercultural. Mientras para unos es aquella que tiene por objeto a todos los alumnos y, cercana a los postulados de la educación antirracista, propugna fundamentalmente un cambio ideológico y estructural, de mentalidad y de comportamiento, para otro sector importante sería la que tiene por objeto esencial a los colectivos minoritarios y por interés prioritario el dotarles de aquellos conocimientos y competencias que les permitan gozar de una verdadera igualdad de oportunidades en la sociedad de recepción.

Desde este enfoque en los centros educativos, se deberá facilitar la integración escolar de los alumnos/as de grupos minoritarios, haciendo compatible la igualdad de oportunidades, desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo, posponiendo para último término el establecer la aproximación a las diversas culturas y el contacto interétnico .

Con todo ello, el docente es un pilar fundamental si se pretende que la interculturalidad sea una realidad en las aulas. El enfoque intercultural implica que la diversidad cultural es un elemento que ha de ser tenido en cuenta en los distintos niveles de planificación del centro, desde el Proyecto Educativo a las programaciones de aula. Por esa razón, se pueden establecer una serie de factores que es necesario tener en consideración:

- * priorizar la atención al primer ciclo de la educación primaria
- * reforzar la acción tutorial de los maestros responsables de estos grupos
- * mayor intervención de los profesores de apoyo o compensatoria
- * establecer las adaptaciones curriculares que fueran necesarias
- * elaborar un material didáctico que se adapte al alumno/a y al contexto sociocultural del centro y del aula donde esté integrado el alumno/a.

Para llevarse a cabo, se requiere un compromiso que pueda ajustarse al contexto de cada realidad:

- consolidar a todo el claustro para facilitar la coordinación horizontal del profesorado,
- analizar y revisar permanentemente los materiales curriculares,
- se modifica la formación inicial que prepara al profesorado;
- si se forma al profesorado en activo en las nuevas técnicas de intervención colaborativa y reflexiva, que les servirá de autoformación y al mismo tiempo para afrontar la realidad educativa;
- Favorecer un clima afectivo que permita disfrutar en el proceso enseñanza-aprendizaje
- Compromiso de toda la comunidad educativa para contemplar la educación intercultural como proyecto de centro dentro del propio curricul ocon una participación real y democrática
- Facilitar espacios y servicios para posibilitar la interacción
- si se facilitan los medios necesarios para el desarrollo de las prácticas interculturales: materiales, espacios para desarrollarlas, actuaciones programadas, etc.

Como puntualiza Besalú (2005), la formación del profesorado y los sistemas de acceso al ejercicio profesional deben considerar no sólo su nivel de competencia, en tanto que experto en la gestión del aprendizaje del alumno en contenidos informativos y procedimentales, sino que debe incluir, de forma especial, la consideración de aquellas dimensiones de su personalidad, conocimientos y formas de hacer que garanticen que su tarea está comprometida con la formación de una ciudadanía activa en contextos multiculturales, procurando a través de ella generar estilos de relación democráticos y espacios de aprendizaje social en la escuela donde el respeto a la diferencia y el valor de la diversidad sean vividos de forma natural. Las universidades deben preparar a los docentes para una adecuada formación de futuros ciudadanos europeos, que evite el racismo y la generación de actitudes xenófobas contra determinados colectivos sociales o étnicos. Una formación del profesorado en educación intercultural es demócrata, respeta los derechos humanos, analiza los factores que intervienen en los procesos de integración cultural basados más en la igualdad que ante la diversidad cultural.

Un plan de estudios en formación intercultural debe promover (Beber y Zeichner, 1990) habilidades didácticas capaces de promover respeto al pluralismo cultural en el aula adaptando a tal fin, los diseños curriculares a alas situaciones variadas de los contextos. Desde esta posición una educación intercultural necesitará que los alumnos dominen competencias como: conocimiento de la diversidad cultural dentro de la sociedad; identificar los valores individuales de cada grupo; identificar los valores compartidos; los diferentes aspectos de la comunicación intercultural...

La incapacidad de muchos docentes responde a la falta de preparación para afrontar la realidad multicultural. Primero por una mínima formación inicial específica en el tema y después porque la oferta de formación continua suele limitarse a un carácter meramente teórico de los mismos. Por ejemplo,

según Jordán(2005,p.17) un porcentaje bien significativo de docentes que han recibido cursos en este plano expresan, entre otras cosas, que la preparación recibida en ellos ha sido demasiado teórica, que les han sido de poca utilidad para traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural tan deseablemente presentada, que no les han proporcionado la suficiente seguridad ni la predisposición necesarias para enseñar en sus contextos escolares multiculturales, etc. Los docentes, como profesionales tienen que ser demócratas, asumir valores constitucionales y creer en la capacidad de aprender, de progresar, de modificar, hábitos, conductas, percepciones y certezas. Otra opción sería la formación en centros, esto evitaría la limitación que supone la formación aislada y personal de un profesor /a que voluntariamente se matricula en un curso o jornadas sobre inmigración y educación. Si esto se produce y el resto de compañeros no se forma, los resultados serán limitados.

Muy pocos profesores proponen objetivos motivadores para tratar la diversidad. Esa riqueza en la cultura de los alumnos extranjeros se suele utilizar muy poco y en muchas otras sólo en momentos puntuales como día de la paz, semanas culturales,….en definitiva, en actividades muy concretas. Lo que se debe evitar ante todo es que se delegue la atención a los alumnos procedentes de otros países a los especialistas de compensatoria o apoyo. Los profesores tienen que ser parte en a consolidación de este proceso intercultural porque sin su papel puede ser complicado estructurar una sociedad intercultural. Ellos son los verdades ejes de dicha sociedad. Su formación va a ser clave para dirigir sus clases en este nuevo contexto social y cultural. Como bien indica Jordán (2004,p.18) en este sentido, conviene elogiar las iniciativas que un número apreciable de grupos de profesores están intentando llevar a cabo desde hace algún tiempo; experiencias interesantes de formación "inductiva", siendo, en este caso, ellos mismos, quienes tomando como base su saber práctico y partiendo de algunos aspectos de su cotidianidad educativa más urgentes y sentidos en relación con la diversidad cultural, se han ido convirtiendo en los auténticos protagonistas de su propia formación. El repetido reclamo actual a formarse según la fórmula de la denominada "investigación-acción" responde en gran medida a esta forma de entender la formación permanente de los profesionales de la educación.

Como indican LLuch y Salinas (1996), los educadores, en primer lugar, deben reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que cada uno tenemos, con el fin de evitar que se conviertan en actitudes discriminatorias (sean cuales sean).

La educación intercultural debe ser integrada en el curriculo escolar de manera que todo el profesorado sean capaces de cuestionarse su práctica cotidiana y desarrolle la creatividad y la ética profesional, explicando qué modelo educativo les orienta y qué valores y actitudes enseñar; todo ello englobaría unos objetivos y una metodología a desarrollar dentro del aula y en el resto de instalaciones del centro a lo largo de todo el curso.

Sería conveniente introducir en el curriculo información sobre la cultura y forma de vida propia de nuestro país pero también analizar objetivamente las causas que han forzado a otras personas a dejar su país; de esta manera, se logrará despertar en los alumnos la capacidad crítica y solidaria.

Como bien afirma García Martínez (1997,4) todo esto no ha de quedar limitado a los profesores de centros escolares con miembros de culturas minoritarias sino que debe abarcar a todo el profesorado.

Se requiere una necesidad de formación en ámbitos transversales , especialmente, interculturales, tanto para los profesores que tengan en sus aulas grupos pluriculturales como para aquellos que no lo tengan.

En este aspecto como afirma Hassan Arabi (2001), los profesores, sin excepción, deben interesarse por las culturas mediante y cursillos, porque sólo de esta forma se llega a conocer al otro a descubrir su esencia y dejar de folclorizarlo. Conocer la realidad de la inmigración en España: los profesores deben hacer preguntas e informarse a partir del propio inmigrante.

En definitiva, el profesorado mediante la educación intercultural deberá ayudar a todos sus alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en cuanto persona en cuanto miembro del grupo-aula, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos

grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan.

Conclusión

Ante los cambios en las pautas de conducta y valores y las aproximaciones entre culturas y lenguas, se requiere la construcción de una sociedad, en la que la educación, la Escuela y las diferencias no sean causas de segregación o exclusión sino todo lo contrario, que sea una posibilidad de enriquecimiento y desarrollo.

Es evidente que los problemas educativos no siempre son sencillos de resolver pero ante esta situación, el sistema educativo debe facilitar al profesorado una respuesta pedagógica y constituirse en motor de los nuevos cambios sociales para facilitar el intercambio entre culturas y la integración intercultural.

El profesorado debe ser consciente de los cambios que afectan a la sociedad y en consecuencia deben ser consciente que la formación continua que reciban, derivará en una aceptación intercultural que resolverá el desconocimiento y desesperación de muchos docentes a la hora de enfrentarse a la nueva realidad de su aula.

Desde mi punto de vista, todo lo expuesto anteriormente debe ser considerado en cualquier ámbito de la educación aunque debe ser imprescindible en el del tema de nuestra reflexión.

Referencias

Jordán, J.A, Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (2004). La formación del profesorado en Educación Intercultural. *Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid. Catarata.

Beyer, L. E. y Zeichner, K. (1990). La Educación del Profesorado en el Contexto Cultural: Más allá de la Reproducción. En Popkewitz, T. S. (Ed.). Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Crítica. Valencia: Universitat de València.

García Martínez, A. & Pérez Sánchez, M. D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0).* [Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm].

Hassan A. (2001).La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?.*Ponencia presentada en la Jornadas sobre Interculturalidad. Educar en las aulas.Retos del siglo XXI*. Murcia,. www.aulaintercultural.org

Instituto de la mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades.(2008) Guía de Coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Gráficas Arias Montero,S.A. Madrid. (Pag.60)

LLuch,X i Salinas,J.(1996) Documentos. *La diversidad cultural en la práctica Educativa*. Material para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Ministerio de Educación y Cultura.Fareso,S.A.

Palomares Ruiz A.(2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

De Puelles Benitez,M. (2005). *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*. Biblioteca Nueva ,S.A. Madrid

Bullying: Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes

David Sánchez-Teruel[1], Mónica Peñaherra León[1] y Fabian Cobo Alvarado[2]
[1]Universidad de Jaén; [2]ONGD "IDEAS" (España)

La importancia de cualquier investigación dentro de las Ciencias de la Salud y Sociales estriba en que se produzca una importante apuesta por parte de las administraciones gubernamentales europeas, españolas y de cada comunidad autónoma en el estudio y la investigación de determinadas problemáticas sociales o que en alguna medida afectan a la salud, física o emocional de sus ciudadanos. Sin embargo, datos como los que presentamos en esta comunicación nos demuestran que nuestras sociedades no avanzan por los derroteros deseados, que nuestras escuelas no son el lugar de amor y paz que creemos, y que además existen determinados fenómenos como la violencia entre compañeros o entre parejas de adolescentes que pueden ser el reflejo de conductas sociales que nuestros niños y jóvenes están constantemente percibiendo durante su desarrollo de una forma u otra, y que además pueden pronosticar el inicio de un esquema de interacción desadaptativo, que luego sea ejercido de manera natural en las relaciones personales cuando se es adulto. De ahí la importancia de empezar a plantear acciones que modifiquen o trasformen dichos esquemas que se dan en las interacciones entre nuestros adolescentes, interviniendo directamente sobre el desarrollo de habilidades adaptativas que produzcan efectos multiplicadores en diversos ámbitos: escuela, familia, compañeros, pareja y construir así una mejor Sociedad.

Palabras clave: Adolescentes, bullying, violencia sexual, dominio-sumisión.

La violencia escolar, fenómeno de una presencia tradicional en los centros educativos (Díaz-Aguado, 2005; Smith y Thompson, 1991), es considerada como un hecho grupal, que puede verse traducido en varias conductas violentas entre los sujetos que forman la institución, de entre las que se pueden diferenciar: violencia de la escuela hacia el alumnado, la violencia del alumnado hacia los docentes, la violencia de los padres sobre los docentes, otros tipos de violencia (racista y/o xenófoba, de género, inespecífica, etc.) y la violencia o malos tratos entre iguales o bullying, línea en la que se centra esta comunicación.

El problema es generalizado en todos los países industrializados, donde la escolarización es una necesidad social y abarca desde los primeros años de la infancia hasta la adolescencia (Cerezo y Ato, 2005). Diversos autores han estudiado este fenómeno poniendo de manifiesto las tasas de incidencia. Por término medio, apuntan que entre el 10 y el 15 por ciento de los escolares está implicado. En España, el Instituto de la Juventud realizó un análisis (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) que reveló que un porcentaje muy superior estaba implicado de una u otra forma. El informe refleja tasas de los tipos más frecuentes de violencia sufrida y especifica los siguientes:

- Exclusión: hablar mal de alguien o ignorar (45-43%).
- Violencia verbal: insultar, ridiculizar (37-30%).
- Acciones contra la propiedad: esconder, romper, robar (34-11%).
- Agresiones físicas o sexuales: pegar, frotaciones, tocamientos (27%).

El Informe del Defensor del Pueblo (DPA, 2009) y otros estudios (Cerezo, 2008), concluyen que, la agresividad está jalonada de episodios que suceden casi con asiduidad diaria en más del 50 por ciento de los centros escolares y, más de la mitad de los alumnos confiesa ser testigo de diferentes formas de maltrato, es decir, el maltrato entre iguales es el aspecto que mayor número de quejas a tenido durante el 2008. Entre ellas, la agresión verbal destaca como la forma más frecuente, en el 55,8% de los casos se

produce con motes, insultos, etc., las amenazas el 22,7% y la exclusión el 22,5%. Pero también se dan otras formas de agresión, aunque con una frecuencia menor, diferentes formas de agresión directa representan el 14,2%, las agresiones físicas indirectas como el robo supone el 10,5% de los casos, y el acoso sexual el 1,3% (AA.VV. 2007; Cerezo, 2008; DPA, 2009).

Los episodios de maltrato entre escolares parece que han dejado de ser esporádicos y se suceden con asiduidad casi diaria, como recogen diversos informes a nivel internacional y nacional (AA.VV., 2007; AAUW, 1993; DPA, 2009). Nos planteamos cómo explicar porqué los niños entran en ese tipo de dinámicas, qué puede provocar y hacer posible que en los contextos infantiles y juveniles los comportamientos violentos sean formas habituales de interacción social y que motivos son los causantes de este tipo de agresividad entre iguales (Cerezo, 2008; Cerezo y Ato, 2010).

Y es que el problema, conocido de antaño en nuestro país pero iniciado su estudio en la década de los 80, adquiere tales dimensiones a finales de los años 90 y se crea tal alarma social, sobre todo a raíz de varios casos graves con eco en los medios de comunicación, que la preocupación llega a las instituciones, traduciéndose dicha preocupación en la toma de decisiones y la adopción de determinadas medidas que pretenden imponer cierto orden en una situación que hasta entonces no se había considerado como un problema generalizado o no se había percibido como tal (DPA, 2009).

Concepto e incidencia del bullying en el contexto escolar

En los últimos años se ha incrementado la toma de conciencia respecto a un problema que es tan viejo como la propia escuela tradicional: el acoso o la intimidación entre iguales (AAUW, 1993; Olweus, 1993). Los resultados de los estudios científicos realizados sobre su incidencia reflejan que, a lo largo de su vida en la escuela, todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente. Esta forma específica de maltrato, el que se da entre escolares, chavales de corta edad que coinciden en un mismo espacio, se conoce internacionalmente como *bullying* (Cerezo, 2008; Cerezo y Ato, 2010).

Estudios realizados por algunos autores (Cerezo, 2008; Cerezo y Ato, 2010) apuntan que las tasas de incidencia están alcanzando niveles relativamente estables en torno al 22-26% y se extiende desde la Educación Primaria. Los análisis realizados sobre muestras aleatorias de estudiantes de educación primaria y de educación secundaria señalan que en ocasiones se acerca al 50% del alumnado, dependiendo de las circunstancias peculiares del grupo y etapa educativa y que aparece de forma significativa a partir de la Educación Primaria (Cerezo, 2008; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008).

Si bien la violencia es un problema que enfrenta al conjunto de la sociedad, los estudios sobre el tema del maltrato entre jóvenes muestran que el problema afecta a aquellos grupos de alumnado más vulnerables como son: los jóvenes que presentan dificultades de aprendizaje; las chicas, en general, y los chicos o chicas que pertenecen o parecen pertenecer a lo que se ha llamado minorías sexuales (homosexuales, bisexuales o transexuales) (Avilés, 2009; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Smith, 2003).

Las consecuencias afectan a todos los niveles, pero especialmente al agredido. Los alumnos intimidados sufren sus efectos en diferentes esferas de su vida no solo escolar, sino afectiva y personal, se sienten infelices, inseguros e incluso llegan a somatizar el alto nivel de ansiedad en el que viven. En ocasiones, llegan a intentar agredir a otros que a su vez consideran en inferioridad de condiciones, pasando a ser lo que se conoce cono víctima-provocador. El agresor, por su parte, afianza su conducta de acoso y desadaptación y con frecuencia establece contacto con otros sujetos que están en situaciones similares, se inicia en la predelincuencia, absentismo escolar y consumo de drogas (Cerezo, 2008), provocando en sus víctimas absentismo, trastornos psicológicos y suicidio (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Treviño, Sáiz y Bobes, 2006).

Aproximación conceptual a la violencia sexual en las relaciones entre compañeros y parejas de adolescentes

Según el Informe mundial sobre la violencia y la salud, la violencia sexual es "todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo" (OMS, 2003 Cap. 6, Pág. 161).

Después de realizar una revisión bibliográfica intensiva sobre este tema (teseo, cide, redinet, eurybase, catálogo de investigaciones educativas, dialnet,..etc...) se evidencia una realidad que ya diversos autores reflejan en sus investigaciones (Cerezo y Ato, 2010; Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Fernández-Fuertes y Fuertes-Martín, 2005; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008): Existe una gran cantidad de bibliografía destinada al estudio de la violencia sexual en adultos (Cáceres y Cáceres, 2006), pero no existen tantos estudios (algunos americanos del norte o canadienses, pocos, sobre población española) referida la violencia sexual entre compañeros/as o en parejas adolescentes (Jackson, Cram y Seymour, 2000; Muñoz-Rivas, 2006).

Las relaciones de los jóvenes entre ellos y las de los adultos entre ellos no son equiparables: suelen ser muy diferentes en cuanto a algunos aspectos (duración, compromiso, etc..) y muy similares en cuanto a otros (violencia, intimidad, forma de resolver los conflictos, etc..). (Meras, 2003; Muñoz-Rivas, 2006, Serrano e Iborra, 2005). Sin embargo, recientemente algunos autores plantean que en las primeras relaciones amorosas, los adolescentes van a formarse sus primeras ideas sobre cómo va a ser una relación de pareja y cómo comportarse en la intimidad. Para ellos, se trata de una situación nueva en la que tendrán que experimentar y aprender a relacionarse. Por lo tanto, es fundamental que vivan su sexualidad de forma saludable en esta etapa y que aprendan a respetar a los demás y a respetarse a sí mismos (Fernández-Fuertes et. al., 2006; Sugarman y Hotaling, 1989).

Además, este fenómeno de violencia sexual se inicia como un proceso de cortejo en las pandillas o grupos de jóvenes, que además es malinterpretado por parejas (víctimas), y que esta basado en un proceso de coerción social denominado dominio-sumisión (de aquí en adelante Esquema de Dominio-Sumisión-EDS) que se produce en el grupo de iguales y que parece estar en la base de este tipo de relaciones (Fernández-Fuertes et al., 2006; Fernández-Fuertes y Fuertes-Martín, 2005; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001, Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008).

En general, podemos destacar que algunos autores plantean que el esquema de Dominio-Sumisión que se produce en la violencia escolar y juvenil se reproduce en contenido y carácter sexual entre los/as compañeros (grupo de iguales) y en las relaciones de pareja de adolescentes (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Además, la violencia sexual afecta al grupos de mayor vulnerabilidad (mujeres y jóvenes pertenecientes o que parecen pertenecer a minorías sexuales), el esquema de coerción social del dominante sobre el sumiso, también podría ser aplicado a jóvenes del mismo sexo, con lo cual entendemos que se podría producir una significativa diferencia existente entre las parejas o relaciones de jóvenes de distinto sexo (contactos o relaciones heterosexuales) y las relaciones o parejas de jóvenes del mismo sexo (contactos o relaciones homosexuales), ya sean tanto en un estadio como en otro: relaciones esporádicas o "casuales", relación "grupo mixto" o relación "seria", nos parece interesante destacar el estudio de Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008 sobre este particular, que nos planteamos puede introducir un nuevo cariz a este tipo de investigaciones, sobre todo por los resultados posiblemente diferenciadores en algún sentido respecto a las variables analizadas (sexo, edad, estadio de relación).

Por otro lado, son muy llamativos los datos ofrecidos en determinadas investigaciones sobre la gran cantidad de casos que se detectan de violencia sexual entre compañeros y en parejas de jóvenes (Cerezo, 2008; Cerezo y Ato, 2010; Fernández-Fuertes et al., 2006; Fernández-Fuertes y Fuertes-Martín, 2005; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008) y es sorprendente que

todavía hoy en el 2010 existan pocas soluciones o programas cuyo objetivo sea intervenir sobre estos factores, es sorprendente que todavía hoy nuestra sociedad (profesores, padres, administraciones educativas, etc..), tan moderna, digitalizada, tan globalizada, siga mirando hacia otro lado como antaño ocurría. Como excepción a la regla destacamos los tímidos intentos de algunos autores (García y Talaya, 2009; Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001).

De hecho, las noticias (internet, blogs personales, papel, medios de comunicación, etc...) relacionadas con la violencia sexual en los centros educativos entre compañeros y parejas de adolescentes es llamativamente abundante y, lo peor de todo es que la mayoría de los niños/chicos tienen edades comprendidas entre los 9 y los 16 años. Debemos ser conscientes de que las primeras relaciones románticas o primeros contactos sexuales se inician en esta etapa de la vida, normalmente en la adolescencia, pero algunas veces, mucho antes. Recientes estudios apuntan a los 15 años como inicio de las primeras relaciones sexuales en jóvenes españoles (Bermúdez, Castro, Madrid y Buela-Casal, 2010).

Son destacables los datos ofrecidos por algunas investigaciones (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008) donde a 420 chicos, de los cuales 182 chicos (43,3%) y 238 chicas (56,7%), la edad media era de 16,28 años, teniendo el 31% 14-15 años, el 24,8% tenía 16 años y el 44,3% tenía 17 o más. Se les pasaban dos cuestionarios, uno que valora a través de 16 ítems las primeras relaciones de pareja (cortejo) (Cuestionario de Primeras Relaciones de Pareja, adaptado a población española de Connolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000 citado en Ortega et al., 2008)) y otro que con 5 ítems de los 14 que tiene la prueba valora la violencia sexual tanto en las relaciones de grupo como en las relaciones de pareja (versión modificada del AAUW Sexual Harassment Survey, 1993). Los resultados según los interpretan los/as autores/as, muestran que:

- La violencia sexual ejercida a través del esquema dominio-sumisión entre compañeros/as y entre parejas de adolescentes está relacionada.
- La agresión entre compañeros y compañeras y entre parejas nos informa que los chicos son más agresores que las chicas, en ambos casos (compañeros/as y parejas).
- La violencia sexual es más frecuente en parejas casuales y grupos mixtos que en parejas con relaciones más serias, en ambos sexos.
- Es más frecuente la violencia sexual en los adolescentes de más edad que en los de menor edad.

Además sorprende uno de los resultados obtenidos referido a la edad, puesto que entendemos que los chicos y chicas de menor edad al percibir la relación de pareja como más idílica o más parecida al amor romántico, debería existir una menor violencia sexual que los de mayor edad, y sin embargo en los chicos y chicas de menor edad es donde mayor violencia sexual existe. Otro resultado sorprendente es que sea más frecuente la violencia sexual en parejas casuales ("Salgo con alguien solos, ocasionalmente salgo con alguien o salgo con más de una persona") y grupos mixtos ("salgo con alguien en pandilla, voy a sitios con chicos y chicas") que en parejas con relaciones más serias ("Mi chico/a y yo estamos saliendo juntos,…..tenemos algo en serio,…….pensamos en casarnos o vivir juntos"), sobre todo porque entendemos entonces que el esquema de dominio-sumisión, no depende tanto de la implicación emocional o la vinculación emocional que exista o que se perciba que exista entre agresor y víctima, sino de otros factores. Dicho de otro modo, esto podría considerarse como un aspecto diferenciador con la violencia sexual entre adultos, donde creemos que se producen dichas actitudes violentas cuanta mayor vinculación emocional existe o se perciba que existe en la pareja (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008).

En la investigación referenciada (Ortega et al., 2008) y en otras (Fernández-Fuerte y Fuertes-Martín, 2005) los autores concluyen que efectivamente se produce una transferencia del EDS que causa la violencia juvenil en las relaciones de pareja y entre iguales, dicho de forma simplista, los adolescentes tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los

otros. Esto apoya una hipótesis que nos parece fundamental y de tremenda actualidad y es que la violencia sexual se transmite de unos contextos a otros, lo que nos induce a pensar que ser agresor/a (con compañeros/as o parejas) en la adolescencia puede ser un factor de riesgo para serlo también en la edad adulta (Ortega et al., 2008). Además puede perpetuar y establecer con mayor probabilidad una dinámica estructural violenta en la pareja, ya que muchos y muchas adolescentes presentan el doble rol de agresor/a o victima al mismo tiempo (Ortega et al., 2008).

Todos estos datos nos vienen a transmitir que el esquema de dominio-sumisión se trasfiere en diversos contextos y lugares, entre ellos en la escuela o en la familia, y como consecuencia los adolescentes adquieren procedimientos conductuales basados en dominio-sumisión cuando se trata de las relaciones personales.

Otras variables a tener en cuenta en las relaciones entre compañeros y parejas de adolescentes

La violencia sexual entre compañeros/as y parejas de jóvenes nos parece un fenómeno tremendamente complejo, debido a la gran cantidad de variables que se deben tener en cuenta, para poder analizar el fenómeno en toda su amplitud.

De hecho, una de las variables que creemos han sido poco estudiadas es la diferenciación del tipo de violencia sexual ejercida hacia la pareja de adolescentes, donde podemos diferenciar entre: acoso sexual, coerción sexual o agresión sexual. Según Lavoie, Robitaille y Hébert (2000): El acoso sexual incluye el uso de palabras o acciones no deseadas de contenido sexual, normalmente para ofender o humillar (se insiste, aunque se haya pedido que pare). La coerción sexual supone la manipulación de una persona o situación con el objeto de conseguir una relación sexual (amenazar, uso drogas o ridiculización de la víctima). Y la agresión sexual incluye cualquier forma de actividad sexual sin consentimiento por alguna de las dos partes.

Esto nos lleva a otro aspecto que tampoco ha sido muy estudiado, nos referimos a la diferenciación del esquema dominio-sumisión cuando el/la agresor/a aplica dicho esquema (victimiza) sobre una persona del mismo sexo o lo aplica sobre una persona de diferente sexo. Puesto que un continuo acoso sexual o una constante coerción sexual sobre compañeros del mismo sexo puede llevar a la víctima (si pertenece o cree pertenecer a una minoría sexual, con más razón, aún) a interpretar dichas conductas como parte de un cortejo que le lleve a su aceptación, e incluso a la realización con consentimiento de actos sexuales solicitados.

En definitiva, es que todas estas variables introducen ligeras modificaciones respecto a las conclusiones dadas por los/as autores relativas al sexo, y que hoy día debido a una visibilización social que parte de políticas de normalización e igualdad, podría afectar a una o varias de las variables sometidas a estudio por parte de los autores de estas investigaciones y ofrece resultados distintos a los ofrecidos o puede quedar dirigida en el mismo sentido que plantean los autores de los artículos referenciados, y que no afecte ni al resultado ni a las interpretaciones dichas.

Consideramos fundamental, en función del discurso anterior, analizar separadamente la violencia sexual dirigida hacia compañeros y compañeras de la violencia sexual ejercida hacia parejas de adolescentes, introduciendo tanto en un estudio como en el otro la variable orientación sexual, tanto de la víctima como del agresor/a, puesto que creemos que el esquema de dominio-sumisión sigue produciéndose entre agresor y víctima, incluso, en las primeras etapas de la edad adulta.

También consideramos fundamental el análisis de otra variable que directamente afecta o puede afectar a la violencia sexual entre compañeros y en las parejas de jóvenes, nos referimos fundamentalmente a las creencias (Meras, 2003). Consideramos que las creencias juegan un papel crucial en las actitudes y comportamientos agresivos de carácter relacional o sexual, nos atrevemos a decir que dichas creencias están en la base del modelo de coerción social, el modelo de esquema-

sumisión, pero no suelen ser evaluadas por ningún tipo de procedimiento o instrumento psicométrico en las investigaciones revisadas.

Conclusión y futuras líneas de investigación

Consideramos que la "Violencia Sexual entre compañeros/as y en parejas de adolescentes" es muy reciente, con lo cual aportar nuevas líneas de investigación es ir más allá, es tener una visión casi profética, basada fundamentalmente en un conocimiento profundo sobre este tema, del cual todavía carecemos. Sin embargo, pese a nuestras limitaciones conceptuales sobre esta cuestión, creemos que esta comunicación puede acercar al lector a una realidad, en la que muchos de nuestros jóvenes son protagonistas. De hecho podríamos plantear como futuras líneas de investigación:

1) Análisis diferenciado de la violencia sexual entre compañeros/as y entre parejas, puesto que la diferenciación de roles introduce variables que pueden hacernos caer en la cuenta de que existen otros modelos de interacción, según el rol que la víctima o el agresor/a desempeñe como compañero/a o como pareja.

2) Adaptar las escalas sobre este tema más utilizadas en muestras españolas con el objeto de mejorar tanto sus índices de calidad psicométrica como de incorporar un mayor ámbito de aplicación de éstas. También, la adaptación de estas escalas en otros países vecinos incorporaría una evidencia empírica de interés de cara a la validez transcultural de dichos instrumentos, y como no decirlo también, podría ser un acicate para solicitar proyectos europeos y que a través de los Fondos Estructurales de la Unión Europea se financiaran más investigaciones sobre este problema, que es generalizado en muchos países miembros (González y Santana, 2001; Menesini, 2005; Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary y González, 2007; Olweus, 1993; Smith, 2003.)

3) Análisis de las creencias que subyacen al esquema dominio-sumisión como posibles signos y síntomas de violencia sexual en adolescentes. Análisis de las creencias sobre el amor y enseñar lo que supone amar a alguien y ser amado/a. Analizar en profundidad las causas de que las creencias que sustentan este tipo de situaciones continúan inalterables pese al paso del tiempo (considerar que los hombres deben llevar la iniciativa en la relación sexual; pensar que es lógica la coerción cuando ella ha "provocado" al varón; creer en el fenómeno llamado token refusal, etc..)

4) Elaborar una serie de modelos que incluyan no sólo factores de riesgo del comportamiento agresivo, sino aquellos que protegen de éste, es decir, aquellos factores protectores que disminuyen de forma significativa la probabilidad de que los sujetos (que hayan sido agresivos/as en su adolescencia) lleguen a manifestar cualquier tipo de agresión en la edad adulta (González y Santana, 2001)

5) Habría que investigar más sobre los referentes de convivencia que estamos ofreciendo a los niños y adolescentes (series de televisión, series rosa, videojuegos, reality show, películas, etc..) y si están relacionados o no con violencia sexual (relaciones de pareja basadas en la posesión, marcadas por la desconfianza, teñidas de sospechas mutuas, guardadas por los celos y la exigencia de propiedad exclusiva).

6) Proceder al rediseño y mejora de todos los programas de prevención escolar de la violencia (sexual, de género, etc..) en la infancia y adolescencia, dirigido a la atención temprana de aquellos factores que han mostrado, ser significativos predictores de la violencia en edades tempranas, desde una cultura de la no violencia hacia la diferencia: minorías sexuales, discapacitados, etc..

Es fundamental despertar la inquietud de conocer más en profundidad este tremendo problema llamado Bullying, y una de sus manifestaciones, la violencia sexual entre compañeros y parejas; y ha sido un excelente acicate para nuestra labor como investigadores, aunque todavía tengamos mucho que aprender, muchísimo sobre este apasionante tema de los inicios de las relaciones personales, y como pueden influir en las interacciones personales en la edad adulta.

Referencias

AAUW (1993): Hostile hallways. The AAUW sun1ey on sexual harassment in America 's school. Washington, DC: *American Association of University Women Educational Foundation.*

AA.VV (2007): Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO. *Informe de de la Oficina del defensor del Pueblo*. Madrid.

Avilés, J.M. (2009): Victimización percibida y Bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95: 7-28

Bermúdez, M.P., Castro, A., Madrid, J. y Buela-Casal, G. (2010): Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, (1),: 89-103

Blaya, C., Debarbieux, E., Lucas, B. (2007): La Violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: El caso de los centros educativos. *Revista de Educación* 342 (1) 61-81

Cáceres, A. y Cáceres, J. (2006): Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 6. (2) 271-284

Cerezo, F. (2008): Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría,* 48: 353-358

Cerezo, F. y Ato, M. (2005): Bullying among Peers in Spanish and English pupils. A Sociometric Perspective using the BULL-S Questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4): 353-367.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010): Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología,* 26, (1), 137-144

DPA (2009): Informe del defensor del pueblo andaluz al Parlamento de Andalucía sobre la gestión realizada durante el año 2008. http://www.defensor-and.es/informes_y_publicaciones/informes_estudios_y_resoluciones/informes_anuales/informe_2008/DESCARGAS/colaboracion.pdf (Acceso 21/12/2009)

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004): Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, vol. 1: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de Evaluación, *Madrid, Instituto de la Juventud.*

Díaz-Aguado, M. J. (2005): Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación,* 37: 16

Fernandez-Fuertes, A. A. y Fuertes-Martín, A. (2005): Violencia Sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2: 126-132

Fernandez-Fuertes, A. A., Fuertes, A. y Pulido, R. R. (2006): Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) – versión española. *Internacional Journal of Clinical Health Psycology,* 6 (2), 339-358

González, R. y Santana, J.D. (2001): La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema* 13 (1), 127-131

García, J. y Talaya, I. (2009): Maltrato entre iguales: Una propuesta de intervención en Educación Secundaria. Disponible en http://www.educacion.es/exterior/mx/es/images/Educacionciudadania/educacionciudadniajmanuelgarciavalls.ppt#318,36,Evaluación (2) (Acceso 15/12/2009)

Jackson, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000): Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.

Lavoie, F., Robitaille, L. y Hebert, M. (2000): Teen dating relationships and aggression, an *exploratory study.* 6: 6-36.

Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009): Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1): 68-78

Menesini, E. (2005): Respuestas al bullying en Italia. Traducción de Mercedes Bravo Carnicero. Encontrado en http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/MENESINI.pdf (Acceso 12/09/2008)

Meras, A. (2003): Prevención de la Violencia de Género en Adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud,* 62 (3) pp. 143-150

Muñoz-Rivas, M. J. (2006): Violencia contra la Mujer en las relaciones de noviazgo: Causa, naturaleza y consecuencias. Memoria final del proyecto de investigación financiado por el IAM-MTAS. *Estudios e Investigaciones. Secretaria General de Políticas de Igualdad.*

Muñoz-Rivas, M. J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, D.K. y González, M.P. (2007): Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19, (4) 693-698

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. *Oxford: Blackwell.*

Ortega, R. (1997): El proyecto Sevilla anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161

Ortega R. y Del Rey (2001): Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324: 253-270

Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A. (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 41: 95-113

Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez V. (2008): Violencia Sexual entre compañeros/as y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (1): 63-72.

O.M.S. (2003): La Violencia Sexual. Capitulo 6. Tomado de la web siguiente: www.whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_chap6_spa.pdf (acceso 15/09/2009)

Treviño, L.J., Sáiz, P.A. y Bobes, J. (2006): Suicidio y depresión. *Humánitas*, 9: 1-16

Serrano, A. e Iborra, I. (2005): Violencia entre compañeros en la escuela. *Centro Reino Sofía. Madrid.*

Smith, P. (2003): Violence in schools. The response in Europe. London: *Routledge Falmer.*

Smith, P. K. y Thompson, D. (1991): Practical approaches to bullying, Londres, *David Fulton Publishers*

Sugarman, D. y Hotaling, G. (1989): Dating Violence: Prevalence, Context and Risk Markers. En: Violence in Dating Relationships, Pirog-Good and Stets, *Editorial Praeger, U.S.A.*

Violencia escolar y burnout: examinando el papel mediador del apoyo social

Mª. José Santiago Mariño, José Manuel Otero-López, Cristina Castro Bolaño y Estíbaliz Villardefrancos Pol
Universidad de Santiago de Compostela (España)

En el campo del malestar docente se ha constatado que la violencia escolar constituye una de las fuentes de estrés laboral con un mayor protagonismo en la génesis y/o mantenimiento del burnout de los profesores. Asimismo, existe una importante evidencia empírica que sitúa a las variables personales como "moduladoras" del vínculo entre estrés-burnout. Particularmente sugerente resulta, a tenor de la investigación contempóranea, el papel protector de las "relaciones con los otros" en la percepción de bienestar subjetivo. Pues bien, en este estudio se explora el papel amortiguador del apoyo social en la relación entre la violencia escolar (agresiones verbales al profesor, agresiones entre los alumnos y vandalismo) y el burnout. En concreto, a partir de una muestra de 1537 profesores de enseñanza secundaria obligatoria, se explora, desde una perspectiva causal, el papel mediador del apoyo social en cada una de las dimensiones del burnout. Los resultados confirman, aunque parcialmente, que el apoyo social actúa como variable mediadora de los efectos de la violencia escolar en las distintas manifestaciones de este síndrome. Además se confirma la existencia de efectos directos entre agresión verbal al docente y cansancio emocional, y entre vandalismo y todas y cada una de las facetas del desgaste laboral. A partir de nuestros hallazgos cabría pensar que, tanto el potenciar las redes de apoyo social, como el incidir eficazmente en las conductas violentas de los alumnos podrían constituir algunos de los argumentos que contribuyan a mejorar la salud laboral de los profesores de enseñanza secundaria.

Palabras clave: Violencia escolar, burnout, apoyo social, profesores de secundaria, modelos causales.

A partir de la publicación, a finales de la década de los setenta, de los primeros trabajos sobre el estrés en el contexto de la enseñanza (Coates y Thoresen, 1976; Kyriacou y Suttcliffe, 1978a, b; 1979), el malestar docente se ha convertido en uno de los tópicos de investigación más relevantes del campo de las ciencias sociales y de la salud. La amplia actividad investigadora generada en torno a este tema se centraba, fundamentalmente, en la identificación de los estresores característicos de este ámbito y en las respuestas desencadenadas por éstos en los docentes. Esto es, en los factores disparadores del estrés (a los que se denominaron fuentes de estrés o estresores) y en las distintas manifestaciones del malestar laboral (entiéndase, distress, burnout, insatisfacción laboral, sintomatología,…). Es a partir de la década de los ochenta, cuando los investigadores se preguntan por qué las mismas circunstancias laborales presentan un impacto diferencial en los profesores (Brenner y Bartell, 1984). La forma en que las personas se adaptan a las situaciones estresantes y tratan de hacerles frente, se convierte en objetivo focal de investigación en un intento por explicar las variaciones en la respuesta de estrés. En este sentido, entran en escena las variables mediadoras y/o moduladoras del proceso de estrés.

En consecuencia, las primeras aproximaciones al estudio del estrés, en las que se identificaban las relaciones significativas entre uno o varios factores del ambiente y alguna respuesta de estrés –burnout, insatisfacción laboral, o síntomas- (e.g., Pearling, Menagham, Lieberman y Mullan, 1981), parecen olvidarse para optar por aproximaciones alternativas. Bajo este nuevo marco de estudio, el estrés es entendido como un proceso (Lazarus y Folkman, 1986); las condiciones del ambiente desencadenarán una serie de respuestas en el organismo en función de cómo perciba la persona la situación (evaluación

cognitiva) y de los recursos con los que cuenta para hacerle frente (apoyo social, estrategias de afrontamiento, ciertas características de personalidad,…).

En lo referente al apoyo social –variable que analizaremos en el presente trabajo-, la investigación del estrés laboral y del síndrome de burnout en el ámbito de la enseñanza ha puesto de manifiesto repetidamente el importante papel de las relaciones interpersonales en las experiencias de estrés y el efecto "modulador" que el apoyo social puede llegar a producir en éstas y en sus consecuencias (burnout, síntomas,...).

El puzzle del malestar docente parece estar conformado, pues, por tres grupos diferenciados de piezas; a saber, las variables del contexto laboral potencialmente estresantes, las reacciones desencadenadas en el profesor por estas fuentes de estrés y, las variables intermedias, que "modulan" en uno u otro sentido los efectos de los antecedentes sobre los consecuentes. En el estudio que aquí se presenta las "piezas" del "puzzle" se concretan en las siguientes variables: las variables del contexto laboral potencialmente estresantes serían tres estresores relativos a la violencia escolar (las agresiones verbales por parte de los alumnos, el incremento de las agresiones entre los alumnos y el vandalismo en las instalaciones del centro); el apoyo social percibido por el docente representaría la variable "moduladora"; finalmente, las tres manifestaciones del síndrome de burnout (cansancio emocional, despersonalización y logro personal) constituirían la respuesta a las fuentes de estrés.

Pues bien, la relación entre estas variables ha quedado ampliamente documentada en la literatura sobre el malestar laboral del colectivo docente. Se desarrollan a continuación, y a modo de ejemplo, alguno de estos trabajos.

Las conductas problemáticas de los alumnos constituyen una de las fuentes de estrés más prototípicas en la enseñanza primaria y secundaria (e.g., Borg y Riding, 1991; Kokkinos, 2007; Kyriacou y Sutcliffe, 1978b; Santiago, Otero-López, Castro y Villardefrancos, 2008). Así, aspectos tales como agresividad, indisciplina, pasotismo, violencia escolar… han cobrado un especial protagonismo a la hora de explicar las diferentes manifestaciones de malestar laboral que experimentan los docentes que imparten sus clases en estos niveles educativos (e.g., Antoniou, Polychroni y Vlachakis, 2006; Borg, Riding y Falzon, 1991; Geving, 2007; Otero-López et al., 2008). En este sentido, Galand, Lecocq y Philippot (2007) señalan que la percepción de la violencia escolar por parte de los profesores se explica por el mal comportamiento de los alumnos, las agresiones verbales a las que se ven sometidos los docentes y la violencia dentro del centro educativo, y que estos tres indicadores de violencia afectan al bienestar físico y emocional del docente conduciéndoles irremediablemente al cansancio emocional. La evidencia empírica acerca del impacto que este tipo de estresores tiene sobre el síndrome de burnout en los profesores, es muy amplia. Por ejemplo, Friedman (1995) ha comprobado que el mal comportamiento del alumnado explica un porcentaje considerable (22%) del burnout en los docentes. De forma similar, Hastings y Bham (2003) hallaron que la falta de respeto de los alumnos predecía significativamente el agotamiento emocional y la despersonalización de los profesores de enseñanza primaria. Por su parte Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006) encuentran que el mal comportamiento de los alumnos de primaria y secundaria correlaciona positivamente y a nivel altamente significativo con las dos dimensiones de burnout evaluadas en su estudio, agotamiento y cinismo; mientras que Kokkinos (2007) informa de correlaciones estadísticamente significativas entre el "manejo del mal comportamiento de los alumnos" y las tres dimensiones de burnout, poniendo de manifiesto además que cuando se intenta predecir los niveles de burnout docente a partir de un conjunto amplio de fuentes de estrés (junto con otras variables: demográficas y de personalidad), este estresor resulta ser el predictor más potente del cansancio emocional y la despersonalización que experimentan los profesores. Igualmente, Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke y Baumert (2008) indican que, cuando las características individuales de los docentes son controladas (ej., género, edad, horas de docencia,…), los problemas disciplinarios con los alumnos son el aspecto más crítico para explicar el agotamiento emocional de los profesores de secundaria (única dimensión del burnout evaluada en el estudio).

La asociación entre estresores y apoyo social también está fuera de toda duda. A este respecto, en repetidas ocasiones, se ha señalado que el apoyo social en los centros educativos "protegería" a los docentes de los efectos negativos derivados de las fuentes de estrés (e.g., Borg y Riding, 1991; Galand et al., 2007; Otero-López et al., 2006; Van Dick y Wagner, 2001). Más específicamente, los trabajos de Gladden (2002) o Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit (1999), han puesto de manifiesto que la cohesión entre el staff docente y el apoyo del director del centro se asocian negativamente con la percepción –por parte de los profesores- de violencia escolar.

Por último, a nivel empírico y desde el ámbito de la enseñanza, también se ha informado de una importante relación entre la falta de apoyo de los compañeros de trabajo y/o de los superiores y el desgaste laboral de los profesores. Así, la mayor parte de los estudios que analizan el papel del apoyo social ponen de manifiesto la importancia de esta variable para reducir las distintas dimensiones del burnout en los docentes (ver, por ejemplo, Greenglass, Burke y Konarski, 1998; Leung y Lee, 2006; Manassero et al., 2000; Otero-López, Castro, Santiago y Villardefrancos, 2010). Por citar alguno de estos trabajos, Cheuk, Wong y Rosen, (1994) intentaron examinar hasta qué punto el apoyo social podría amortiguar los efectos adversos que el rechazo por parte de los estudiantes produce en los profesores de primaria. Es decir, el estudio asumía que el rechazo (considerado como un estresor) contribuía al burnout docente, y se trataba de averiguar si el apoyo social amortiguaba los efectos del rechazo sobre el burnout. Los hallazgos mostraron que muchos profesores se sentían rechazados por sus alumnos y que éstos experimentaban un mayor nivel de burnout que los profesores menos rechazados. También se observó que el apoyo social de los superiores tenía un efecto estadísticamente significativo: los profesores que se sentían más apoyados por sus superiores experimentaban menos burnout que aquellos que se sentían menos apoyados. El efecto del apoyo prestado por los colegas de trabajo no alcanzaba, sin embargo, significación estadística en este trabajo. Por su parte, Greenglass, Burke y Konarski (1997), además de examinar los antecedentes y consecuentes del burnout en una muestra de profesores de enseñanza primaria y secundaria, investigaron el papel del apoyo social como amortiguador del mismo. Las hipótesis que plantearon fueron las siguientes: la presencia de ciertas características organizacionales -como son las interferencias burocráticas y el conflicto y ambigüedad de rol- determinarían la aparición de los tres síntomas de burnout; y, el apoyo social (de los superiores y los colegas) influiría también en los niveles de las tres dimensiones. Pues bien, los resultados de esta investigación confirmaron que el apoyo social contribuía a la predicción de los niveles de burnout. En particular, explicaba una disminución en la despersonalización y un incremento en los sentimientos de logro personal. Tal y como puede constatarse a partir de los trabajos comentados, cabría reseñar que, si bien el papel de la variable apoyo social como "amortiguador" de los niveles de burnout docente ha sido ampliamente documentado, son prácticamente inexistentes los estudios que contemplan al apoyo social como variable "propiamente" moduladora de la influencia de los estresores en el desgaste laboral. Queda patente, pues, la necesidad en el campo a este respecto: en los estudios se considera el apoyo social como una variable independiente que, junto con los estresores laborales en muchos casos, explica los niveles de burnout de los docentes; sería deseable por tanto probar ahora su posible efecto "mediador" en la relación estresores-burnout.

En definitiva, dada la inexistencia de trabajos en nuestro país que evalúen el papel moderador del apoyo social en la asociación conductas problemáticas de los alumnos – burnout, en este estudio se pretende explorar la relación entre fuentes de estrés relativas a la violencia escolar, apoyo social y dimensiones de burnout en una muestra de profesores de enseñanza secundaria mediante análisis de ecuaciones estructurales. En concreto, se trata de examinar si el apoyo social percibido por los docentes modula los niveles de (a) cansancio emocional, (b) despersonalización y (c) logro personal, provocados por tres indicadores de violencia escolar (agresiones verbales por parte de los alumnos, agresiones entre los alumnos y vandalismo).

Método

Sujetos

Se reclutaron un total de 1537 profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra es representativa de la Comunidad Autónoma de Galicia y se ha distribuido por tipologías de centros (IES y CPI), por hábitat (urbano, rural costero y rural interior) y por género (para más detalles ver Otero-López et al., 2006). En cuanto a las características de los participantes, destacamos las siguientes: 1006 son profesoras (65.5%) y 531 profesores (34.5%), el rango de edad oscila entre 26 y 65 años (edad media: 43.9 años), la antigüedad en la profesión se sitúa entre 3 y 32 años (media: 16.9 años), y el 39.7% imparten docencia en primer ciclo de ESO mientras que el 60.3% lo hace en segundo ciclo.

Procedimiento

Este trabajo se enmarca en una investigación de amplio espectro sobre estrés laboral y burnout en docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La recogida muestral se realizó durante el año 2006. Los autoinformes se distribuían por los distintos centros garantizando la confidencialidad de todos los datos (para más detalles ver Otero-López y cols., 2006).

Instrumentos

Con el objetivo de evaluar las fuentes de estrés propias del ámbito de la enseñanza, los profesores cumplimentaron el *Inventario de Estresores Laborales para Profesores de Secundaria* (Otero-López et al., 2006). Este instrumento incluye un total de 78 ítems que el docente debe valorar en función del grado de estrés o tensión que genera cada una de las situaciones descritas en su caso particular (escala tipo Likert: desde 0 "no me produce tensión" hasta 4 "me produce mucha tensión"). "Las agresiones verbales por parte de los alumnos", "El incremento de las agresiones entre los alumnos" y "El vandalismo en las instalaciones del centro" constituyeron los ítems de elección para este trabajo, por representar las tres fuentes de estrés más prototípicas del comportamiento agresivo de los alumnos, o lo que es lo mismo, de la violencia escolar (ver Galand et al., 2007). Las propiedades psicométricas se detallan en Otero-López et al. (2006).

El apoyo social fue medido por la escala *Provision of Social Relations* (PSR), elaborada por Turner, Frankel y Levin (1983). La PSR está compuesta de 15 ítems agrupados en dos subescalas que hacen referencia a dos fuentes del apoyo social: familia y amigos. Cada uno de los ítems es evaluado a partir de 6 alternativas de respuesta (0 "totalmente en desacuerdo" hasta 5 "totalmente de acuerdo"). Para la realización de este estudio, dado que el objetivo consistía en explorar el papel mediador del apoyo social (global) en la relación estresores-burnout, se ha utilizado únicamente la puntuación total de apoyo social (obtenida a partir del sumatorio de apoyo de la familia y apoyo de los amigos). La escala mostró una consistencia interna (alpha de Cronbach) de 0.81.

El *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI-ES), desarrollado por Maslach y Jackson (1986), fue empleado para evaluar el síndrome de burnout. El MBI-ES consta de 22 ítems relativos a la frecuencia (escala tipo Likert cuyo rango oscila entre 0 "nunca" y 6 "diariamente") con que los docentes presentan determinados sentimientos, pensamientos y actitudes hacia su trabajo y sus alumnos. Este instrumento permite obtener una puntuación para cada dimensión del síndrome: cansancio emocional, despersonalización y logro personal. Los coeficientes alpha de Cronbach para las facetas fueron, respectivamente, 0.90, 0.79 y 0.71.

Resultados

Previo a la realización de los análisis de ecuaciones estructurales se ha llevado a cabo un análisis de correlación con el objetivo de comprobar las asociaciones entre apoyo social, indicadores de violencia escolar (agresiones verbales al profesor, agresiones entre los alumnos y vandalismo en las instalaciones del centro) y dimensiones de burnout (cansancio emocional, despersonalización y logro personal).

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre los distintos indicadores de violencia escolar, el apoyo social y las dimensiones de burnout

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Agresiones verbales al profesor	1						
2. Agresiones entre alumnos	.814***	1					
3. Vandalismo en instalaciones centro	.693***	.724***	1				
4. Apoyo social	-.178***	-.118***	-.231***	1			
5. Cansancio emocional	.240***	.222***	.279***	-.335***	1		
6. Despersonalización	.156***	.129***	.237***	-.455***	.208***	1	
7. Logro personal	-.035	-.047	-.091	.154***	-.321***	-.127***	1
Media	3.18	2.95	2.87	50.33	28.27	8.09	20.65
D.T.	1.22	1.23	1.36	15.68	8.24	6.06	6.82

*** p<.001

Pues bien, los resultados del análisis de correlación verifican el cumplimiento de las condiciones propuestas por Baron y Kenny (1986) en torno al efecto mediador de una variable -el apoyo social- en la relación entre otras dos variables (distintas conductas problemáticas de los alumnos y cada una de las dimensiones de burnout). Más concretamente, en primer lugar se confirma que las variables exógenas correlacionan de modo significativo con las endógenas. Dicha condición se cumple para cada una las variables antecedentes respecto al cansancio emocional: agresiones verbales al profesor (r=.24), agresiones entre los alumnos (r=.22) y vandalismo en las instalaciones del centro (r=.28). Asimismo, dicho criterio se cumple para las variables exógenas cuando la despersonalización es considerada como endógena: agresiones verbales al profesor (r=.16), agresiones entre los alumnos (r=.13) y vandalismo en las instalaciones del centro (r=.24). No obstante, cuando consideramos el logro personal como variable endógena no se hallaron correlaciones significativas con ninguna de las variables exógenas. En segundo lugar, se ha constatado que todas las variables exógenas correlacionaban con la potencial variable mediadora (apoyo social): agresiones verbales al profesor (r=-.18), agresiones entre los alumnos (r=-.12), vandalismo en las instalaciones del centro (r=-.23). En tercer lugar, se constató que el apoyo social correlacionaba con todas y cada una de las dimensiones del burnout: cansancio emocional (r=-.33), despersonalización (r=-.45) y logro personal (r=.15).

A continuación, y con el objetivo de comprobar si el apoyo social canaliza los efectos de las variables exógenas -agresión verbal al profesor, agresiones entre alumnos y vandalismo en las instalaciones del centro- en cada una de las variables endógenas -cansancio emocional, despersonalización y logro personal-, se someten a análisis de ecuaciones estructurales (path-análisis) distintos modelos en los que el apoyo social se plantea como mediador de los efectos de los tres indicadores de violencia escolar sobre las distintas manifestaciones del síndrome de burnout.

El primer path-análisis (Figura 1) confirma parcialmente el papel mediador del apoyo social en cuanto al efecto de las tres variables exógenas en la dimensión cansancio emocional. Más específicamente, los estresores agresión verbal al profesor, agresiones físicas y vandalismo muestran

una influencia significativa y negativa en el apoyo social; asimismo, se confirma la influencia significativa y negativa del apoyo social en el cansancio emocional. Además de los efectos indirectos referidos, se confirma la existencia de dos influencias directas: la vía agresión verbal → cansancio emocional y la vía vandalismo → cansancio emocional. También se han incluido en la Figura 1 el nivel de varianza explicado para cada una de las variables endógenas; así, el modelo daría cuenta de un 6,7% (R^2=.067) de la varianza de apoyo social y un 16% (R^2=.16) de la dimensión cansancio emocional. La estimación del ajuste del modelo a los datos apuntaría, tal y como se muestra en la Tabla 2, a la adecuación del mismo.

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales del cansancio emocional

Leyenda: ····· ▶ Efectos directos; *** p<.001

Al igual que en el caso anterior, la realización de un path-análisis ha confirmado, tal y como puede apreciarse en la Figura 2, el papel mediador del apoyo social en cuanto al efecto de las tres variables antecedentes en la dimensión despersonalización. En concreto, los estresores agresión verbal, agresiones entre los alumnos y vandalismo mostraron una influencia significativa y negativa en el apoyo social; también se ha ratificado en este caso la influencia significativa y negativa del apoyo en la dimensión despersonalización. Además, se confirma la existencia de una influencia directa entre el vandalismo y la despersonalización. En cuanto al nivel de varianza explicado para cada una de las variables endógenas, el modelo daría cuenta de un 6,7% (R^2=.067) de la varianza de apoyo social y un 22% (R^2=.22) de la varianza de la faceta despersonalización. Los índices de ajuste correspondientes al presente modelo indican, tal y como se refleja en la Tabla 2, la adecuación del mismo.

Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de despersonalización

Leyenda: ····· ▶ Efectos directos; *** p<.001

Finalmente, un tercer path-análisis (Figura 3) pone nuevamente de manifiesto el papel mediador del apoyo social del efecto de todas y cada una de las fuentes de estrés consideradas en la faceta logro personal. Además, se ha confirmado la existencia de un efecto directo del estresor "vandalismo en las instalaciones del centro" en dicha dimensión del burnout en los docentes. Respecto al nivel de varianza

explicado, se constata que el modelo daría cuenta de un 6,7% (R^2=.067) de la varianza de apoyo social y un 2,8% (R^2=.028) de la dimensión logro personal. Los efectos directos e indirectos descritos presentan un ajuste aceptable del modelo a los datos (ver Tabla 2).

Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales del logro personal

Leyenda: ⋯⋯▶ Efectos directos; *** p<.001

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste

Índices	χ^2	gl	p	GFI	CFI	NFI	RMSEA	RMSR
Modelo Cansancio Emocional	.58	1	.45	.99	.99	.99	.001	.0025
Modelo Despersonalización	1.94	2	.38	.99	.99	.99	.001	.0069
Modelo Logro Personal	4.92	2	.086	.99	.99	.99	.003	.008

En definitiva, a tenor de los resultados de los path-análisis realizados se confirma, al menos parcialmente, que el apoyo social actúa como variable mediadora de la influencia de las agresiones verbales al profesor, las agresiones físicas entre los alumnos y el vandalismo en las instalaciones del centro en las dimensiones del burnout. También se confirma la existencia de efectos directos entre los estresores y las dimensiones del burnout en todos y cada uno de los path-análisis sometidos a contraste empírico. Así, para el cansancio emocional se han ratificado las siguientes influencias directas: agresión verbal-cansancio emocional y vandalismo en las instalaciones del centro-cansancio emocional. En el caso de las dimensiones despersonalización y logro personal se han confirmado las rutas vandalismo-despersonalización y vandalismo-logro personal.

Discusión

El presente estudio se ha diseñado con el propósito de examinar el papel del apoyo social en la relación entre estresores relacionados con la violencia escolar y dimensiones del burnout. Así, se han sometido a prueba tres modelos teóricos (uno para cada faceta del síndrome) en una muestra de profesores de enseñanza secundaria; colectivo que, tal como se ha documentado en la literatura previa (e.g., Geving, 2007; Lawrence y Green, 2005), es especialmente vulnerable a las conductas problemáticas de los alumnos.

En general, los resultados obtenidos muestran que el apoyo social modula los efectos de algunas de las conductas problemáticas que más estrés generan a los profesores de secundaria (agresiones verbales al profesor, agresiones entre los alumnos, vandalismo en las instalaciones del centro) en las distintas facetas del burnout (cansancio emocional, despersonalización y logro personal) experimentado por los docentes.

Más concretamente, y atendiendo al primer modelo sometido a examen, se constató, al menos parcialmente, la idoneidad del apoyo social como variable catalizadora de la influencia de los estresores considerados en la dimensión cansancio emocional de los docentes. Parece, a tenor de los coeficientes, que los profesores que presentan un menor apoyo social son más vulnerables a la incidencia de las fuentes de estrés. Los resultados del path-análisis confirman, pues, que la percepción de apoyo social modula el impacto de las agresiones verbales hacia el profesor, las agresiones entre alumnos y el vandalismo, en los niveles de cansancio emocional de los docentes. Si bien los resultados expuestos apuntan a la avanzada adecuación parcial del modelo de variable mediadora, se ha constatado también la influencia directa de dos de los estresores analizados –agresiones verbales y vandalismo- en la faceta cansancio emocional. Estos hallazgos son consistentes con los apuntados en la literatura previa (e.g., Dorman, 2003; Galand et al., 2007; Klusmann et al., 2008). Cabría hipotetizar, a este respecto, que las agresiones verbales al profesor y el vandalismo en las instalaciones del centro, por su carácter violento e intimidatorio, constituyen casuísticas con la suficiente gravedad como para "desbordar" al docente y superarle; desencadenando, en último término, sentimientos de estar emocionalmente exhausto y, en definitiva, agotamiento de energía y de recursos emocionales. No resulta extraño, pues, que ambas fuentes de estrés presenten una influencia directa en el agotamiento emocional de los docentes, independientemente de si éste se siente apoyado o no por otras personas. En esta línea argumental, Galand, Philippot, Buidin y Lecocq (2004) informaron que si los profesores eran objeto de frecuentes agresiones verbales, su salud mental podría verse seriamente comprometida (presentando, por ejemplo, elevados niveles de depresión).

Atendiendo a la dimensión despersonalización, los análisis realizados ratifican de nuevo parcialmente el modelo de variable mediadora hipotetizado, de tal modo que el apoyo social percibido por el docente vehicularía, en alguna medida, la influencia de los eventos estresantes en los sentimientos fríos y distantes del profesor hacia los alumnos. Así, el apoyo que el profesor piensa que puede obtener inhibe parcialmente el impacto de los estresores minimizando las actitudes negativas de éste hacia el alumnado. No obstante, cabría señalar que en el caso del vandalismo parecen confirmarse ambas vías de influencia, la indirecta (vía apoyo social) y la directa (vandalismo-despersonalización). En este último caso los actos vandálicos parecen contribuir a la sensación de "desapego emocional" en el docente. Circunstancia de la que se ha informado en la literatura previa (e.g., Kokkinos, 2007; Marqués, Lima y Lopes, 2005). En un afán de polemizar en torno a estos hallazgos, cabría pensar que el docente ante la difícil integración cognitiva de comportamientos de tal magnitud -actos vandálicos-, presenta una mayor probabilidad de responder afirmativamente a ítems del estilo "trato a los alumnos como si fuesen objetos impersonales", volviéndose, probablemente, más insensible con los destinatarios de su trabajo.

Finalmente, atendiendo a la faceta logro personal, se confirma que el apoyo social vehicula nuevamente, aunque de forma parcial, la influencia de los eventos potencialmente estresantes sobre esta manifestación del burnout. Cabría señalar entonces que, tal y como se esperaba, el apoyo social actuaría inhibiendo los efectos de los estresores sobre la realización profesional de los profesores de secundaria. Además de la vía indirecta, también se ha confirmado la existencia de una vía directa: vandalismo → logro personal. A este respecto, cabría hipotetizar, aunque eso sí de modo tentativo, la posibilidad de que el profesor ante la gravedad de las conductas realizadas por los alumnos (actos vandálicos) deje de sentirse estimulado por la labor docente y, en consecuencia, exhiba una dejación de sus funciones que en último término repercuta en su sentimientos de éxito/fracaso profesional. En esta línea argumental, Galand y cols. (2007) afirman que: *"parece que la clase de eventos que los profesores designan como violencia escolar podrían tener un fuerte impacto negativo sobre los docentes y, en consecuencia, sobre la calidad de su labor educativa"* (p. 467).

En suma, los resultados de la presente investigación confirman, eso sí parcialmente, la adecuación de la variable apoyo social como "filtro" o "vehículo" de la influencia de los estresores considerados en las distintas facetas del burnout. En otras palabras, se corrobora su papel mediador independientemente

de la rúbrica de las variables exógenas y endógenas. No obstante, dichos efectos indirectos, tal y como cabría esperar en función de la literatura previa, no "eclipsan" la influencia directa de alguna de las fuentes de estrés en las dimensiones del síndrome.

En concreto, la dimensión cansancio emocional registra, además de las influencias indirectas, dos influencias directas procedentes de los estresores "agresión verbal al profesor" y "vandalismo en las instalaciones del centro". Mientras que en el caso de las dimensiones despersonalización y logro personal, además de ratificarse las "rutas" indirectas (vía apoyo social), se confirma la incidencia directa del vandalismo. En otras palabras, el apoyo social parece mitigar los efectos negativos de los estresores relacionados con la violencia escolar en los sentimientos de agotamiento emocional de los docentes, no obstante, las agresiones verbales y el vandalismo ejercerán, independientemente del nivel de apoyo informado por el profesor, un efecto directo sobre su cansancio físico y psíquico. Por lo que respecta a las restantes dimensiones del síndrome, el apoyo social se muestra, asimismo, como un potencial amortiguador de los efectos nocivos de las fuentes de estrés; no obstante, los actos vandálicos afectan de forma directa, y al margen de la "ayuda" que el docente considera que puede obtener de otras personas significativas, a las actitudes del profesor hacia los alumnos –tornándolas más cínicas, frías y distantes- y a sus sentimientos de eficacia –disminuyendo su sensación de éxito y realización profesional-.

Así pues, y a modo de recapitulación, cualquier intento por "mitigar" los niveles de burnout de los profesores de secundaria debe pasar por mejorar el clima escolar; en este sentido, las vías de actuación deberían discurrir al menos por dos frentes: (a) poner en marcha programas educativos dirigidos a los alumnos con el objetivo principal de reducir sus comportamientos agresivos y/o vandálicos, y (b) potenciar, desde el entorno laboral, las redes de apoyo social, esto es, dotar al docente de "esa coraza" para que cuando inevitablemente tenga que hacer frente a casuísticas relativas a la violencia escolar, los efectos de éstas sobre su bienestar físico y psicológico sean menos perniciosos.

En definitiva, y para finalizar, parece deseable la realización de investigaciones futuras que ratifiquen los hallazgos del presente trabajo y solventen algunas de sus potenciales limitaciones; por ejemplo, la utilización de una única puntuación de apoyo (apoyo global percibido por el docente) independientemente del proveedor de apoyo o del tipo de apoyo percibido. A este respecto, parece perentoria la necesidad de atender a las distintas fuentes de apoyo social (por ejemplo, superiores, compañeros de trabajo, familia…) y a los distintos tipos de ayuda que el sujeto puede esperar (apoyo material, emocional,…), para comprobar de un modo más exhaustivo sus efectos amortiguadores del desgaste laboral en el colectivo profesoral. Contemplar otras fuentes de estrés relacionadas con la convivencia escolar ampliaría, sin duda, el menú de influencias en el malestar docente. Por último, la consideración del género, el nivel educativo en el que se imparte la docencia y el contexto sociocultural, entre otros, contribuirían también al conocimiento acumulativo de este campo de estudio. Sólo de este modo, podríamos plantear propuestas preventivas e interventivas del burnout docente con mayor garantía de eficacia.

Agradecimientos: La realización de este trabajo fue posible gracias a la concesión del proyecto "Estrés laboral y Burnout en los Profesionales de Enseñanza Secundaria" (referencia PGIDT02CS024101PR) financiado por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Referencias

Antoniou, A.S., Polychroni, F., y Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, *21*, 682-690.

Baron, R.M. y Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Borg, M.G. y Rinding, R.J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, *4*, 355-373.

Borg, M.G., Riding, R.J. y Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology: An International Journal of Educational Psychology*, *11*, 59-75.

Brenner, S.O. y Bartell, R. (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal of Occupational Behaviour*, *5*, 183-195.

Coates, T.J. y Thoresen, C.E. (1976). Teacher Anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, *46*, 159-184.

Cheuk, W.H., Wong, K.S. y Rosen, S. (1994). The effects of spurning and social support on teacher burnout. *Journal of Social Behavior and Personality*, *9*, 657-664.

Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses*. [Violence in school : When things turn to a mees]. Paris: ESE.

Dorman, J.P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, *6*, 107-127.

Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, *88*, 281-289.

Galand, B., Lecocq, C., y Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 465-477.

Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. y Lecocq, C. (2004). Violences à l' école en Belgique francophone Différences entre établissements et évolutin temporelle [Violence in French-speaking Belgian school: Differences between schools and their temporal evolution]. *Revue française de pédagogie*, *149*, 83-96.

Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 624-640.

Gladden, R.M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, *26*, 263-299.

Greenglass, E.R., Burke, R.J. y Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress*, *11*, 267-278.

Greenglass, E.R., Burke, R.J. y Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, *28*, 1088-1106.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495-513.

Hastings, R.P. y Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, *24*, 115-127.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. y Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the importance role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100,* 702-715.

Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229-243.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978a). A model teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, *48*, 159-167.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, *21*, 89-96.

Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 587-602.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Leung, D.Y. y Lee, W.W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, *19*, 129-141.

Manassero, M.A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Ramis, C. y Gili, M. (2000): Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *16*, 173-195.

Marqués, A., Lima, M.L. y Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de afrontamiento en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *21*, 125-143.

Otero-López, J.M., Santiago, M.J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., y Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examinating the role of disruptive behaviour and disciplinary issuess. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*, 259-270.

Otero-López, J.M., Santiago, M.J., Castro, C., Pardiñas, M.C., Mirón, L. y Ponte, D. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

Otero-López, J.M., Castro, C., Santiago, M.J. y Villardefrancos, E. (2010). Exploring stress, burnout and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *10*, 107-123.

Pearlin, L.I., Menagham, E.G., Lieberman, M.A. y Mullan, J.T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, *22*, 337-356.

Santiago, M.J., Otero-López, J.M., Castro, C. y Villardefrancos, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, *1*, 39-50.

Van Dick, R. y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 243-259.

Espiritualidade e mindfulness: caminhos para a relação

Eduardo J. R. Santos, Joaquim Armando Ferreira, Carla Silva y Joana G. Almeida
Instituto de Psicologia Cognitiva (IPCDVS) (Portugal)

O principal objectivo deste capítulo consiste numa revisão da literatura acerca das temáticas em questão. A primeira parte visa clarificar ambos os constructos, assim como a sua pertinência ao nível da saúde física e mental, bem como nas suas implicações educativas. Pretende-se, na segunda parte, reflectir e articular a interacção entre espiritualidade e *mindfulness* do ponto de vista relacional.

Espiritualidade

Definição de Espiritualidade

A separação da espiritualidade da tradição religiosa é um facto recente (Wulff, 1997). Usada anteriormente ao Século V, a palavra *spiritualitas* (spirituality) manteve desde sempre um sentido bíblico, sendo que somente a partir do século XIII começa a adquirir conotações de uma função psicológica virtual, em contraste com a corporalidade ou materialidade (Wulff, 1997). A "procura do sagrado[38]" tem sido largamente aceite para descrever a espiritualidade (Emmons, 2005; Pargament, 1999; Zinnbauer & Pargament, 2005). Contudo, outras definições de espiritualidade têm emergido da literatura. A dimensão espiritual tem sido descrita como a aptidão pessoal para experimentar a liberdade e a transcendência, manifestando-se na habilidade e na capacidade de cada indivíduo em definir e realizar o seu propósito de vida (Rys, 2009; Sadler & Biggs, 2006, Tanyi, 2002); como os esforços individuais para alcançar uma variedade de objectivos sagrados ou existenciais na vida, tais como a procura de um sentido, a totalidade, o potencial interno e as interconexões com os outros (Zinnbauer & Pargament, 2005); como a procura do sentido, da unidade, da capacidade de ligação entre os elementos, da transcendência, do potencial humano mais elevado (Pargament, 1999), ou como um sentido ou propósito de vida que se relaciona com o sagrado ou transcendente (Koening, 2006). Para Bianchi (2009) a espiritualidade pode ser entendida, não apenas no sentido religioso estrito, mas como vida interior profunda, como fidelidade-empenhamento nas vicissitudes humanas, como busca de um verdadeiro serviço aos outros, atenta à dimensão estética e à criação de beleza nas relações humanas. O autor refere-se, ainda, a uma espiritualidade dos agnósticos e dos não crentes: uma espiritualidade que se alimenta da experiência da interioridade, da busca do sentido e do sentido dos sentidos, do confronto com a realidade da morte como palavra originária e com a experiência do limite, uma espiritualidade que conhece também a importância da solidão, do silêncio, do pensar, do meditar; que se alimenta da alteridade, vai ao encontro dos outros e ao outro, e permanece aberta ao Outro, se alguma vez se revelasse. Emmons (2000) realça cinco componentes da inteligência espiritual: a capacidade para a transcendência, a capacidade para entrar em elevados estados da consciência, a capacidade para investir em actividades, eventos e relacionamentos com um sentido do sagrado, a capacidade de utilizar os recursos espirituais para resolver problemas do viver, e a capacidade de "entrar" em comportamentos virtuosos (mostrar perdão, expressar gratidão, ser humilde, mostrar compaixão).

---

[38] O sagrado representa o denominador comum da vida religiosa e espiritual, o mais vital e solicitado dos destinos da pessoa religiosa/espiritual, interligado no caminho que muitas pessoas tomam na vida (Hill & Pargament, 2003), e inclui conceitos como Deus, o divino ou a transcendência (Pargament, 1999).

MacDonald (2000) baseando-se no resultado da sua investigação, descreve cinco dimensões das expressões da espiritualidade:

- ***Orientação Cognitiva para a Espiritualidade*:** esta dimensão diz respeito às expressões da espiritualidade de natureza cognitivo-perceptual. O termo cognitivo-perceptual refere-se às crenças, atitudes e percepções relativas à natureza e significado da espiritualidade, assim como à percepção da espiritualidade como algo relevante e importante para o funcionamento pessoal. Esta dimensão não implica abertamente religiosidade ou a expressão de crenças através de meios religiosos, embora pareçam estar altamente relacionados com estes.
- ***Dimensão Experiencial/Fenomenológica da Espiritualidade***: esta dimensão refere-se às vivências (experiências) da espiritualidade. Nesta rubrica do "experiencial" estão as experiências que são descritas como espirituais, religiosas, místicas, transcendentais e transpessoais. Apesar de parecer estar relacionada com importantes alterações do estado da consciência e com experiências pouco comuns, a evidência empírica sugere que este é um construto único e identificável.
- ***Bem-estar Existencial*:** esta dimensão relaciona-se com as vivências da espiritualidade como que associada a um sentido existencial positivo. Ou seja, diz respeito à espiritualidade, expressa através de um sentido e significado para a vida, e a percepção do *self* como sendo competente e capaz de lidar com as dificuldades e limitações da existência humana.
- ***Crenças Paranormais:*** esta dimensão diz respeito às expressões da espiritualidade com base em crenças no paranormal, sendo que parecem estar relacionadas com as crenças em fenómenos paranormais de natureza psicológica (e.g., percepção extra-sensorial, pré-cognição, psicocinese), embora seja também composta pelas crenças em bruxaria e espiritismo (fantasmas e aparições).
- ***Religiosidade*:** esta dimensão relaciona-se com a expressão da espiritualidade através de meios religiosos. Baseado nos resultados empíricos, esta dimensão parece melhor reflectir a religiosidade do Ocidente (isto é, está relacionada com as crenças e práticas religiosas Judaico-Cristã). Além disso, parece centrar-se mais nas expressões da religiosidade intrínseca do que extrínseca. Esta dimensão inclui não só as crenças e atitudes de natureza religiosa, mas também a prática e o comportamento religioso. A análise factorial desta dimensão sugere que está altamente relacionada com a dimensão orientação cognitiva para a espiritualidade, embora se constitua como conceptualmente única.

Espiritualidade, Saúde e Educação

A investigação sobre a influência da espiritualidade e da religião tem abrangido, lentamente, a saúde mental, bem como a saúde física (Hill & Pargament, 2003). Com efeito, a investigação demonstra que a espiritualidade está positivamente associada à saúde física e mental (Wang, Chan, Ng, & Ho, 2007). Deste modo, a espiritualidade está significativamente associada com a redução do stress percebido, da depressão (Wiggins et al., 2008), redução da propensão para o tédio (em particular nas mulheres) (MacDonald & Holland, 2002), com aumento do optimismo, da esperança, da auto-estima, e da satisfação com a vida (Ironson, Stuetzle, & Fletcher, 2006; Cotton et al., 2006), assim como a baixa espiritualidade está associada ao um menor bem-estar emocional, maior distress e um menor sentido de independência (Wang, Chan, Ng, & Ho, 2008); evidentemente estes são aspectos intrinsecamente associados com questões educativas, quer do ponto de vista da prevenção como da acção desenvolvimental.

Mindfulness

Definição de mindfulness

O constructo *mindfulness* é complexo e multifacetado, com uma rica e envolvente história (Shapiro et al., 2008). Durante séculos, o *mindfulness* esteve associado a uma série de tradições espirituais

orientais (Baer, 2006; Crane, 2009), como forma de reduzir o sofrimento e aumentar o bem-estar (Baer, 2006). O *mindfulness* deriva do Budismo Zen, e a sua prática pode ser descrita como a tentativa de trazer à consciência o momento presente e, através disso, permitir que o indivíduo observe com maior clareza a realidade. Além do mais, o *mindfulness* ajuda a diminuir o desejo que surge da falsa ligação a si próprio e ao mundo, encorajando o indivíduo a observar a sua corrente de pensamentos sem interferência ou julgamento (Harrington, & Pickles, 2009). Nos últimos anos, as práticas tradicionais do *mindfulness* têm sido adaptadas para a cultura ocidental (Baer, 2006), sendo que o seu interesse ao nível da saúde física e mental tem aumentado consideravelmente (Williams, 2008). Com efeito, a investigação empírica suporta a eficácia da intervenção baseada no *mindfulness* tanto na população clínica, como na não clínica (Shapiro, 2009). Além disso, verificamos a inclusão das intervenções baseadas no *mindfulness* na orientação de determinados tratamentos (e.g., o MBCT é recomendado para o tratamento da depressão no United Kingdom's National Institute for Clinical Excellence) (Lau & Yu, 2009). Saliente-se, as principais intervenções baseadas no mindfulness: *mindfulness-based reduction stress* (MBSR; Kabat-Zinn, 1982, 1990), *mindfulness-based cognitive therapy* (MBCT; Segal, Williams, & Teasdale, 2002), *dialectical behavior therapy* (DBT; Linehan, 1993a, 1993b), *and acceptance and commitment therapy* (ACT; Hayes, Strosahal, & Wilson, 1999) (Baer & Krietemeyer, 2006).

Para Crane (2009) o ensino e a prática do *mindfulness* contêm três elementos gerais: 1) *o desenvolvimento da consciência/capacidade de estar atento* através de uma metodologia sistemática envolvendo práticas *mindfulness* formais (exame atento ao corpo, meditação de modo sentado, movimento mindful) e uma prática *mindfulness* informal (promovendo a consciência/capacidade de estar atento na vida diária); 2) *um enquadramento atitudinal particular* caracterizado pela gentileza, curiosidade e vontade de estar na presença da revelação da experiência. Estas atitudes são cultivadas deliberadamente com a prática e emergem espontaneamente a partir dela; 3) *a integração da compreensão da vulnerabilidade humana*. Este aspecto desenvolve-se através da escuta de ensinamentos, e a partir da exploração da sua validade através da visualização do nosso processo experiencial em acção, durante a prática de meditação *mindfulness*.

Mas como definir *mindfulness*? De acordo com a literatura, o *mindfulness* é um estado da consciência, que se aplica aos acontecimentos que ocorrem ao nível do corpo, da mente, assim como do meio ambiente (Bronw & Ryan, 2003). Por outras palavras, uma prática experiencial presente no desenvolvimento da capacidade de estar atento, momento a momento, às nossas respostas físicas, cognitivas e afectivas aos estímulos internos e externos (Claessens, 2009).

Shapiro, Carlson, Astin e Freedman (2006) propõem um modelo de *mindfulness* baseado na definição de *mindfulness* apresentada por Zabat-Zinn (1994, pp. 4): "prestar atenção de um modo particular: de modo propositado, no momento presente, sem uma atitude de julgamento" – que exprime os três axiomas do *mindfulness*: 1) "de propósito" ou intenção; 2) "prestar atenção" ou atenção; 3) "de um modo particular" ou atitude (qualidades do *mindfulness*). A intenção envolve saber porque é que determinada pessoa está a prestar atenção. Envolve motivação, uma direcção e propósito consciente. A atenção envolve o conhecimento directo, momento a momento, daquilo que está a acontecer como está de facto a acontecer. A mente é treinada para focalizar, reter e suster a atenção. A atitude descreve o modo como a pessoa presta atenção, concernindo ao aceitar, ao cuidar e ao discernir as qualidades do *mindfulness* (Shapiro et al., 2008). De acordo com os autores (Shapiro et al. 2006), os três axiomas IAA são os componentes (ou comportamentos internos na perspectiva Behaviorista) fundamentais no *mindfulness*, que influenciam directa ou indirectamente uma parte considerável da variação observada na prática de *mindfulness*. Assim, propõem um modelo dos mecanismos potenciais do *mindfulness* que sugere que intencionalidade (I) prestar atenção (A) com abertura e uma atitude de não julgamento (A), originam uma mudança significativa na perspectiva, fenómeno que denominaram de "repercepcionando" (*reperceiving*). "Repercepcionar" é um meta-mecanismo de acção, que se sobrepõe a mecanismos directos adicionais que levam à mudança e a resultados positivos e assinalam quatro

desses mecanismos adicionais: 1) auto-regulação; 2) clarificação de valores; 3) flexibilidade cognitiva, emocional, e comportamental; 4) exposição.

Figura 1. Os três axiomas do mindfulness: intenção, atenção e atitude. Intenção, atenção e atitude não são processos ou fases separadas – mas aspectos interligados de um processo cíclico que ocorrem de forma simultânea

Neste sentido, a investigação realizada por Carmody, Baer, Lykins, e Olendzki (2009) permitiu verificar que *mindfulness* e *reperceiving* são constructos altamente sobrepostos, e que ambas as variáveis mudam após a participação no MBSR. Por outro lado, as quatro variáveis propostas como potenciais mecanismos de acção (auto-regulação, clarificação dos valores, flexibilidade cognitiva, emocional e comportamental, e exposição (Shapiro et al., 2006) aumentam significativamente ao longo do tratamento, enquanto que sintomas apresentados inicialmente pelos participantes (dor crónica e ansiedade), bem como os níveis de stress reduzem significativamente.

Mindfulness, Saúde e Educação

A investigação sugere que o *mindfulness* está associado ao bem-estar psicológico (Carmody & Baer, 2008; Tanner et al., 2009). Brown & Ryan (2003) mostram, por exemplo, que o *mindfulness* está negativamente relacionado com o neuroticismo, a ansiedade, e os sintomas depressivos, e positivamente relacionado o optimismo, o afecto positivo, a auto-estima, e a satisfação com a vida. Outros estudos indicam que a intervenção baseada no *mindfulness* está associada a uma variedade de resultados, tais como a redução da ansiedade, da depressão, da somatização, do afecto negativo, da comorbidade psiquiátrica (Biegel et al., 2009, Kuyken, et al., 2008; Sears & Kraus, 2009) e do stress (Chang et al., 2004, Carmody & Baer, 2008). Por outro lado, o *mindfulness* está associado ao aumento da auto-estima e da qualidade do sono (Biegel et al., 2009), da esperança (Sears & Kraus, 2009), da performance (em particular, nas mulheres)(Shao e Skarlicki, 2009), da qualidade de vida, do crescimento pessoal, da abertura à mudança, da espiritualidade e do auto-controlo (e.g. Kuyken et al., 2008; Mackenzie et al., 2007); da redução da sintomatologia psicológica, do aumento do sentido de controlo, e de níveis elevados de experiências espirituais (Astin, 1997). Revisão de vários estudos (e.g., Kumano & Ledesma, 2009; Mark & Williams, 2008) demonstra que o MBSR pode melhorar o ajustamento psicossocial dos indivíduos com cancro, ajudando os pacientes a aliviar os sintomas de ansiedade, e de fadiga, o humor e a qualidade do sono, levando a uma melhoria geral da sua qualidade de vida; assim como existe uma forte associação entre elevados níveis de *mindfulness* (como característica ou como algo que se cultiva durante o tratamento), e baixos níveis de ruminação, evitamento, perfeccionismo e más estratégias adaptativas. Noutra investigação (Lykins & Baer, 2009), verificamos, também, que a prática continuada de meditação baseada no *mindfulness* cultiva habilidades associadas a este, promove o funcionamento adaptativo através do desenvolvimento de características como a reflexão, a auto-compaixão e o bem-

estar, assim como diminui os pensamentos ruminantes e o medo das emoções e aumenta os comportamentos de auto-regulação. Jermann et al. (2009) analisaram a relação entre a regulação cognitiva das emoções e a sintomatologia depressiva. Os resultados sugerem que um elevado nível de atenção e de consciência do momento presente é um factor preditivo de um baixo nível de sintomas depressivos através da reavaliação positiva[39]. Por outro lado, um baixo nível de *mindfulness* está relacionado com a auto-culpabilização e com o uso de estratégias menos adaptativas de regulação das emoções. A investigação demonstra, também, que o MBCT pode ser eficaz na supressão de pensamentos com historial de depressão e comportamentos suicidários (Hepburn et al., 2009).

Não menos importante é o estudo levado a cabo por Cordon, Brown, e Gibson (2009) que pretendeu analisar a relação entre o MBSR e o tipo de vinculação associada a maiores níveis de afectividade. Os resultados mostram que os indivíduos com vinculação insegura apresentam maiores benefícios no MBSR do que aqueles que têm vinculação segura. O estudo revela ainda que o tipo de vinculação é uma característica individual importante a ter em consideração ao avaliar a eficácia de programas como o MBSR.

Do ponto de vista educativo, estas são importantes bases para uma educação comportamental e relacional.

Espiritualidade e Mindfulness: Caminhos para a relação

A revisão da literatura permitiu verificar que espiritualidade e o *mindfulness* embora possam apresentar-se como constructos distintos, sobrepõem-se e apresentam pontos em comum, nomeadamente no que diz respeito ao seu contributo na saúde física e mental, e implicações educativas associadas.

As técnicas baseadas no *mindfulness* são uma forma de alcançar a dimensão espiritual, inerente ao ser humano. O posicionamento do nosso corpo e mente, no momento presente, pode levar à capacidade para entrar em elevados estados da consciência (Emmons, 2000) e, através da descoberta do nosso lugar no mundo, permitirmo-nos vivenciar a nossa existência de uma maneira saudável, em oposição a um mundo, na maioria das vezes, desprovido de sentido. Como salienta Viktor Frankl (1950, 1967, 1984) quando o sentido da vida não é atingido, verifica-se um "vácuo existencial", manifestando-se, particularmente, num estado de tédio, e considera que fenómenos como a depressão, a agressão e o vício apenas podem ser entendidos quando reconhecermos o vazio existencial subjacente. Com efeito, a necessidade de nos preenchermos internamente, bem como de aliviar/resolver os problemas do viver, criou o espaço necessário para uma maior estruturação e aplicação das técnicas baseadas no *mindfulness*. Neste sentido, a espiritualidade está a um risco particularmente baixo para a morbilidade e mortalidade, tendo em conta o estatuto psicológico e o desenvolvimento contínuo de actividades reparadoras (e.g., rezar, meditação, experiências diárias de conforto e paz) (Shahabi et al., 2002).

A dimensão experiencial e existencial destes dois fenómenos sustenta uma nova axiologia da convivência entre os actores institucionais na escola através da potencialização das suas diversidades.

Conclusão

O interesse na investigação acerca da espiritualidade e do *mindfulness* têm crescido de forma gradual. Nesta revisão da literatura, quisemos dar alguma visibilidade às duas dimensões, no sentido de perceber quais as principais características, o seu impacto a nível da saúde, bem como da relação implícita entre ambos numa perspectiva educativa.

---

[39] A reavaliação positiva é uma estratégia de regulação adaptativa cognitiva das emoções através da qual se dá um significado positivo a um conteúdo negativo.

Para finalizar, pensamos que, para uma maior compreensão da relação entre os dois constructos - espiritualidade e *mindfulness*, a realização de mais estudos empíricos é um imperativo, dadas as suas implicações no bem-estar e na qualidade de vida relacional e convivencial da instituição escolar.

Referencias

Astin, J. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation: Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *66*(2), 97-106.

Baer, R. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. USA: Academic Press.

Bianchi, E. (2009). *Para uma ética partilhada*. Lisboa: Pedra Angular.

Biegel, G., Shapiro, S., Brown, K., & Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77*(5),855-866.

Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.

Carmody, J., Baer, R., Lykins, E., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(6), 613-626.

Carmody, J., & Baer, R. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, *31*, 23-33.

Chang, V., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., Gill, M., Burke, A., & Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness, self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health*, *20*, 141-147.

Claessens, M. (2009). Mindfulness and existential therapy. *Existential Analysis*, *20*(1), 109-119.

Crane, R. (2009). *Mindfulness-based cognitive therapy: Distinctive features*. USA: Routledge.

Cordon, S., Brown, K., & Gibson, P. (2009). The role of Mindfulness-Based Stress Reduction on Perceived Stress: Preliminary Evidence for the Moderating Role of Attachment Style. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *23*(3), 258-269.

Cotton, S., Puchalski, C., Sherman, S., Mrus, J., Peterman, A., Feinberg, J., Pargament, K., Justice, A., Leonard, A., Tsevat, J. (2006). Spirituality and religion in patients with HIV/AIDS. *Journal of General Internal Medicine*, *21*, 5-13.

Emmons, R. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, *61*(4), 731-745.

Emmons, R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *10*(1), 3-26.

Frankl, V. (1967). Logotherapy and existentialism. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *4*(3), 138-142.

Frankl, V. (1987). *Em busca do sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. Consultado em Dezembro de 2009, http://www.endireitar.org/site/biblioteca.../10/Viktor-Frankl-em-busca-de-sentido.

Frankl, V. (1950). *Psicoanálisis y existencialismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura

Harrington, N., & Pickles, C. (2009). Mindfulness and Cognitive Behavioral Therapy: Are They Compatible Concepts? *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*(4), 315-323.

Hill, P., & Pargament, K. (2003). Advances in conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, *58*(1), 64-74.

Ironson, G., Stuetzle, R., & Fletcher, A. (2006). An increase in religiousness/spirituality occurs after HIV diagnosis and predicts slower disease progression over 4 years in people with HIV. *Journal of General Internal Medicine 21*(5), 62-68.

Hepburn, S., Crane C., Barnhofer T., Duggan, D., Fennell, M., & Williams, M. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy may reduce thought suppression in previously suicidal participants: Findings from a preliminary study. *British Journal of Clinical Psychology*, *48*, 209-215.

Jermann, F., Laroi, F., Bondolfi, G., Linden, M., Billieux, J, Argembeau, A., & Zermatten, A. (2009). Mindful Attention Awareness Scale (MAAS): Psychometric Properties of the French Translation and Exploration of Its Relations With Emotion Regulation Strategies. *Psychological Assessment*, *21*(4), 506-514.

Kuyken, W., Byford, S., Taylor, R., Watkins, E., Holden, E., White, K., Barrett, B., Byng, R., Evans, A., & Mullan, E. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy to prevent relapse in recurrent depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*(6), 966-978.

Koenig, H. (2006). Religion, spirituality and aging. *Aging & Mental Health*, *10*(1), 1-3.

Kumano, H., & Ledesma, D. (2009) Mindfulness-based stress reduction and cancer: A meta-analysis. *Psycho-Oncology*, *18*, 571-579.

Lau, M., & Yu, A. (2009). New developments in research on mindfulness-based treatments: Introduction to the special issue. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *23*(3), 179-184.

Lykins, E. & Baer, R. (2009). Psychological Functioning in a Sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*(3), 226-241.

Mackenzie, M., Carlson, L., Munoz, M., & Speca, M.(2007). A qualitative study of self-perceived effects of mindfulness-based stress reduction in a psychosocial oncology setting. *Stress and Health*, *23*, 59-69.

MacDonald, D. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five factor model of personality. *Journal of Personality*, *68*(1), 153-197.

MacDonald, D., & Holland, D. (2002). Spirituality and boredom proneness. *Personality and Individual Differences*, *32*, 1113-1119.

Mark, J., & Williams, G. (2008). Mindfulness, Depression and Modes of Mind. *Cognitive Therapy Research*, 32, 721-733.

Pargament, K. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *9*(1), 3-16.

Rys, E. (2009). The sense of life as a subjective spiritual human experience. *Existencial Analyses*, *20*(1), 50-68.

Sadler, E., & Biggs, S. (2006). Exploring the links between spirituality and "successful aging". *Journal of Social Work Practice*, *20*(3): 267-280.

Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I on: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(6), 561-573.

Shahabi, L., Powell, L., Musick, M., Pargament, K., Underwood, L., Thoresen, C., Williams, D., & Ory, M. (2002). Correlates of self-perceptions of spirituality in American adults. *Annals of Behavioral Medicine*, *24*(1), 59-68.

Shao, R., & Skarlicki, D.(2009). The role of mindfulness in predicting individual performance. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *41*(4), 195-201.

Shapiro, S. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(6), 555-560.

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373-386.

Shapiro, S., Oman, D., Thoresen, C., Plante, T., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, *64*(7), 840-862.

Tanner, M., Travis, F., Gaylord-King, C., Haaga, D., Grosswald, S., & Schneider, R. (2009). The effects of the transcendental meditation program on mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 574-589.

Vettese, L., Toneatto, T., Stea, J., Nguyen, L., & Wang, J. (2009). Do mindfulness meditation participants do their homework? And does it make a difference? A review of the empirical evidence. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *23*(3), 198-225.

Wang, C., Chan, C., Ng, S., Ho, A. (2008).The impact of spirituality on health-related quality of life among Chinese older adults with vision impairment. A*ging & Mental Health*, *12*(2), 267-275.

Wiggins, M., Uphold, C., Shehan, C., Reid, K. (2008). The longitudinal effects of spirituality on stress, depression, and risk behaviors among men with HIV infection attending three clinics in the Southeastern United States. *Journal of Spirituality in Mental Health*, *10*(2), 145-168.

Williams, J. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy Research, 32*, 721-733.

Wulff, D. (1997). *Psychology of religion: Classic and contemporany*. USA: John Wiley & Sons.

Zinnbauer, B., & Pargament, K. (2005). Religiouness and Spirituality. In R. Paloutzian, & C. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford Press.

Maltrato entre iguales. Intervención cognitivo conductual

Eneko Tejada Garitano
Universidad del País Vasco (España)

En ocasiones, pese a los esfuerzos preventivos, los centros se encuentran ante casos de acoso escolar, que son gestionados por diferentes agentes: el propio centro, inspección educativa, el asesor educativo de zona… y en el peor de los casos la institución judicial, una vez la víctima ha interpuesto una denuncia.

Normalmente la intervención va orientada a la mediación entre el perpetrador del acoso y la victima acosada. Sin embargo cuando el caso es suficientemente significativo y "violento", pero no tan grave como para que derive a la Fiscalía de Menores y no es aconsejable reunir a ambas partes e iniciar un proceso de resolución de conflictos, se puede intervenir en el sentido que proponemos a continuación.

El modelo intermedio que se propone es una intervención directa y concreta con el perpetrador de acoso para que abandone la conducta de instigación. Una herramienta compuesta por un conjunto de orientaciones y técnicas pautadas y secuenciadas en el tiempo permite en un primer momento, a nivel conductual, inhibir las conductas de acoso y, en un segundo momento, ayudar a procesar la información de una forma realista, sin distorsiones cognitivas, permitiendo al sujeto ser más consciente de sus actos en cuanto a su autoría y responsabilidad personal sobre ellos.

Palabras clave: Maltrato entre iguales, intervención, cognitivo, conductual.

El maltrato entre iguales se trata de una realidad tangible y palpable en los centros escolares, que de ser soslayada en el pasado, y recientemente tratada como fenómeno mediático pasajero, hoy en día es un hecho constatable al que se quiere y se debe dar respuesta.

Definición

"Se conoce como bullying a la intimidación y al maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal" (Avilés, 2006: 82). Siendo la intencionalidad de la conducta del agresor una característica a destacar (Smith 2003). En el contexto escolar, con el objetivo de no estigmatizar ni al agresor y sobre todo a la víctima, se denomina a este hecho "maltrato entre iguales".

Estado de la cuestión

De ésta forma, en general, los centros que han tomado conciencia del problema y han optado por intervenir, lo han hecho en forma de proyectos a nivel de prevención, planificando y estructurando dinámicas y actividades con el fin de anticiparse al mismo.

No obstante, en ocasiones, pese a los esfuerzos preventivos, los centros se encuentran ante casos de acoso escolar, que son gestionados vía mediación desde el propio centro, con ayudas puntuales de inspección educativa, asesor educativo de zona… o vía judicial, cuando la víctima ha interpuesto una denuncia.

Así, mientras la víctima no interponga una denuncia para que el caso pase a instancias judiciales, con todo lo que conlleva, la intervención va orientada a la mediación entre el perpetrador del acoso y la victima acosada. Sin embargo cuando el caso es suficientemente significativo y "violento", pero no tan grave como para que derive a la Fiscalía de Menores y no es aconsejable reunir a ambas partes e iniciar un proceso de resolución de conflictos, se puede intervenir en el sentido que proponemos a continuación.

Un modelo intermedio es una intervención directa y concreta con el perpetrador de acoso para que deje de instigar. Una herramienta compuesta por un conjunto de orientaciones y técnicas pautadas y secuenciadas en el tiempo que permite en un primer momento, a nivel conductual, inhibir las conductas de acoso y, en un segundo momento, ayudar al sujeto a procesar la información de una forma realista, sin distorsiones cognitivas, permitiéndole ser más consciente de sus actos en cuanto a su autoría y responsabilidad personal sobre ellos.

Fundamentación teórica y marco de referencia

Las conductas de acoso se manifiestan en la interacción entre iguales, es decir, en las relaciones que se dan en la escuela, que aunque son conocidas por muchos alumnos y alumnas, no se manifiestan y permanecen ocultas a los gestores de la autoridad de ese contexto.

Este tipo de relación violenta en cualquiera de sus formas, por lo general, no es muy conocida por los adultos, porque se suele confundir con el tipo o modo de conflicto propio de la edad a la que pertenece (Collell y Escudé 2004).

Esa permisividad hace que cada uno de los participantes, en su rol correspondiente, se afiance en su forma de interactuar, generalizando sus respuestas a otros contextos de la vida cotidiana, con lo que conlleva para el desarrollo general de cada uno, así como para su ajuste psicosocial.

La relación de fuerzas en la interacción entre el perpetrador del acoso y la víctima se encuentra significativamente desequilibrada, de forma que la víctima no puede afrontar con éxito la defensa de sus argumentos y derechos (Rigby 1996).

Se puede hablar de distintos tipos de acoso escolar que con frecuencia aparecen de forma simultánea:

- Físico: empujones, patadas, agresiones con objetos,..etc. Se da con más frecuencia en la etapa escolar de Primaria que en la de Secundaria.
- Verbal: es el más habitual. Proferir insultos y poner motes principalmente, también menospreciar en público, resaltar defectos físicos, etc.
- Psicológico: para minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de temor.
- Social: Pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros.

Entre los chicos y chicas que toman el rol de agresor se describen dos grandes tipologías: el *predominantemente dominante* y el *predominantemente ansioso* (Collel y Escudé 2002). El primero está vinculado a la agresividad proactiva. Utiliza la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos. Este tipo de sujetos terminan por justificar la violencia que ejercen para conseguir sus objetivos bajo una apariencia de legitimidad, mostrando en ocasiones a la víctima como merecedora de lo que le pasa (Collell y Escudé 2004).

Los agresores proactivos son de naturaleza agresiva y dominante, y manifiestan actitudes positivas hacia la violencia (Olweus 1998). Pueden llegar a ser lo suficientemente hábiles y competentes como para manipular a su entorno social con el fin de atacar a la persona escogida, sin llamar la atención, mediante relaciones normalizadas con sus iguales, escondiendo sus intenciones a todos (Salmivalli et al., 1998). Es decir, ejercen el maltrato sin que parezca, por medio de la manipulación, modulando de forma sutil la habilidad social correspondiente que le lleve a su objetivo. (Sutton y Keogh, 2000).

El tipo descrito como predominantemente ansioso está vinculado a la agresividad reactiva. "La violencia reactiva es como una explosión que surge cuando la persona experimenta un nivel de tensión o una dificultad que supera su capacidad para afrontarla de otra forma. Muy a menudo esta explosión genera más violencia ya que aumenta la crispación que la origina" (Collell y Escudé 2004: 13).

En caso de que obtenga algún beneficio a corto plazo que la refuerce, la agresividad reactiva puede convertirse en instrumental (Diaz-Aguado, 2003).

Los perpetradores de acoso que se encuentran dentro de este perfil presentan baja autoestima y niveles altos de ansiedad (Salmivalli y Nieminen, 2002).

Por otra parte, La Teoría del Procesamiento Social de la Información (SIP) de Crick y Dodge (1994), explica la agresividad reactiva como un déficit en el procesamiento de la información social.

En el momento de procesar la información en situaciones sociales que no son claras, en las que la información no es total, sino parcial, es decir, en caso de duda, el menor siempre actuará de forma sesgada dándole una orientación hostil, para percibirla intencionadamente negativa (Griffin y Gross, 2004).

Dependiendo de cómo se haya procesado la información social, el sujeto percibe de una u otra forma. El autoconcepto hace que se adapte al medio de determinada manera (Myers, D.G. 2000). Así, si se procesa la información de forma sesgada y distorsionada, la adaptación al medio se hará en consonancia.

Dodge y Frame (1982) en una de las primeras investigaciones realizadas sobre el tema detectaron una deficiencia atribucional en los niños agresivos, porque interpretaban como respuestas hostiles las que en principio eran respuestas ambiguas, indeterminadas.

Si se comparan los dos tipos de agresiones, se puede concluir que en la reactiva la emoción dominante es la cólera, mientras que en la proactiva la emoción dominante es el placer o la estimulación.

Cuando el sentimiento de cólera no impera sobre las conductas del perpetrador de acoso, se puede afirmar que la motivación se orienta al sentimiento de poder y a la pertenencia al grupo. Para Collell y Escudé (2004) se trata de un placer generado por la dominación y/o la humillación de la víctima.

En la agresión proactiva existe una finalidad instrumental y la cólera no es la emoción dominante porque se trata de acercarse a la víctima para darle una lección y buscar un discurso que justifique la agresión delante de los demás (Collell y Escudé 2004).

Los perpetradores de acoso, en general, tienden a tener bajos niveles de empatía hacia sus iguales. Sus respuestas son hostiles y agresivas en todos los contextos, no sólo en el académico, y piensan que la violencia es una forma legítima de conseguir lo que desean. (Carney y Merrell 2001).

En las situaciones de maltrato, tanto el agresor como la victima tienen dificultades de regulación emocional por lo que tienden a no reconocer los sentimientos y las emociones que se dan en la interacción entre ellos, siendo la falta de empatía la causante de una progresiva deshumanización.

Graciano et al. (1997) piensan que el autoconcepto tiene influencia sobre el comportamiento. Los menores perpetradores de acoso por lo general muestran una imagen sobredimensionada de lo qué son y de cómo se sienten, sin embargo debajo de todo ello subyace una autoestima baja y un nivel de validez y competencia limitado. Esta es una de las razones por las que obtienen una ganancia en su actividad acosadora. Son buenos gestionando un abanico de estrategias orientadas al acoso, de las que obtienen beneficios sociales y/o materiales.

Los menores con conductas antisociales, generalmente identifican los acontecimientos que les suceden como resultado de fuerzas ajenas o externas a ellos mismos y que éstas actúan independientemente de sus actos. Las expectativas de refuerzo, el locus de control (Rotter, 1966) tiende a ser externo.

Por eso en un primer momento los perpetradores de acoso no se responsabilizan de sus actos. Cuando se interviene sobre ellos no piensan que es como consecuencia de una conducta acosadora. Bandura (1982) señalaba que las personas con conductas antisociales logran la autoexculpación al

considerar que su conducta se ve forzada por las circunstancias, en lugar de verla como el resultado de una decisión personal. Suelen culpar de sus actos a agentes externos, justificando así su conducta.

En ausencia de límites que imposibiliten transgredir las normas sociales de convivencia, la tolerancia a la frustración disminuye hasta convertirse en un déficit, ligado a la aparición de gran sufrimiento emocional y a conductas de cortocircuito. Se corre el riesgo de que un sujeto al que nunca se le haya dicho que no, no tolere sentirse frustrado, y eso puede dar lugar más adelante a debilidad, inmadurez, violencia, adicciones… (Loyácano 2001).

En éste contexto, para cuando sucede u ocurre un caso de bullying, es decir para cuando ya existe, una de las pocas herramientas viables y prácticas que funciona es el método de Pikas (1975). No obstante, esta herramienta tiene un umbral de impacto. Si bien el agresor es inhibido, y en la mayoría de los casos éste depone su conducta, no queda del todo claro lo concerniente a su actitud y perspectiva. Tal vez solo se haya pospuesto el próximo sometimiento, o simplemente haya cambiado el contexto donde puede realizar la próxima agresión o sometimiento.

Por eso es necesario dar una respuesta más globalizada a este problema. Una intervención que vaya más allá de una neutralización o una contención.

Avances de una propuesta de intervención

Los perpetradores de acoso tienen una cosmovisión del mundo muy particular. Tienen una forma de interpretar la realidad basada sobre todo en su experiencia. Esto hace que vean el mundo de una manera determinada y en consecuencia obren en relación con esa visión personal, interpretando la información de forma tamizada, errónea, distorsionada. Esa forma de procesar la información influye sobre los mecanismos de funcionamiento de interacción con sus iguales y con el medio, dando como resultado una desadaptación conductual.

Para inhibir y neutralizar la conducta acosadora, podría bastar con cambiar de contexto al perpetrador para que dejase de "interactuar" con el acosado y así eliminar las ganancias que pudiera tener, sean cuales fueren. No obstante eso no significa que las conductas acosadoras desaparezcan. Lo normal es que permanezcan ocultas, latentes, dispuestas a salir donde y cuando se den las circunstancias propicias para ello. Otra opción es intervenir a nivel conductual inhibiendo directamente las conductas acosadoras, por medio de un amplio abanico de sanciones. Pero el problema seguirá enmascarado, el acoso no se dará, pero seguramente se estará postergando.

De esta forma, sin descartar las dos medidas anteriormente citadas, para conseguir el objetivo de inhibición y neutralización de la conducta acosadora, hay que trabajar sobre su cognición y posteriormente a largo plazo sobre sus creencias y valores. Así, recogiendo las posibilidades y aspectos positivos de cada uno de los niveles, la intervención debe partir de un nivel conductual para llegar a nivel más cognoscitivo.

Para eliminar/reducir las conductas tipificadas como acosadoras, hay que dotar al perpetrador del acoso de unas estrategias interpersonales básicas que le permitan procesar la información de una forma realista y coherente.

Referencias

Avilés, J. M. (2006*). Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.* Salamanca: Amarú.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje socia.* Madrid. Espasa-Calpe.

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.

Collell, J., Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp 20-24

Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.

Crick, N.R., Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children´s social adjustament. *Psychological bulletin, 115, 74-101.*

Diaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. Madrid. *Revista del Colegio de Doctores y Licenciados*, 145, 35-39.

Dodge, K., & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggresive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Graciano, W.G. Jensen-Campbell. L.A. y Finch, J.F. (1997): The self us a mediator between personality and adjustament. *Journal of Personality and social Psychology,* 73, 392-404. (p 50).

Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directionsfor research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.

Loyácano, I. (2001): *El consumo vuelve tiranos a los chicos*. La Nación (15 de agosto de 2001). Ultima consulta el 30-04-2009

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=327825

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist,* 55, 56-67.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid. Morata.

Pikas, A. (1975): "Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti mobbing group". *Scandinavian Journal of psychology*, 19. pp. 1-12.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it.* Londres: Jessica Kingsley.

Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 (todo el número 609).

Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive andreactive aggression among school bullies, victims,and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

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

Sutton, J. y Keogh, E. (2000). Social competition in school: relationship with bullying, machiavellianism amb personality. *British Journal of Educational psychology*, 70, 443-456.

La ciudadanía intercultural como premisa fundamental para la convivencia pacífica y la inclusión social europea. Una propuesta educativa

María Tomé Fernández y Leonor Buendía Eísman
Universidad de Granada (España)

El fenómeno migratorio, presente en la Unión Europea desde hace varias décadas, hace que se acentúe el carácter diverso de ciudadanía. En la actualidad la nueva noción del término, tiene en cuenta las realidades sociales, políticas, económicas y educativas surgidas en una sociedad cambiante y cada vez más intercultural.

Desde la declaración de los derechos humanos, el concepto de ciudadanía converge con el de democracia, entendiéndose al ciudadano como aquel que participa de forma libre y democrática en una sociedad creada por y para el pueblo.

Es en este contexto, donde intentamos fomentar la formación del ciudadano actual, teniendo en cuenta que para aprender a convivir de forma pacífica y tolerante, no sólo es necesario la adquisición de conocimientos en educación para la ciudadanía intercultural, sino también la participación práctica en convivencias reales que formen parte inherente del centro educativo.

Palabras clave: Convivencia intercultural, inclusión social, ciudadanía.

El pluralismo cultural Europeo

La mayoría de los países europeos gozan de una sociedad multicultural, en donde conviven diferentes etnia, culturas y religiones. Entendiendo la convivencia intercultural como….*una situación interpersonal de buena vecindad y mutua colaboración entre individuos o grupos, que a pesar de tener algunas características compartidas, son también diferentes en el sentido en que cada uno tiene su propia existencia y sus propios intereses legítimo…* (Martínez Navarro, 2004:184), en la que además se… *integra distintas culturas en diferentes grados, de forma más o menos satisfactorias* (Navarro, 2004:585).

Pero la realidad europea no siempre ha sido la misma, las políticas dictatoriales han desfavorecido este tipo de convivencia hasta bien entrado el siglo XX. Aspectos tan dispares como el genocidio, el destierro o la segregación de inmigrantes han quedado atrás para abrir paso a la integración de otras etnias, reconociendo que los demás grupos tienen derecho a mantener sus diferencias culturales en la sociedad comunitaria europea.

Taylor (1992), asentaba razones fundamentales que recomendaban la convivencia intercultural. En primer lugar apuntaba que las personas perciben su identidad desde el reconocimiento de otros. La cultura de una persona es esencial para formar su identidad. Si esta es relegada por su comunidad el individuo puede llegar a despreciarse.

Otro aspecto importante era el considerar a todas las culturas como fuente de sentido de vida durante siglos, por lo que destacaba que ninguna podía ser rechazada totalmente sin haberla antes conocido. Es más consideraba la diversidad cultural como fuente de riqueza en la sociedad.

Coincidiendo con nosotros en que el encuentro, la convivencia y el diálogo intercultural generan nuevos modos de entender la vida y las relaciones interpersonales, llegando incluso a formase un código moral universal, que ayudaría a resolver los conflictos culturales. Las fronteras geográficas no serían

nunca fronteras personales, ya que pasaríamos a tener tantas identidades compartidas que los conflictos culturales no existirían (Buendía, 2005).

Bajo estas premisas, en la década de los noventas empiezan a realizarse las primeras aportaciones educativas que fomentaban la convivencia intercultural europea.

Destacamos entre otros, el programa *con dimensión europea*, que suponía incluir en los contenidos escolares enfoques de tipo interdisciplinar que animaban al trabajo por proyectos (Saugier, 1995). *….Gracias a la integración de dicha dimensión europea será posible una apertura y un enriquecimiento de la información y el comportamiento, posibilitando con ello la creación de un espacio cívico, social y cultural en el que prevalecerán el conocimiento de los demás y el respeto hacia ellos y podría crearse un sentido de identidad sin excluir los sentimientos de pertenencia a una comunidad más amplia….* Leclerq (1996: 129).

La Red Europea de Consejo de Educación, que realizó una conferencia dedicada a la movilidad, educación intercultural y ciudadanía. En ella se recomendó, entre otras, la creación de especialistas en la materia de ciudadanía y el contrato de profesorado del mismo origen cultural que el alumnado.

El informe Delors (1996), en el que se proponía educar a la ciudadanía en una serie de derechos y deberes que le permitiera convivir en la diversidad e interculturalidad, desarrollando para ello ciertas virtudes cívicas y de participación. Directrices que utilizó el comité de ministro de los estados miembros en el famoso y prestigioso *Consejo de Europa* de 2001 basado en los derechos y deberes de los ciudadanos y cuya meta es combatir, a partir de la relación entre derechos y responsabilidades, la exclusión social, la marginación, la apatía cívica, la intolerancia y la violencia.

El *Tratado de Lisboa* en la que se propone dotar a las instituciones de métodos de trabajo para poder afrontar con eficacia los desafíos del mundo de hoy. El Tratado refuerza la democracia en la Unión Europea y mejora su capacidad de defender día a día los intereses de sus ciudadanos, ayudándolos a resolver problemas como la globalización, el cambio climático, la evolución demográfica, la seguridad y la energía.

Y las propuestas que se viene haciendo desde la UNESCO, como el proyecto denominado *Educación para la Ciudadanía* (2005), en la que se plantea un programa que agrupa tres elementos: la educación para todos, la lucha contra la pobreza y el desarrollo sostenible. Su finalidad era ampliar la noción de educación cívica integrando en ella la paz, la tolerancia, el entendimiento internacional, el diálogo intercultural, el respeto de los derechos humanos y las prácticas democráticas.

Respuesta al desafío intercultural: Una propuesta educativa

La educación, como afirma Bartolomé (2001), puede contribuir a la transformación social si se vive como un proceso dinámico, que desborda los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política.

Partiendo de que *…aprender es antes que nada, estar incluido y participar en la creación, no solo de productos de la cultura sino de procesos sociales…* Brandao (1986:85). Consideramos relevante en la sociedad actual, que el alumno aprenda a ser ciudadano como parte fundamental de esta misma sociedad, participando de esta forma, a la creación de una sociedad democrática, con determinados valores que fomenta el crecimiento cívico y la tolerancia participativa.

Para aprender a ser ciudadano destacamos fundamental el área de Educación para la ciudadanía, y coincidimos con Delors (1996), cuando afirma que la asignatura tiene las cualidades de educar a ciudadanos con una serie de virtudes y hábitos que facilitan la vida en común en la sociedad. Es por ello que recomendamos la implantación de la asignatura en los diferentes sistemas educativos de la comunidad. Entendiéndola como aquella que… *ayuda a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas para interactuar positivamente con gente de diversos grupos*

étnicos, raciales y culturales, y desarrolla sobre todo un compromiso para actuar y hacer a sus comunidades, las naciones y el mundo más cívico y equitativo…(Bank, 1997:1).

El desarrollo del área se concretaría con la enseñanza de valores interculturales, no sólo a través de concepciones teóricas, sino de prácticas reales de convivencias con alumnos de diferentes culturas, etnias y religiones. La iniciativa se llevaría a cabo por toda la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en la concordia y participación de los familiares con la escuela (partnering), ya que el éxito escolar depende en cierta medida de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y la familia (Buendía, 1985). Teniendo en cuenta la necesidad de la confianza mutua, el respeto y la colaboración entre padres y profesores (Gómez, 2000).

Destacaríamos en esta enseñanza la transferencia de conocimiento a la sociedad europea, realizando actividades en horarios extraescolar en comunidades de diferentes orígenes culturales, fomentando con ello el diálogo intercultural y la comunicación e interacción entre familia, escuela y sociedad.

La asignatura como tal ya se ha implantado en España. Gracias a lo cual nos serviremos para evaluar la eficacia del área en nuestro país con futuras investigaciones, cuyos resultados esperamos que sirva de orientación a toda la comunidad europea, sobre todo en aquellos países en la que la educación en valores interculturales y de convivencia quedan relegado a un segundo plano, dentro de otras áreas como las de ciencias sociales y la religión.

Es precisamente a esta franja de países reacios a la implantación del área, a los que le recomendamos llevar a cabo programas que suplan la ausencia de la materia. Para tal fin presentamos a continuación un ejemplo práctico, que esperemos sirva de guía para todos aquellas instituciones interesadas en la transmisión de valores que fomente la convivencia y la inclusión social.

Ejemplo de proyecto de convivencia

La convivencia en los Centros: Protocolos de actuación en situaciones problemáticas.

Introducción del proyecto

Los problemas de convicvencia viene siendo desde hace varios años una fuente de estudios de multitud de investigadores, en España (Buendia, 2007; Correa y otros, 2001; Ortega, 1999, 2000, 2008; Hernández Hernández y Sancho Gil, 2004; etc.) como en el ámbito internacional (Debarbieux, 2001; Weddington, 2008; Traore, 2008; Cunningham, 2003 etc.).

En este proyecto pretendemos comprender la naturaleza de los conflictos desde las interacciones de los implicados, a la vez que conozcamos y mejoremos aquellos aspectos que por su mala resolución han generado conductas y actitudes negativas para la convivencia del centro. Por ello tenemos que hablar de un trabajo orientado al profesorado y al alumnado, donde partiendo de sus modelos culturales y de las demandas de los mismos podamos: realizar intervenciones, facilitar protocolos de actuación y proporcionar formación para la resolución positiva de los conflictos.

Objetivos del proyecto

1. Conocer y describir las situaciones problemáticas que se generan en las relaciones interpersonales: alunmos/as- alumno/a, alumno/a- profesor/a y viceversa, junto con sus creencias de lo que son conductas generadoras de problemas en aulas multiculturales y no multiculturales.
2. Decribir los procedimientos, estrategias, comportamientos y actuaciones que el profesorado y alumnado manifiestan, cuando aparece un conflicto y que son contrarias a la resolución positiva del mismo.
3. Evaluar las “conductas erróneas” llevadas a cabo, por alumnado y profesorado, en lo referente a trabajar la convivencia, disciplina, buen clima de clase, etc. y proporcionar tiempos y espacios para la reflexión y discusión, con los implicados, sobre dichas conductas.

4. Realizar protocolos de actuación y estrategias para la resolución positiva de los conflitos y situaciones problemáticas, generados en el aula por los propios profesores/as y alumnos/as y el grupo de investigación.

Fases del proyecto

Estará constituido por tres fases claramente diferenciadas:

1. Una primera fase que será de recogida de información evaluando la convivencia inicial del centro a través de un cuestionario en el que se refleja la aceptación o no de valores democráticos para la convivencia por parte del alumnado.
2. Una fase posterior se realizarán los programas de intervención a través de los resultados obtenidos.
3. Y una última fase, en donde se llevará a cabo la formación tanto de los docentes como de los alumnos en aquellas conductas que repercunten a la convivencia escolar.

En este trabajo reflejamos sólo los resultados de la primera fase del proyecto, con el fin de que nos sirva de punto de partida para proponer futuras intervenciones de mejora de la convivencia escolar.

Resultados de la primera fase del proyecto

Muestra participante

En la presente investigación participan 30 estudiantes que se encuentran cursando 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes al I.E.S Miguel Fernández de la ciudad autónoma de Melilla.

De ellos el 56,7% (17 alumnos) procesa la religión católica, el 26,7% (8 alumnos) práctica la religión islámica, el 3,3% (1 alumno) pertenece a la religión hebrea, siendo sólo el 13,3 % (4 alumnos) los que se consideran no creyente y por lo tanto no practican ninguna religión.

Este grupo de personas representan un estudio exploratorio que posteriormente tendrá su continuidad en una investigación mucho más amplia con el resto de los alumnos del centro participante.

Instrumento

Tras la valoración de los instrumentos existentes, para la evaluación de los valores democráticos de convivencia, se considera como más adecuado, dadas las características del estudio que pretendemos realizar, el << Cuestionario de evaluación de valores democráticos y de convivencia>>.

Obtuvimos la validez de contenidos mediante un sistema de expertos. Cinco profesores valoraron en una escala del 1 al 5 la pertenencia o no del ítem o pregunta para responder al objetivo que pretendíamos conocer.

La validez del constructo la realizamos extrayendo las cuestiones del marco teórico, expuesto anteriormente, buscando que el universo de cuestiones importantes para nuestro trabajo quedara representado. Así para el bloque 1 se consultaron trabajos dedicados a las relaciones personales y la participación ciudadana (Sánchez 2002; Puig 2004; Cruz 2002), para el bloque 2 consultamos trabajos relacionados con los Derechos humanos (Naciones Unidas 2002, Máxime 2005 y Alonso 2003), el bloque 3 lo fundamentamos en trabajos dedicados a la sociedad democrática del siglo XXI (Peña, 2005; Vidal 2001) y para el último bloque utilizamos los trabajos de (Espinola, 2005; De julios 2006; Cortina, 1997).

Resultados

En el valor establecido como *"hay que facilitar la integración de las personas que provienen de otros países",* se observa que dos (6,6%) sujetos de los treinta encuestados consideran que no se debe facilitar esta integración. De ambos, uno la religión católica y otro la religión islámica.

Por otro lado, correspondiente al ítem *"estos derechos son independientes de la raza, el dinero o el país de origen"*, observamos que tres (10%) de los treinta encuestados, consideran que el derecho de cada persona depende de la raza, el dinero o su país de origen. Siendo estos de religión católica (2) e islámica (1).

A la pregunta de "*La sociedad española se enriquece culturalmente con la llegada de personas de otros países",* el 10% del alumnado considera que la sociedad española no se enriquece con la llegada de estas personas.

Siendo el mismo porcentaje de la muestra los que han contestado de forma negativa al ítem "*Las personas deben de aceptar a los inmigrantes como iguales*". Además debemos de destacar la coincidencia, de que en ambas cuestiones dos sujetos son islámicos y uno procesa la religión católica.

A la cuestión de "*las instituciones deberían de facilitar la incorporación de inmigrantes a los trabajos para los que estén cualificados"* el 6,6% de la muestra contestó que las instituciones no deberían facilitarles a los inmigrantes su incorporación al mundo laboral. De estos un sujeto pertenece a la religión católica y otro se considera no creyente.

El ítem que ha obtenido una mayor cantidad de puntuaciones negativa ha sido el de "*los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales*", siendo un total de 33, 3 % (10 alumnos) de la muestra los que consideran que los países que reciben a inmigrantes no reciben beneficios económicos y sociales. De estos 10 sujetos, 6 son de religión católica y 4 de religión islámica.

Por último a la cuentón referida a *"hay que valorar a los inmigrantes evitando hacer juicios precipitados"* se considera aceptado por todos el alumnado excepto por uno (3,3%) que procesa la religión islámica.

Debemos concluir diciendo, que todos los valores que se han estudiados han sido aceptado por la mayoría de la muestra, habiendo algunas negaciones en los últimos 7 valores que hemos descrito, y que cómo hemos podido observar en ningún caso las negaciones superan la mayoría del alumnado.

Conclusiones

Según los datos obtenidos concluimos que:

La aceptación de los valores democráticos no está influida por el origen cultural del alumnado.

Según nuestro estudio los valores comúnmente aceptados por el alumnado de diferentes religiones son:

A. Tenemos que convivir de forma pacífica respetando los valores y principios de todos los ciudadanos.
B. Debemos tratar a todas las personas de la misma manera, independientemente de su religión, color de piel o rasgos faciales.
C. A todas las personas hay que respetarle sus derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
D. La libertad religiosa es un derecho que tenemos que respetar.
E. La legislación española debería de facilitar la sanidad y la vivienda a todas las personas provenientes de otros países.

Sin embargo, partiendo de que se realizó un estudio exploratorio, la intervención en la siguiente fase del proyecto deberá centrarse en los siguientes valores democráticos, ya que no han sido aceptados por todo el alumnado:

A. hay que facilitar la integración de las personas que provienen de otros países
B. estos derechos son independientes de la raza, el dinero o el país de origen
C. La sociedad española se enriquece culturalmente con la llegada de personas de otros países

D. Las personas deben de aceptar a los inmigrantes como iguales
E. las instituciones deberían de facilitar la incorporación de inmigrantes a los trabajos para los que estén cualificados
F. los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales
G. hay que valorar a los inmigrantes evitando hacer juicios precipitados.

Referencias

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Bank, J.A. (1997). Educating citizen in a multicultural society. New Cork: Teachers Columbia University.

Bartolomé, M. (2001). *Dentidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques para la educación intercultural.* En Soriano,A. (coord). Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid: la muralla.

Bell, G.H. (1991). European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster studies in educatio*. 4, 15-26.

Buendía, L. (1985). Factores determinantes del rendimiento académico. Granada. Serv. Publc. Universidad de Granada.

Buendía, L. (2005). La realidad intercultural en las escuelas de Granada: propuestas educativas, en Nuevas fórmulas educativa ante la multiculturalidad, XII Congreso Nacional de Modelos de investigación Educativa. Septiembre. La laguna. Tenerife. En Prensa.

Buendía, L. (2007). Valores Interculturales para la convivencia. En Soriano, E.: *Educación para la convivencia Intercultural.* Madrid. La Muralla.

Cabrera, F. (2002). *Qué educación para qué ciudadanía*. En soriano, E. (coord…)In terculturalidad: fundamentos, programas y educación.

CummingS, C.(2000). *WinningStrategies for Classroom Management.* Alexandria, Vi. Association for Supervision and Curriculum Development.

Cunningham, J. (2003). A "COOL POSE": Cultural Perspectives on Conflict Management. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*. V12. n2. 88-92.

Consejo de Europa (1999). Comitte of ministres of education. *Declaration and programme on educatin for democratic citizenship, base don de right and responsabilities of citizen*, C.M. (99) 76. Estamburgo: Council Europa.

Consejo de Europa de (2001). *Stocktaking research on policieis for education for democratic citizenship and management diversity in southeast Europe*. Estamburgo: Task Forceo on Education and Youth y Council of Europe.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial (primera edición 1997).

Cortina, A. (2000).*La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva. Argentina.

Cortina, A. (2005). *Democracia, ciudadanía y los límites de la convivencia.* Consultado en http: / www. Cervantes.de el 31 de noviembre del 2009.

Correa, A.D.; Ceballos, E; Vega, A..M.; Gorostiza, A. Hernández, H. (2001). *Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes*. Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Coruña.

Debarbieux, E. (2001). Scientists, politicians and violence: On the road to a European scientific community to tackle violence in schools. En E. Debarbieux, y C. Blaya. Violence in schools, ten approaches in Europe. París. ESF. 11-25.

Gutierrez, N. y Flete, A. (2006). Módulo 5. *Hacia una ciudadanía intercultural*. Consultado el httpÇ:/www. Pucp.edu.pe.pdf el 25 de noviembre del 2009.

Gómez, N.H. (2000). *Los seis tipos de participación familiar*. Disponible en http: // sdcoe.k12.ca.us/lret/family/6-ps.pdf

Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI

Hernández y Hernández, F.; Sancho Gil, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones-

Inglehart, R. (1996). Chagements des comportaments civiques entre generations: le role de léducation et de la securité économique dans le déclin du respect de l´a autiricé au sein de la societé industrielle. *En perpectives*. *4*, 697-707.

Kant, I. (1968). *Zum ewigen Frieden*. Berlín: Walter de Gruiter.

Leclerq, J.M. (1996). Introducción a la 2 ª parte del trabajo en grupos. En el Consejo de Europa. *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?* Madrid: Anaya / Ministerio de Educación y Cultura. P. 129.

Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social.* Madrid: Alianza.

Martínez Navarro, E. (2004). *Ética, traducción al portugués del libro nº 5 por Silvana Cobuicce Leite.* Sau Paula: Loyola

Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel educación.

Ocaña, J.C. (2009). *La unión europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea*. Consultado en http:/ www. Pucp.es.pre.pdf el 20 de octubre del 2009.

Ortega, R. (2008). Material curso Master Intervención Psicopedagógica. Universidad de Granada. Departamento MIDE.

Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.

Osler, A. (20009. *Citizenship and ocracy in schools*. Store on trent, UK: Trentham books.

Rodrigues Brandao, Carlos (1983). *La participación de la investigación en los trabajos de educación popular.* En Gilberto Vejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp.89-110). México: Ed. CREFAL.

Saugier, P. (1995). *El proyecto Ozono*. Estrasburgo: Consejo de Europa Press.

Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural teaching*. New Yok: Trebthan books.

Steve, O. (1997). Models of multiculturalismo: implications for the twenty- firt century readers. *European journal of intercultural studies*. *8* (3), 231-256.

Traore, R. (2008). Cultural Connections: An Alternative to Conflict Resolution. *Multicultural Education.* V15. n4. 10-14

Tratado de Lisboa (2007). *Llevar a Europa al siglo XXI.* Consultado en http:// http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_es.htm el 12 de enero del 2010.

Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: F.C.E.

Turner, T. (1993). 'Anthropology and Multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?', *Cultural anthropology* 8: 411-29.

Unesco (2005). Educación para la Ciudadanía. Consultado en http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi03_citizenship_es.pdf el 13 de mayo del 2009.

Weddington, s. (2008). The Point of Conflict: Risking Worth through the Multiple Potentialities of Reflected Selves. *Multicultural Perspectives*. V10. n2. 110-114.

Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press.

Planes de mejora de la convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia: El Estado de la Cuestión

Emilio Joaquín Veiga Río
CFR de A Coruña (España)

El presente trabajo versa sobre las intenciones y las características de la puesta en marcha de los planes de mejora de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Galicia.

El Plan Integral de Mejora de Convivencia Escolar en Galicia pretende ayudar a propiciar cambios positivos en los centros educativos y en el profesorado, en los modelos de organización escolar y en la formación permanente. En este contexto, tendrá una relevancia especial la elaboración y puesta en marcha de planes de convivencia escolar en cada centro que adapten a su respectivo ámbito los objetivos, medidas e iniciativas que diseña e impulsa el Plan Integra de Mejora de Convivencia Escolar de Galicia. En esta ponencia, realizamos un breve recorrido de los enfoques y perspectivas de la situación de la convivencia en los centros educativos no universitarios. Y para ello deberemos, también, resaltar la existencia de otras iniciativas puestas en marcha en los últimos tiempos que inciden en potenciar y priorizar propuestas desde los centros educativos que ayuden a trabajar la convivencia escolar en positivo y de una forma integral (Plan Valora, Circular 08/2009 de medidas de atención a la diversidad, estudio piloto sobre la situación escolar en Galicia). Intentando buscar la máxima participación e implicación de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Convivencia, observatorio, plan de mejora, educación, inclusión, competencias.

La educación en valores cívicos y democráticos que se recogen en la Declaración Universal de los derechos humanos y la legislación internacional derivada, pasa por ser un aspecto esencial de la competencia básica social y ciudadana que los distintos organismos internacionales, nacionales y autonómicos vienen promoviendo activamente desde hace años en los currículos escolares de cualquier etapa educativa.

Tal y como nos muestran múltiples indicadores a nivel internacional estamos en un momento preciso para repensar nuestro Sistema Educativo y ofrecer auténticas vías alternativas que faciliten o dispongan para una maduración social adecuada. Mientras avanzamos hacia modelos de escuela inclusivos, quizás todavía bastante lejanos, cualquier tipo de iniciativa que camine en esa vía ha de ser buena y siempre de indudable consideración.

La educación para la convivencia, así como el trabajo a favor de la acción democrática y los derechos humanos en los centros educativos, precisa de fórmulas y herramientas que conduzcan a una verdadera mejora. Así la constitución de los observatorios para la convivencia brindan a la comunidad en general y a los centros educativos en concreto una magnífica vía para afrontar la responsabilidad y el reto educativo que la ciudadanía demanda.

Enfoques y perspectivas de la situación de convivencia

Estamos ante una realidad que resulta muy compleja porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son aún muy escasos y las respuestas educativas son igualmente distintas.

Es preciso que los sistemas educativos inviertan más en investigación en estos temas, y que el trabajo investigador aporte distinción conceptual sobre lo qué significa la convivencia escolar (el maltrato entre compañeros, la disruptividad, la indisciplina y violencia en general), UNESCO, OCDE, Informes del Observatorio Nacional de la Convivencia…

Tres contextos sociales parecen ser determinantes como factores donde puede anidar el riesgo de llegar a ser violento o de padecer violencia en el ámbito de la educación obligatoria: la familia, la escuela y la propia sociedad. Estos tres contextos deben convertirse en escenarios de la atención educativa de carácter preventivo, y de la actuación psicopedagógica para erradicar la violencia y hacer más saludable la convivencia escolar.

Es imprescindible el apoyo de las administraciones educativas para abordar la erradicación de los fenómenos de violencia y hacer los centros más seguros, ya que el profesorado por sí solo no puede hacerlo. En este sentido, pensamos que el profesorado se encuentra muy desorientado y muestra un alto grado de desconocimiento sobre esta problemática, al tiempo que tiene una gran necesidad de sentirse apoyado social y moralmente, ante ciertas situaciones de inseguridad en sus centros de trabajo.

En definitiva, muchos organismos internacionales vienen a ratificar lo que ya está empezando a ser considerado un problema urgente: la necesidad de que en los centros educativos europeos se implementen medidas educativas de prevención de la violencia escolar. Que se camine hacia una verdadera cultura de la convivencia en toda su extensión.

Enfoque/perspectiva nacional

A partir de la propuesta de la Unión Europea, se han ido gestando un grupo importante de iniciativas que la LOE corrobora y reafirma con la propuesta MEC. Entre unas y otras disponemos de un primer banco de posibilidades que convendría desarrollar de forma coordinada y a la vez facilitar la innovación específica que cada iniciativa representa

- "Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar", del Ministerio de Educación y Ciencia. Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones socio laborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, estableció en su apartado 2, el compromiso del Departamento Ministerial de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Acuerdan, establecer un plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del Proyecto Educativo del Centro".
- También:
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE 29/12/2004).
- LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. (BOE 1/12/2005).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006).
- REAL DECRETO 275/2007 por el que se crea el observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE 15/03/2007).

Enfoque/perspectiva autonómica

Dada la magnitud de la tarea y la importancia de los objetivos a lograr, en aras del avance en la consecución de nuevos logros para hacer que la convivencia alcance cotas de calidad para todos y todas, es por lo que se revela imprescindible la colaboración de todos los actores educativos y sociales implicados tanto en el plano de las diversas administraciones educativas autonómicas, como en el provincial y local – municipios, centros. La apuesta en los observatorios por contar con representaciones intersectoriales de diferentes administraciones, parece una estrategia que debe compaginarse con la funcionalidad de las tareas de corresponsabilidad que es necesario también descentralizar. Así el por qué de Observatorios centrales y locales

Nos encontramos por tanto, ante una nueva estrategia que debería ser mimada, apoyada y tomada como referente para el análisis de lo que ocurre en convivencia, las investigaciones que describan las causas, y las indicaciones o pautas a desarrollar para la prevención y mejora.

- LEY 7/2004, del 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres (DOGA 3/08/2004).
- Firma del acuerdo interinstitucional para la puesta en marcha del plan Integral para la mejora de la Convivencia. (30 de enero de 2007).
- DECRETO 85/2007, del 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego da Convivencia Escolar. (DOGA 8/05/007).
- INSTRUCCIONES sobre la constitución del Observatorio de la Convivencia en los centros educativos y para la elaboración del Plan de Convivencia. (Dirección General de Ordenación e Innovación, 17 de octubre de 2007).

Principales propuestas y actuaciones a nivel autonómico

Plan gallego de la mejora de la convivencia

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, consciente de sus responsabilidades y de su compromiso inequívoco con la convivencia democrática y la solución pacífica de conflictos, quiere promover el Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia, informado por el Consejo Escolar de Galicia, sobre la base del diálogo y el consenso entre los diversos sectores de la comunidad educativa y de acuerdo con las diferentes instituciones y administraciones directamente involucradas en cuestiones de convivencia, con el fin de promoverla y fomentarla activamente en toda la sociedad y, de manera especial, en el sistema educativo.

Algunos de sus puntos fundamentales son:

- Desenvolver en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en los hábitos democráticos de convivencia así como en una cultura cívica y en los valores de respecto y de tolerancia, integrando las aportaciones de otras culturas.
- Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de la administración educativa y con otras instituciones directamente implicadas en temas de convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
- Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar así como para evaluar las iniciativas y la intervención que se emprendan.
- Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias e habilidades sociales que favorezcan su resolución pacífica.
- Proporcionarles a los profesionales de la educación la formación que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
- Impulsar programas de prevención de la conflictividad y de la violencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar; favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y de recursos.
- Creación por parte de los consejos escolares de todos los colegios e institutos de secundaria de Galicia de un observatorio que se reunirá semanalmente para dar cuenta de la indisciplina que se haya producido en los últimos días, desde peleas entre estudiantes hasta rebeliones contra los profesores o destrozos vandálicos.

- Dinamización de las asociaciones de madres padres y exigirles más responsabilidad a las familias en los estudios de los niños.
- Elaboración por parte de cada colegio e instituto de secundaria de Galicia de un plan de convivencia propio. El documento incluirá un diagnóstico sobre los conflictos del recinto y diseñará una estrategia para mejorar la situación que recoja objetivos, medidas y plazos.

Plan valora

El Plan Valora es una línea de innovación educativa en que la que la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria en colaboración con otras 8 Consellería de la Comunidad Gallega, atendiendo a todas las recomendaciones de organismos internacionales quiere potenciar la educación en valores democráticos, canalizada a través de diversos ámbitos de actuación, entre los que destacan en relación al tema: la educación para la igualdad de hombres y mujeres; la convivencia escolar, la ciudadanía y cultura de la paz y la interculturalidad.

Algunos de sus puntos fundamentales son:

- La convocatoria de proyectos de innovación educativa dirigidos a los centros educativos en los que tendrán que participar el mayor número de agentes y desde las aulas, el transporte, la biblioteca, las propias actividades extraescolares, etc., y que versarán sobre alguno de los ámbitos citados.
- La creación de un espacio específico en el portal educativo de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, dedicado a la educación en valores democráticos en el que se recogerán todas las convocatorias, programas, materiales, novedades, trabajos realizados por el profesorado, publicaciones: www.edu.xunta.es/valora
- La potenciación de la publicación Saudiña- que se convertirá en la voz del Plan Valora.
- La inclusión de un módulo formativo dedicado a la educación en valores democráticos en los cursos de formación inicial.
- La promoción de convenios de colaboración con instituciones y organismos para la realización de acciones conjuntas o producción de materiales que puedan colaborar con esta tarea educativa: el Parlamento de Galicia, el defensor del Pueblo, UNICEF. el Tribunal Superior de Justicia...y otros.
- Elaboración de materiales y recursos que sirvan para la difusión y sensibilización de la ciudadanía y para la divulgación de buenas prácticas.
- La investigación sobre la práctica de los valores democráticos en los centros educativos gallegos.
- La convocatoria de premios a iniciativas individuales y colectivas relacionadas con la práctica de los valores democráticos por el alumnado gallego

Observatorio gallego de la convivencia

Partiendo de la estructura planificada desde el Observatorio Nacional, desde la cual y en formato piramidal que planteaba la existencia de observatorios de configuración autonómica e incluso en concreciones menores, como el nivel provincial nace el Observatorio de la Convivencia Gallego. Figura regulado por el Decreto 85/2007 surge como un instrumento destinado para aplicar las medidas que para el ámbito educativo establece la Ley 27/2005 del fomento de la educación y de la cultura para la paz, con el fin de promover la cultura de paz y no violencia en nuestra sociedad.

Surge como un órgano colegiado a nivel autonómico basado en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

Figura 1. Observatorio de la Convivencia: Estructura

Las reacciones al Acuerdo para la Convivencia fueron muy favorables desde todos los sectores implicados, más de 35 instituciones y colectivos sociales desde la Federación Gallega de Municipios y Provincias, a través de las Asociaciones de Padres (CEAPA; CONFAPA…), a través de la Federación Regional de Asociaciones de la Prensa admitiendo que era un acuerdo muy positivo. También encontramos voces que planteen que aunque sea muy beneficioso, quizá no concreta demasiado algunos compromisos importantes: tiempos, recursos…, como se hace desde alguna organización sindical, admitiendo no obstante que el Acuerdo para la Convivencia va en consonancia con el Plan para la promoción y mejora de la Convivencia Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia.

Qué es

Una iniciativa institucional de gran transcendencia por la que se crea este órgano colegiado de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa en el que se refiere a la convivencia escolar. Adscrito a la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a través de la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa, se estructura en tres niveles: autonómico, provincial y de centro educativo.

Quién lo forma

- 23 integrantes representativos de los diferentes sectores implicados (Consellería, Alta Inspección, Federación Galega de Municipios y Provincias, Junta Autonómica de Directores/as de Centros Educativos, patronal de los centros privados concertados, asociaciones de alumnado, asociaciones de padres y de madres, centrales sindicales, expertos/as…)
- Funcionará en pleno y en comisión.
- Posibilidad de creación de mesas técnicas cuando sean necesarias.
- Recibirá información de los observatorios provinciales y de los creados en los centros educativos.

Funciones

- Evaluar la convivencia escolar.

- Proponer iniciativas de mejora del clima escolar a la Administración educativa y realizar el seguimiento y evaluación de estas.
- Informar y asesorar a las Administraciones sobre aspectos normativos relacionados con convivencia y su mejora.
- Proponer líneas de actuación en la formación del profesorado.
- Asesorar a toda la comunidad educativa.

Protocolos de elaboración para los planes de centro

PLAN INTEGRAL DE MEJORA

Plan integral de mejora de la Convivencia Escolar en Galicia recoge medidas y actuaciones para los próximos tres años, y tiene entre sus instrumentos la colaboración entre las distintas administraciones, la participación de las familias, así como la formación del profesorado. Prevé que cada centro cuente con su propio Observatorio que analice el clima educativo, y que se creará a partir del próximo curso.

El plan incide básicamente en la prevención y tendrá una vigencia de tres años, de forma que todos los centros educativos contarán con un plan de convivencia propio.

http://centros.edu.xunta.es/contidos/convivencia/?page_id=18

PLAN DE CONVIVENCIA DO CENTRO

Se ofrece a modo orientativo una guía abierta que cada centro deberá adaptar a sus intenciones y necesidades a la hora de elaborar el Plan de Convivencia. La configuran cuestiones como: Quien elabora el plan en cada centro, quien lo dinamiza, quien participa..., analizar que se entiende por convivencia (reflexionar y acordar una definición propia de centro), por qué son relevantes las normas democráticas de convivencia, cuáles han de ser las finalidades de la convivencia, para qué se quiere un Plan, las características del centro y del alumnado, profesorado, familias…desde el punto de vista de la convivencia, cuáles son los principales conflictos o alteraciones de la convivencia en el centro, cual es la relación entre el centro y las familias y cómo mejorar la participación y la comunicación en la elaboración del Plan de Convivencia y en la vida del centro.

Así mismo figuran indicadores centrados en la anamnesis de la situación de partida y hacia donde se quiere ir: cómo actuamos habitualmente ante los conflictos de convivencia: grado de implicación del profesorado, de las familias y del alumnado, que necesidades se detectan en relación con la convivencia, que objetivos se necesitan y se quieren alcanzar con el Plan de Convivencia, qué normas básicas de convivencia se deben compartir e impulsar, cómo actuar delante de las alteraciones de la convivencia, convivencia y función tutorial (Plan de Acción Tutorial): la coordinación del profesorado.

Y en su apartado final figuran una serie de prácticos Protocolos de actuación:

- La creación del Observatorio de la Convivencia Escolar en el centro: composición, funciones, constitución, actividades, dinamización, infraestructura y recursos, periodicidad de la reunión, acciones de sensibilización y de difusión entre la comunidad escolar y responsabilidades.
- Estrategias para resolver los conflictos pacíficamente.
- Difusión del Plan.
- Seguimiento, evaluación y mejora del Plan.
- Convivencia y Proyecto Educativo de centro (PEC).
- Convivencia y Reglamento de Régimen Interno (RRI)
- Convivencia y órganos colegiados
- Protocolos y procedimientos de identificación de situaciones de acoso escolar.

EL Plan de Convivencia en los centros

Siguiendo las **instrucciones** sobre la constitución del Observatorio de la Convivencia en los centros educativos y para la elaboración del Plan de Convivencia. (Dirección General de Ordenación e Innovación, 17 de octubre de 2007). Resaltamos que:

Todos los centros educativos elaboraran su Plan de Mejora de la Convivencia. La necesidad de elaborar un Plan de Convivencia del Centro, como requisito indispensable, no sólo para cubrir un aspecto legal de obligado cumplimiento, sino para la mejora de la calidad de la educación, también para impulsar la formación integral de los alumnos como buenas personas y favorecer su transición desde el instituto a otros centros docentes de formación superior o a la vida laboral.

Figura 2. Plan de Convivencia

El plan de convivencia tiene por finalidad favorecer propuestas educativas que ayuden al centro a conseguir una formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, así como en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, la mejora de cohesión y las relaciones internas de cada grupo.

Esquema resumen del Órgano colegiado: Observatorio Escolar

▪ Funciones:	▪ Componentes:	Funcionamiento:
• Impulsar el Plan de Convivencia. • Impulsar la mediación escolar. • Garantizar la participación. • Potenciar el sentido de pertenencia. • Proponer actividades para fomentar relaciones positivas.	• La dirección del centro. • Jefatura de estudios. • De 1-4 profesores del claustro. • El orientador/a. • Un representante del alumnado. • Un representante de padres/madres. • El responsable de coeducación del Consejo Escolar. • Un representante del personal no docente.	• En pleno y comisiones. • Paridad entre hombres y mujeres. • Una reunión por trimestre de carácter ordinario. • Las precisas de carácter extraordinario. • Conocer, analizar, reflexionar, proponer, llevar a la práctica, evaluar

El dinamizador de convivencia en los centros

La figura del Dinamizador de Convivencia se ha implantado en los centros educativos no universitarios a partir de este curso académico 2007-08 para que puedan ayudar en lo posible a realizar

estos planes, viene regulado por la Orden del 17 de julio de 2007 en el que se regula la percepción de componente singular del complemento específico por función tutorial y otras funciones docentes.

La persona dinamizadora de la convivencia coordinará la mejora del clima escolar, a través de la función tutorial, proponiendo acciones cooperativas. Asesora al resto del profesorado en la introducción de dinámicas de aulas, que propicien la mejora de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.

En el siguiente mapa conceptual (figura 3) presentamos las funciones del Dinamizador de Convivencia en un centro educativo no universitario:

Figura 3. Funciones del dinamizador

Creación de aulas de atención educativa y convivencia

Tras la entrada en vigor del Decreto 85/2007, y tras la configuración de los Planes de Convivencia y ante la demanda de una normativa más clara sobre los recursos organizativos que los centros puedan poner en marcha en función de sus necesidades y prioridades la Consellería de Educación y O. E a través de su Dirección General de Educación, Formación profesional e Innovación educativa emite con fecha de 8 de setiembre de 2009, la CIRCULAR 8/2009 por la que se regulan algunas medidas de atención a la diversidad para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En la que en su apartado nº 2 figuran las Aulas de Atención Educativa y Convivencia, con las siguientes características:

1. Los centros podrán establecer **aulas de atención educativa y convivencia** para la atención a la diversidad.
2. Las aulas de atención educativa y convivencia son aquellas establecidas para **atender al alumnado que**, por su conducta disruptiva, impida el normal desenvolvimiento del trabajo del grupo-clase. En ellas, este alumnado, bajo la responsabilidad del profesorado de guardia en dicha aula, realizará tareas específicas correspondientes a los aprendizajes básicos del curso del que proceda.

3. Ningún alumno o alumna podrá ser derivado a un aula de atención educativa y convivencia sin actividades o tareas para realizar durante su permanencia en ella. **Le corresponderá al profesorado** que remita al alumnado a esta aula establecer las tareas que cada alumno/a deba realizar, corregirlas y evaluarlas.
4. **Los padre y madres o tutores legales** del alumnado remitido a la aula de atención educativa y convivencia deberán ser informados, según el procedimiento que se establezca por la jefatura de estudios, cada vez que sus hijos/as asistan a la referida aula, indicándoles la incidencia que lo motivo.
5. **Profesorado**: para tender estas aulas, la jefatura de estudios establecerá guardias especificas que considerará a todo el profesorado del centro.

La aplicación de la citada circular así como el impacto que tendrá en los centros educativos de la Comunidad Gallega está todavía por determinar si bien muchos profesionales, equipos directivos, y asociaciones ya han valorado el sentido restrictivo de las citadas aulas. Se echa en falta, en aras de las posibilidades de autonomía de los centros (Ley 2/2006, LOE y los Decretos Curriculares correspondientes a la etapa D.133/07, de 5 de julio), una mayor posibilidad de que sean los propios centros los que se auto regulen en cuanto a el funcionamiento de las aulas de atención educativa y convivencia.

Estudio piloto sobre la situación de la convivencia escolar en Galicia

Los resultados del estudio piloto seleccionados para analizar la situación de la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia, realizado en 26 centros educativos de elección aleatoria pero con una distribución geográfica representativa no han sido todavía publicados.

Espacio web específico

(http://www.edu.xunta.es/convivencia)

Figura 4. Portal Convivencia de Galicia

En este espacio creado como una de las actuaciones dentro del Plan Integral de la Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia, se quiere ofertar a la comunidad educativa materiales y recursos, que ayuden en el trabajo escolar para el fomento de la cultura y la paz. Se puede encontrar en esta web materiales y orientaciones didácticas, legislación, materiales, webquest, videos y películas, juegos, artículos, documentos, bibliografía y enlaces de interés sobre la convivencia escolar.

Referencias

Armas Castro, M. (2005). *Alumnado con problemas de conducta,* Santiago de Compostela, Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Armas Castro, M. y Armas Barbazán, C. (2005). *Violencia escolar (12-16 anos).* Vigo: Nova Galicia Edicións, (Versión en gallego y castellano).

Armas Castro, M. y Armas Barbazán, C. (2006). *Violencia escolar (8-11 anos).* Vigo: Nova Galicia Edicións, (Versión en galego, castelán e inglés).

Armas Castro, M. (2006). *Cómo prevenir e intervenir en conflictos y problemas de conducta,* Madrid: Praxis.

Armas Castro, M. (2007). "*Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias.* Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Autoría Compartida (2003). "Promover la inclusión". *Cuadernos de Pedagogía* nº 325

Bartolomé, M. (2007). *Construcción de una Ciudadanía intercultural y responsable: guía para el profesorado de secundaria.* Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

Bazarra, L; Casanova, O; G. Uarte, J (2007). *Profesores, alumnos y familias: 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.* Madrid: Nancea.

Boqué, Torremorell, M.C. (2004). *Guía de la mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.

Boqué Torremorell, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo.* Barcelona: CEAC.

Carreras, LL. (1999). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas.* Madrid: Narcea.

Casamayor G. y Otros (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos.* Barcelona: Ed. Grao.

Cascón Soriano, Paco (2000). "¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?". *Cuadernos de Pedagogía* nº 287.

Cerezo Ramírez, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica e metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide/Anaya.

Decreto 85/2007, do 12 de abril, por lo que se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (DOGA del martes 8 de mayo).

Instrucciones sobre la constitución do Observatorio de la Convivencia en los centros educativos y para la elaboración del Plan de Convivencia.

Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz Aguado, M. J. (2004). *La violencia en la escuela*. En: Sanmartín, J. (Coord.) El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos. Barcelona: Ariel.

Díaz Aguado, M. J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid: Pearson.

Delors, ET AL. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana

Díez, E. e González, R. (1996). *Taller de valores. Educación Primaria. Propuesta didáctica.* Madrid: Ed. Escuela Española.

Dios Diz, M. (2004). *Educar nos afectos, frear a violencia*, Santiago de Compostela: SGEP.

Durán, D. y Miquel, E. (2003). "Cooperar para enseñar y aprender". Cuadernos de Pedagogía nº 331.

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Madrid: Narcea.

Fernández García, I. Coord. (2001). *Guía para la convivencia en el aula.* Barcelona: Praxis

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia,* Madrid: Popular.

Jares, X.R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza,* Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE 29/12/2004).

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. (BOE 1/12/2005).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006)

Lucini, F. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda-Anaya.

Marina, J.M. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de intervención. Capítulo 2 Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia.* Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia.* Madrid: Edebé.

Real Decreto 275/2007 por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE 15/03/2007).

Seminario Galego de Educación para a Paz. (2006) *Educar para desaprender la violencia*, Madrid: Los libros de la Catarata.

Salomon, Gavriel. (2002). "Peace Education. The Concept, Principles, and practices around the World". London: Lawrence Erlbaum Associates.

Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos.* Bilbao: Desclée de Brouwe.

Torrego, J.C., e Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia.* Madrid: Alianza ensayo.

Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula.* Madrid: Santillana.

Vaello Orts, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula.* Madrid: Santillana.

Vaello Orts, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren aprender.* Madrid: Santillana.

Vivas, M, Gallego, D.J, González, B. (2006). *Educar las Emociones.* Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

Mediación y convivencia escolar: aportación de la mediación escolar a la adquisición de las competencias básicas

Isabel Viana
Universidad de Valencia (España)

La mediación escolar sigue extendiéndose en el panorama educativo español debido no sólo a los buenos resultados obtenidos como técnica de resolución de conflictos en los centros escolares, sino también, y sobre todo, al enorme potencial educativo que posee como herramienta de trabajo por y para la convivencia pacífica en los centros mejorando sensiblemente el clima escolar. Además, y desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación y el paso al nuevo modelo educativo basado en la adquisición de competencias básicas, la formación en mediación puede convertirse en una vía privilegiada para el desarrollo de las competencias transversales de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y, sobre todo, de la competencia social y ciudadana. La presente comunicación se centra, pues, en la aportación de la mediación escolar a la adquisición de aquellas competencias que tienen que haber desarrollado los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, convivir y ejercer una ciudadanía activa y democrática en una sociedad plural e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria contribuyendo a la construcción de la paz social.

Palabras clave: Mediación, convivencia, competencias básicas.

La presente comunicación tiene como objetivos constatar la extensión de la mediación escolar por sus buenos resultados no solo en la resolución de conflictos, sino sobre todo, en la creación de un clima favorable de centro que potencie la resolución pacífica de los conflictos; y evidenciar su profunda y significativa aportación a la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

La historia de la transformación de conflictos en la escuela y de la mediación escolar como una de sus técnicas centrales surgió en Estados Unidos en la década de los setenta. En España empiezan a aplicarse la mediación entre compañeros en los años 90 en el País Vasco, Cataluña y Madrid. Rápidamente las experiencias de mediación escolar se van extendiendo a toda España con una fuerza cada vez mayor y también con un respaldo institucional y normativo creciente. Todo ello es debido a los buenos resultados obtenidos como técnica de resolución de conflictos en los centros escolares, pero también, y sobre todo, al enorme potencial educativo que posee como herramienta de trabajo por y para la convivencia pacífica en los centros mejorando sensiblemente el clima escolar.

Paulatinamente y con posterioridad a su aplicación en los centros educativos la mediación comienza a contemplarse –a veces de forma implícita y, otras, expresamente- en el conjunto de la normativa que regula la vida en los centros y que abarca desde la estatal, pasando por la específica de cada Comunidad Autónoma y acabando con los proyectos, planes y programas de cada uno de los centros docentes.

Así, ya la Ley 27/2005, de 30 noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz, en el marco del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999, establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad entre las que se encuentra *Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación* (art. 2.7).

En marzo de 2006 se firma un acuerdo sin precedentes por el Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y de prevenir la violencia escolar. Es el

Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar. Este Plan se concibe desde el diálogo y el consenso con las Comunidades Autónomas y la implicación de sus principales destinatarios: los profesores, los alumnos y sus familias. Por eso se proponen actuaciones expresamente dirigidas hacia estos colectivos cuya participación y colaboración resultan imprescindibles para la solución de las dificultades de convivencia.

La Ley Orgánica de Educación es aprobada en mayo de 2006 (LOE). La Ley establece entre los principios y entre los fines de la educación el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos así como la resolución pacífica de los mismos. Por eso se alude también entre los objetivos de las diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) ejercitarse en la resolución pacífica de los conflictos y el desarrollo de una actitud contraria a la violencia. Además contempla los Planes de convivencia como elementos básicos del Proyecto Educativo de Centro.

Con este marco básico de carácter común y finalizado en el año 2000 el proceso de transferencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas éstas se hallan inmersas en un proceso de aprobación de sus propias leyes de educación así como de revisión y/o aprobación de toda la normativa relativa a la convivencia en los centros: Decretos de Convivencia, creación de los Observatorios (nacional y autonómicos) para la Convivencia Escolar, Planes o Programas Oficiales de Convivencia de carácter autonómico, Decretos de derechos y deberes de los alumnos, elaboración de los Planes de Convivencia por parte de los centros, Concesión de premios y ayudas a las buenas prácticas, etc. En todo este elenco normativo la mediación aparece mencionada expresamente como coadyuvante de la convivencia escolar. Así, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la Convivencia en los Centros Docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios establece que *La mediación es un proceso de resolución de conflictos que fomenta la participación democrática en el proceso de aprendizaje, posibilitando una solución del conflicto asumida y desarrollada con el compromiso de las partes* (art. 7.1).

Pero más allá de constatar la extensión de la mediación escolar tanto a nivel práctico y de aplicación en los centros como a nivel de respaldo institucional y normativo quiero subrayar también todo lo que esta figura –y el modo de entender las relaciones humanas que la misma conlleva- aporta y puede aportar al nuevo modelo educativo basado en la adquisición y desarrollo de competencias básicas. La LOE recoge expresamente este modelo al establecer que *se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley* (art. 6.1). Con el fin de garantizar una formación común el Gobierno ha fijado en sus Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas (RD 1513/2006, de 7 de diciembre para la Educación Primaria y RD 1631/2006, de 29 de diciembre para la Educación Secundaria Obligatoria) cuáles son las Competencias Básicas (CCBB) que un joven o una joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr una realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas CCBB se concretan en las 8 siguientes: Competencia en comunicación lingüística (1), Competencia matemática (2), Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (3), Tratamiento de la información y comunicación digital (4), Competencia social y ciudadana (5), Competencia cultural y artística (6), Competencia para aprender a aprender (7) y Autonomía e iniciativa personal (8).

Pese a que ya sabemos que no existe una relación unívoca entre competencia y área porque cada área contribuye a desarrollar diversas CCBB y cada competencia básica se alcanza como resultado de trabajar varias áreas, no es menos cierto que hay determinadas CCBB que están más directamente implicadas con las diferentes áreas como son la competencia lingüística (1), la matemática (2), la de conocimiento e interacción con el mundo físico (3) y la cultural y artística (6), y que hay otras cuatro

que tienen un carácter transversal más marcado como son la relativa a las nuevas tecnologías (4), la social y ciudadana (5), la de aprender a aprender (7) y la de autonomía e iniciativa personal (8). De estas últimas, y dejando aparte la relativa a las nuevas tecnologías ¿qué puede aportar la formación en mediación a su adquisición?.

Quiero advertir que no es esta comunicación el espacio adecuado para entrar a realizar un análisis en profundidad de esta aportación pero si el escenario deseado para dejarla apuntada. Para ello es necesario, por un lado, presentar algunos de los aspectos que caracterizan a estas tres competencias básicas y, por otro, recordar los aspectos básicos que conlleva la formación en mediación. Veamos.

Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes de todas las personas y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Implica la curiosidad de plantearse preguntas y de identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias.

Requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de forma progresiva y realista.

Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

La formación en mediación escolar

En cuanto a los contenidos que se trabajan tenemos que mencionar el descubrimiento de la perspectiva positiva de los conflictos; su comprensión (causas, protagonistas, proceso, contexto, actitudes, posiciones, intereses y necesidades, procesos de resolución, técnicas cooperativas para alcanzar el modelo "gano-ganas"...); la comunicación eficaz (comunicación verbal y no verbal, técnicas de escucha activa, mensajes en primera persona, obstáculos a la comunicación...); expresión de emociones y sentimientos (conocer la variada gama de sentimientos y emociones humanas, reconocer esos sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás, empatía, asertividad, técnicas básicas de control emocional,...); participación activa (el diálogo como base de las relaciones personales, la implicación en la mejora de las relaciones, asumir derechos y responsabilidades...); habilidades cognitivas (pensamiento causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva, de medios-fin,...); crecimiento moral (educación en valores, dilemas morales, ...); etc.

Pero, además, el proceso de mediación exige un nivel de implicación personal muy elevado y de corresponsabilidad ante los propios conflictos (no olvidemos que la mediación es voluntaria), así como la adquisición de habilidades para la resolución de los conflictos de forma autónoma (no olvidemos que el mediador nunca resuelve el conflicto sino que facilita el entendimiento entre las partes).

Por último, la formación en mediación conlleva una metodología activa, participativa e integradora encaminada a solucionar situaciones de la vida real que son la base del modelo educativo de adquisición de competencias que pretende el paso del modelo basado en la adquisición de conocimientos a un nuevo modelo basado en la capacidad para resolver de forma eficaz e integrada situaciones y retos de la vida.

Ya dejé apuntado que no es este el lugar para un análisis más profundo de la relación entre la formación en mediación y la adquisición de competencias básicas pero sí espero que se vislumbre, al menos, que la mediación puede convertirse en una vía privilegiada para el desarrollo de las mismas.

Por todo lo expuesto, concluyo que incorporar la formación en mediación escolar en todos los centros docentes de las diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) contribuiría, por un lado, al fomento de una convivencia pacífica y noviolenta y, por otro, aunque inseparablemente relacionado con el anterior, a la adquisición de las competencias básicas, fundamentalmente la de aprender a aprender, la de autonomía e iniciativa personal y, en especial, la social y ciudadana. Todo

ello encaminado a celebrar la diversidad humana en el marco de sociedades plurales aportando un sentido comunitario a las relaciones humanas y persiguiendo el fin último que es caminar hacia una sociedad más igualitaria y solidaria en la búsqueda de la paz.

Refencias

BINABURO, J.A. y MUÑOZ, B. (2007): *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar.* Ceac, Barcelona.

BOQUÉ, M.C. (2003): *Cultura de mediación y cambio social.* Gedisa, Barcelona.

ESCAMILLA, A. (2009): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Graó, Barcelona.

FERNÁNDEZ, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Narcea, Madrid.

JARES, X.R. (2006): *Pedagogía de la convivencia.* Graó, Barcelona.

LÓPEZ, R. (coord.) (2007): *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...* Universitat de Valencia, Valencia.

ORTEGA, R. y colbs. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Graó, Barcelona.

TUVILLA, J. (2004): *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas.* Desclée de Brouwer, Bilbao.

VINYAMATA, E. (coord.) (2003): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación.* Graó, Barcelona.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2009): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Graó, Barcelona.

La interacción profesor-alumno en el aula universitaria

María Gervilla Zapata
Universidad de Granada (España)

La Universidad de Granada tiene una trayectoria vital de más de quinientos años. A lo largo de su historia se ha ido adaptando a las nuevas circunstancias sociales y culturales. En la actualidad, también, hay gran inquietud por ofrecer una respuesta adecuada al momento definido por la adaptación del modelo educativo al Espacio Europeo de Educación Superior, el desarrollo en la sociedad del conocimiento y global, y el preocuparse porque sus egresados realicen una buena inserción profesional. Por ello se están potenciando grupos de trabajo de profesores sobre innovación docente donde se reflexiona sobre la problemática del profesorado al poner en práctica la formación integral del alumnado en las aulas.

Ésta formación exige un nuevo modelo de intervención holístico o ecológico en el que se han de tener en cuenta las dimensiones: currículo, profesorado, alumnado y contexto, y la interacción que constantemente se produce entre ellos. Este trabajo se centra en la interacción profesorado-alumnado en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y se exponen algunas problemáticas y recomendaciones al profesorado universitario para que se adapte más fácilmente al nuevo modelo educativo.

Palabras clave: Educación superior, modelo holístico, interacción y tipos de profesorado.

La acción de la universidad en la sociedad del conocimiento no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno al transferir el saber a la sociedad en el mundo globalizado. El logro de este reto exige un compromiso del profesorado y una reflexión continua de su tarea. El objeto de este trabajo es profundizar en las exigencias de la profesión docente en la Universidad de Granada surgidas de las conclusiones de un grupo de trabajo de profesorado de la Universidad de Granada y e invitar a los docentes a reflexionar sobre su profesión.

El modelo holístico en la educación universitaria

El reto de la sociedad actual de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres alcanza, también, a la universidad. En este sentido, la Ley Orgánica de Universidades (2007) impulsa la respuesta de las universidades a este reto con la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico para la cooperación interna y la competencia internacional.

A nivel legislativo se puede encontrar en el preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que la universidad debe ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad. Junto a ello, la Universidad de Granada tiene como *"objetivo fundamental impartir una docencia de calidad dirigida a la formación integral y crítica de sus estudiantes y a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales"*. (Estatutos de la Universidad de Granada, 2009, art. 172.1)

La tarea de educar en la universidad es bien difícil pero si junto a ello le añadimos como se concibe en la actualidad la educación en los estudios superiores por la Universidad de Granada todavía se complica más. Otra variable a considerar es que dentro del personal docente hay quienes gusta la enseñanza y otros que la ejercen porque su puesto de trabajo les obligan, con lo cual les resulta más tedioso aceptar las nuevas concepciones de educación. Por suerte "la sangre no llega al rio" y el alumnado no tiene que andar con psicólogos para superar el trauma creado por los malos docentes.

Dentro del mundo adulto existir significa cambiar, cambiar significa madurar y madurar significa crearse a sí mismo incesantemente. (Bergson cit. Pollo, M. y Miranda, Á., 2007). En esta línea, toda vivencia nos ofrece la posibilidad de mejorar, de educarse mientras se educa y por tanto, también, las experiencias profesionales de aula, a las que los profesionales dedican mucho tiempo, ofrecen la posibilidad de crecer personal y humanamente a la comunidad educativa. Esta idea está en sintonía con la pedagogía de la liberación que insiste en la idea de que la conciencia crítica se aprende a lo largo de toda la vida. Desde este enfoque los problemas de aprendizaje se deben principalmente al contexto que no posibilita el aprendizaje de cada alumno. En este sentido, las estrategias de aprendizaje son un pretexto de un contexto académico para enseñar un texto o el currículo desde actividades que desarrollen destrezas en un contexto holístico y natural.

En concreto, si se piensa en los docentes cómo madura el profesorado en su rol docente en el aula? El profesorado madura como fruto del compromiso personal, de la reflexión de su tarea docente, de su interacción con el alumnado y de la interacción que se establece entre el alumnado.

Cuál es el estilo de relación habitual entre los docentes, cuál es la relación con el alumnado y cuáles son los efectos de esta relación en el alumnado. Ante estas preguntas hay profesores que simplemente contestan "Yo en clase me limito a enseñar". A continuación se puede plantear ¿qué entiende el profesorado universitario por enseñar? y ¿por educar? Si pensamos en la etimología latina del constructo educar encontramos dos términos:

- Ducere presenta dos acepciones una que significa guiar o conducir en el conocimiento y otra alimentar "llenar de conocimientos" al alumno que es alimentado.
- Ex ducere que tiene dos acepciones: una dar al que aprende los medios de abrirse al mundo, encauzarlo hacia el pleno desarrollo de sus capacidades y otra sacar lo mejor de cada uno, desde dentro hacia fuera, valores y virtudes.

Desarrollar la función docente desde un modelo educativo holístico o ecológico exige estar de acuerdo con el significado del término "ex ducere". Esta variedad de significados hace pensar en las múltiples definiciones de enseñar, como parte del proceso de educar, con las que cada docente se puede identificar y en las consecuencias de las disfunciones en las interacciones entre los distintos elementos del proceso didáctico.

El desarrollo de una formación integral y crítica permite a las personas formarse a nivel intelectual, social y profesional y exige considerar sus cuatro dimensiones: currículo, alumnado, profesorado y contexto teniendo en cuenta que entre ellas existe una interacción mutua constantemente.

Currículo

El conocimiento debe ser una construcción personal que evoluciona a través del propio crecimiento desde los conflictos epistemológicos a los que se enfrentan los estudiantes. Estos problemas de aprendizaje se solucionan y al mismo tiempo colaboran a construir conocimiento en función de las relaciones sociales y culturales del entorno, como se defiende desde el enfoque socio-cultural inspirado en Vigostky (1979).

El currículo entendido como contenidos de aprendizaje, tradicionalmente, ha sido el principal elemento de la intervención educativa. En la actualidad, el profesorado se queja de que el alumnado llega sin nivel y, también, está el que llega "sobrado", o sea, con alto nivel llegando a aburrirse en las clases. Así, cabe cuestionarse si hay que exigir al alumnado que se adapta a las exigencias del currículo o hay que adaptar el currículo a las capacidades del alumnado.

Ambas opciones son complementarias y la diversidad del alumnado invita a seleccionar, secuenciar y presentar los contenidos de tal forma que el currículo se adapte a las capacidades y funcionalidad en la vida social del alumnado, determinada por su experiencia, actitud y motivación, y a considerar las expectativas que el profesorado tiene del grupo, proporcionándole estrategias de aprendizaje. Enseñar contenidos y enseñar estrategias está interrelacionado pues el aprendizaje de contenidos será más eficiente si se utilizan las estrategias pertinentes. El docente, como profesional, habrá de plantearse qué competencias debe saber aplicar el alumnado y qué contenidos necesita aprender para ser hábil en las competencias anteriores.

Alumnado

El alumnado aprende su oficio, el cual requiere adaptarse a cada profesor y, al mismo tiempo, sabe que el estudio es su trabajo. Según Morales, P (1998) y las manifestaciones del grupo de trabajo, en el alumnado están presentes algunos aprendizajes afectivos negativos como que el coste es igual al beneficio, el esfuerzo valorado es sólo memorístico, intenta aprobar haciendo trampas, las actividades son poco variadas o monótonas, las actividades no atienden a la heterogeneidad del grupo o que haciendo el mínimo para aprobar se tiene suficiente. Estos aprendizajes constituyen una dificultad añadida para el profesorado.

Ahora bien, tiene alguna incidencia la relación profesor alumno en el aprendizaje del alumnado y en la satisfacción personal y profesional de ambas partes para que su tarea sea más eficiente.

La calidad de las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado se manifiesta de muchas maneras especialmente mostrándoles que interesan al profesorado. Hay que crear un ambiente de paz y seguridad donde todos saben que están trabajando y, además, se está bien a gusto.

Las situaciones de aprendizaje interactivas conllevan dar tiempo a comunicarse con el alumnado, tener oportunidad de discernir, de verbalizar los propios sentimientos, de escuchar a otros, de reformular el pensamiento inicial, de aceptar a los otros, de colaborar.

Al desarrollar un proceso de aprendizaje interactivo tratan de desarrollar habilidades sociales y comunicativas, y en cada momento la evaluación debe ser formativa no sancionadora. Desde la evaluación formativa se da oportunidad de rectificar y mejorar, y ésta desencadena el crecimiento humano reflexivo, crítico y activo y colabora en la construcción de una cultura participativa.

El alumnado es el principal autor y actor en un aula. Dada la escasa cultura de participación en el aula universitaria del alumnado para fomentar la participación se han de tener en cuenta algunas consideraciones como:

- No ridiculizar a un alumno que responde mal, se le han de dar pistas para que responda acertadamente o pedirle que aclare un poco más su respuesta para que se de cuenta de su posible error.
- Las preguntas pueden ir dirigidas a un alumno en concreto, facilitando la participación de los más tímidos; o pueden estar orientadas a que responda cualquiera del grupo. En este caso es conveniente reconocer explícitamente al alumnado que responda de forma pertinente.
- El profesorado en sus apuntes debe llevar posibles preguntas, ejemplos, textos, imágenes, situaciones a plantear en clase.
- A cualquier clase hay que llevar recursos didácticos que no requieran tecnologías.
- Tomar apuntes es una dificultad para que el alumnado piense y comprenda.
- Usar el humor positivo que descoloque al alumnado, o sea, que no incomode demasiado con gestos o comentarios irónicos, esto ayudará a captar de nuevo la atención y centrarse en el tema.

Profesorado

Para algunos profesores, enseñar significa ayudar a los alumnos en su aprendizaje integral para que tengan éxito. El alumnado acude a la universidad con el fin de tener un mayor éxito en su futuro pero con poca motivación y con pocas expectativas de futuro. Esta causa origina uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado y es que el alumnado no tiene motivación hacia el

estudio y constancia en el esfuerzo diario. Por ello la tarea del profesor es cada vez más difícil ya que tiene que estar continuamente motivándoles para que estudien.

También, a la institución educativa universitaria puede llegarle una disminución del alumnado por simple decrecimiento demográfico, añadiendo a la función docente la tarea de captar alumnado. Esta tarea se puede comparar a la de "un vendedor que intenta que los clientes compren más de lo que habían venido a comprar" a fin de que el alumnado egrese más preparado, tenga más éxito y constituya un reclamo publicitario para futuros clientes.

Kutnik y Jules (1993) realizan una investigación sobre la intencionalidad o no del proceso de enseñanza del profesor – aprendizaje del alumno y concluyen que se pueden encontrar cuatro tipos de procesos (ver Cuadro 1):

1. El profesor enseña intencionadamente y el alumnado aprende intencionadamente. Este es el tipo ideal y supuestamente el normal pero no el más habitual.
2. El profesor no enseña intencionadamente y el alumno aprende intencionadamente. En este caso el alumnado ve al profesor como un modelo personal a imitar sin que el profesorado tenga conciencia de ello. El profesorado habrá de reflexionar sobre que contenidos impregnan al alumnado en el aula además de los que enseña directamente.
3. El profesor enseña intencionadamente y el alumnado no aprende intencionadamente. Este caso es bastante frecuente al encontrarse con alumnado sin interés, sin motivación y con pocas ganas de esforzarse. El profesor se ve en la necesidad de aumentar la motivación, despertar la curiosidad por aprender del alumnado y confiar en que el alumnado va a aprender más.
4. El profesor no enseña intencionadamente y el alumnado no aprende intencionadamente. En este tipo el capital humano en el aula no funciona adecuadamente por lo que el proceso educativo no es el más óptimo. No obstante, como en toda relación humana se continúa ejerciendo una influencia mutua entre profesorado y alumnado.

Cuadro 1. Intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

	El alumno aprende intencionadamente	
El profesor enseña intencionadamente	Si	No
Si	Proceso de enseñanza aprendizaje normal	El alumno aprende a pesar de sus pocas ganas, motivación, esfuerzo.
No	El alumno quiere ser como el profesor. Éste es un modelo a imitar. Aprendizaje autónomo	Odio a la asignatura. Relaciones humanas: sorpresas, desengaños desinterés, baja autoestima, desilusiones, bajas expectativas

Este trabajo se centrará en aquellos docentes que conservan la curiosidad y la inquietud de encontrar y aprender algo con su grupo de alumnos y grupo de colegas docentes.

La intencionalidad del profesor al enseñar se puede observar en sus conductas: verbales (lo que dice, escucha con atención, no interrumpe bruscamente,), no verbales (gestos, sonrisas, miradas, mostrar entusiasmo,) y conductas didácticas (lo que hace, propone y organiza). Con su comportamiento puede ejercer un refuerzo positivo de carácter relacional humano al sonreír, animar con la mirada, alabar, o motivar al dar orientación, proponer alternativas para que los alumnos escojan, estimular la curiosidad, estimular el interés, centrar la atención, resaltar los éxitos, no dejar en ridículo a nadie, reforzar la autoconfianza de los alumnos, mostrar la relevancia de lo estudiado, crear un clima de confianza y satisfacción.

En esta línea, Willian A. Ward cit. Deiro, J. (1995) distingue cuatro tipos de profesores:

1. El profesor mediocre que dice.
2. El buen profesor que explica.
3. El profesor superior que demuestra.
4. El gran profesor que inspira.

Desde un enfoque holístico de la educación se demanda al gran profesor que en su tarea de inspirar genera desaprendizaje antes de aprendizaje para modificar y transformar lo que se aprende. Este constructo no es el más visible en el profesorado universitario ya que hay profesores que simultáneamente expresan aspirar a ser un gran profesor y defienden que la principal forma de aprender en el aula universitaria es con la clase magistral, entendida como la explicación del currículo por parte del profesorado, el alumnado escucha y al final de la sesión el profesorado da la oportunidad de aclarar las dudas al alumnado. Pero como decía A. Einstein "es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio". Sin embargo, se ha de tener presente la utopía de que toda persona puede mejorar.

El gran profesor se caracteriza por ser: experto en el contenido que deberá impartir, prepara bien las clases, explica con orden, informa de lo importante, ayuda en el aprendizaje a los alumnos, da seguridad, tiene habilidades comunicativas, muestra disponibilidad para ayudar e interés manifiesto hacia todos los alumnos, saca partido de los intereses y habilidades particulares de los alumnos, es paciente, mantiene el orden en las clases, reconoce sus propios errores, y tiene autocontrol, tolerancia a la frustración, comprensivo, respetuoso, motivador, entusiasmo y sentido del humor.

El gran profesor se conceptualiza por tener una gran competencia en relaciones humanas. Éstas se definen por lo que somos, a través de la manera de presentarse, con el estilo de relación, actitud general hacia el alumnado, con los comentarios incidentales y con el manejo de situaciones de conflicto.

Junto a ello, se puede encontrar con un alumnado con ciertos prejuicios como que el esfuerzo no compensa, las asignaturas son inútiles y aburridas, al profesor no le interesamos y no valgo mucho. Prejuicios a los que el profesor ha de dar alternativas como valorar todo lo que el alumno trabaja, mostrar la utilidad de la asignatura y hacerla atractiva, mostrar interés y altas expectativas por todo el alumnado.

En el diseño de la secuencia didáctica se ha de tener en cuenta los conceptos previos del alumnado, el umbral de aprendizaje medio, el ritmo y estilo de aprendizaje, mantener las expectativas de mejora en cada uno de los miembros del grupo. Este diseño requiere una organización de la clase flexible, una diversificación de la evaluación y gran capacidad de adaptación del profesor.

En consonancia con Casamayor, Gr. (2007) tener éxito como docente no es tarea fácil implica ser empático con el alumnado, compartir su experiencia, tener a punto el ejemplo justo, hacerse entender, contagiar entusiasmo, ser positivo, saber escuchar, ser flexible, mostrar tolerancia, ser un buen dinamizador de grupo, admitir que no se sabe todo, ser cercano, ser provocador, tener sentido del humor, saber callar, saber formular preguntas. También, ha de hacer las paces con la imperfección y escoger las batallas con sabiduría para sobrevivir en el intento de ser docente.

Contexto

El contexto educativo se configura por la interacción que se desarrolla en el aula entre los recursos educativos en sus dimensiones: las relaciones interpersonales, la organización del aula y la autonomía del alumnado. El aprendizaje autónomo y significativo del alumnado en consonancia con el perfil de su titulación configura el eje de la formación del alumnado pero demasiadas veces la autonomía del alumnado continua viéndose desvirtuada por un abuso de poder del profesorado.

La interacción en el aula realiza un proceso en espiral donde se influencian mutuamente el profesorado y el alumnado y donde si importante es lo que se dice o se hace más importante es como percibe el otro el mensaje. Este conjunto de perspectivas hacen que la interacción humana nunca sea neutra y haya que estar reinterpretando y reconstruyendo continuamente el acto comunicativo.

La percepción que el alumno tiene del profesor influye en el interés por la asignatura y en el concepto que se construye del profesor, mediante la autopercepción positiva o negativa, o sea, que significa algo para el profesor o le es indiferente. Con frecuencia el alumnado menos comprometido con su aprendizaje y menos activo percibe interacciones negativas del profesorado que le desmotivan más, y por el contrario los alumnos mejores reciben más interacciones positivas del profesorado. También, hay un grupo numeroso de alumnado que, simplemente, pasa desapercibido o se le ignora y que si se le prestase un poco más de atención podría avanzar mucho más. Por lo tanto, la conducta del profesor influye en la motivación, dedicación y esfuerzo del alumno en el aprendizaje.

También, hay investigaciones que ponen de manifiesto la relación entre capacidad para mantener la disciplina en el aula y la habilidad general para enseñar (Curwin y Mendler, 1983; Gotzens 1986 y Major 1990) Cuanto más dinámica es la clase más interés, más activo y más pregunta el alumnado. Este comportamiento no se puede confundir con indisciplina en las clases y específicamente en las clases en las que el alumnado es pasivo. En éstas, el profesor se vuelve más coercitivo, tiende a perder la ilusión de impartir clase y el interés por el grupo.

Sugerencias al profesorado para sobrevivir ante tal megacarga de funciones:

- Las competencias a desarrollar deben visibilizar la utilidad de la asignatura.
- Empeñarse en explicar toda la asignatura en clase es como pensar que el alumnado no sabe leer, por ello es conveniente explicar lo fundamental, lo que es muy difícil al alumnado o cubrir las necesidades para ser hábil en determinadas competencias.
- El profesorado siempre está expuesto a críticas por mucha claridad de expresión que tenga.
- Pasar todas las sesiones de clase explicando los temas con clase magistral cabe pensar que no sabe hacer otra cosa, es conveniente usar variedad de metodologías.
- Que el alumnado tome apuntes en clase sirve para justificar sus errores y que el profesorado explica muy bien, se deben proponer variedad de actividades adecuadas a cada estilo de aprendizaje.
- La evaluación final dice lo que el alumnado sabe o no sabe pero no permite averiguar lo que podría saber.
- La evaluación formativa permite averiguar lo que el alumnado puede llegar a aprender, rescatar alumnado, disminuye el número de suspensos pero para algunos profesores puede dañar el prestigio del profesor por parecer que disminuye su nivel de exigencia.
- El uso de distintos recursos didácticos no infantiliza la clase si no que facilita un mayor aprendizaje.
- Cuando algo no funciona en clase las causas son múltiples: el alumnado, el contexto institucional, el currículo o el profesorado.

Recomendaciones al profesorado para mantener la atención del alumnado:

- No desaproveche el tiempo que esté con sus alumnos. Maximice las oportunidades de enseñanza-aprendizaje.
- Sea ejemplo en el cumplimiento de las normas de convivencia.
- Motive, ayude al alumnado a ganar confianza en sí mismos.
- Ofrecer un trato equitativo al alumnado.
- Cuando dos alumnos están hablando se puede acercar a ellos y detenerse si no funciona vuélvase a acercar y pregúnteles ¿disculpen decían? si se están riyendo pida que cuenten el chiste y todo el grupo se puede reír.
- Use estrategias facilitadoras como el diálogo, la reflexión, el reparto de responsabilidades entre los alumnos o realice variedad de actividades en una misma sesión que requieran la participación de todos y autentica comunicación.
- Use estrategias que persiguen aplacar la disrupción como son la reubicación dentro del aula, el apaciguamiento, apelar a la compasión o chantaje emocional.
- Use estrategias de inhibición de conductas como es la ignorancia deliberada del estudiante.

- Use estrategias punitivas pero consensuadas con el grupo-clase como último recurso.

Conclusiones

Se puede concluir y de acuerdo con Villa (1985) que el profesor ideal y perfecto no existe, que se debe aspirar a ser excelentes profesores pero no convertir este objetivo en una meta inasequible. Existen características asociadas a un buen profesor pero no debe inquietar tenerlas todas pues nadie es perfecto y lo fundamental es el compromiso personal de mejora en la profesión docente.

Referencias

Casamayor, Gr. (Coord.) (2007). *Los "trucos" del formador. Arte, oficio y experiencia.* Barcelona: Graó.

Curwin, L. y Mendler, N. (1987). *La disciplina en clase: organización del centro y del aula.* Madrid: Narcea.

Deiro, J. (1995). A study of student and teacher bonding. *People and education.* Vol 3, (1), 40-67

Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela.* Madrid: Pirámide

Kutnik, P. y Jules, V. (1993). Pupils´ perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psycology.* Vol 63, 400-413

Major, L. (1990). *Discipline, the most important subject we teach.* Boston and London: University Press of América.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* Vol 89, 16241-16260

Morales, P (1998). *La relación profesor-alumno en el aula.* Madrid: PPC

Pollo, M. y Miranda, Á. (2007). *Educar comunicando, comunicar educando.* Madrid. CCS

Universidad de Granada (2009). *Estatutos de la universidad de Granada.* Granada (España)

Vigostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores.* Barcelona: Crítica

Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

La intervención psicológica con el alumnado que ejerce la violencia y con sus familias en situaciones de acoso escolar

Concepción Cruz Hernández, Lirian Ivana Pérez Santana y Mª. Inmaculada Pérez del Toro
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (España)

Quienes ejercen el daño presentan ciertas características comunes: intencionalidad del daño; ignoran la gravedad de sus actos; no valoran las consecuencias de los mismos; ausencia de empatía; sin control de los impulsos y de la ira; atribuciones externas y resistencia a la reparación del daño.

El procedimiento seguido con las personas que acosan ha sido:

1. Demanda del centro y/o del /la profesional.
2. Llamada telefónica a la familia para solicitar autorización e intervenir desde el modelo de no inculpación y responsabilidad compartida.
3. Intervención sobre: empatía, atribuciones, pensamiento consecuencial, reparación del daño, conclusiones, recomendaciones y película.
4. Devolución al centro: recomendaciones y reparación del daño.
5. Devolución a la familia: conclusiones de la intervención y recomendaciones.

La intervención se realiza a través de un modelo psicoeducativo y del "Método Pikas", con instrumentos como estrategias del control de los impulsos y de la ira, cuestionario de autoobservación y autoevaluación y estrategias de afrontamiento.

Algunos datos de las intervenciones a lo largo de estos dos años muestran que son más alumnos que alumnas quienes ejercen el daño y además, requieren mayor número de intervenciones que el alumnado que sufre.

La efectividad de estas intervenciones facilita la demanda de los centros para otro alumnado que ejerce la violencia y favorece la aplicación de medidas inmediatas del profesorado con el alumnado que acosa.

Palabras clave: Acosador escolar, bullying, intervención psicoeducativa, familias.

El fenómeno "bullying" o "acoso escolar" presenta varios protagonistas, entre ellos la persona que acosa, que se caracteriza por tener comportamientos agresivos, tanto de forma directa como indirecta, hacia una persona o grupo de personas.

Los chicos/as que están implicados en problemas de malas relaciones interpersonales, de violencia, abuso, malos tratos y marginación social son, en general, chicos y chicas que tienen problemas de aprendizaje social, bien porque su proceso de socialización y educación previo les haya proporcionado experiencias negativas que han terminando minando su seguridad personal, bien porque, como consecuencia de experiencias previas, hayan aprendido a resolver conflictos de forma violenta, sin consideración con los demás, y con una frialdad emocional hacia el sufrimiento de los otros que haya lesionado su capacidad empática y su sensibilidad moral (*Ortega, 1998*).

Quienes ejercen la violencia presentan características típicas de una baja inteligencia emocional, entendiéndose ésta como "*la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de preservar en el desempeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar nuestros impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás"* (*Goleman, 1995, 1996*).

El aprendizaje de un niño o una niña está mediatizado por la educación que su familia ejerce sobre él o ella. Existen cuatro estilos educativos que pueden ejercer las familias sobre sus hijos e hijas: 1. permisivo, 2. autoritario, 3. democrático y 4.indiferente. Entendiendo el primero como ausencia de normas y exceso de afecto; el segundo como exceso de normas y falta de afecto; el tercero como un equilibrio entre normas y afecto; y el cuarto como ausencia de normas y afecto. Generalmente, el alumnado que ejerce la violencia proviene de un contexto familiar en el que los estilos educativos permisivo, autoritario e indiferente están presentes *(Olweus 2006; Ortega 1998).* No obstante, hay otros aspectos presentes que pueden influir en la agresividad que un o una menor adquiera.

Las personas que ejercen la violencia tienden a reforzar sus conductas si no se trabaja con ellas, teniendo en el futuro problemas sociales y delictivos (*Avilés, 2006*)

La intervención y la necesidad de un programa psicoeducativo con personas que ejercen el acoso es de suma necesidad para erradicar la situación de acoso, parar el sufrimiento del alumnado que se siente acosado, iniciar el proceso para modificar sus hábitos en las relaciones sociales y prevenir conductas y comportamientos agresivos en el futuro.

La intervención con quien o quienes ejercen el daño se lleva a cabo a través del "Método Pikas". Se trata de una serie de entrevistas con el agresor, los espectadores y la víctima de forma individual, en las que se intenta crear un clima de preocupación mutua o compartida con el fin de acordar estrategias individuales de ayuda a la víctima. El objetivo de la intervención es conseguir que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación que todos viven y se comprometan a realizar una serie de acciones que mejoren su situación social. Este método siempre se lleva a cabo desde el modelo de no inculpación y responsabilidad compartida (*Pikas, 1987).*

Método

Sujetos

Durante tres cursos escolares se ha intervenido con alumnado que acosa en 59 Centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. Es a partir del curso escolar 2007- 2008 cuando se interviene con alumnado que acosa. Se realizó una experiencia piloto durante ese curso académico con las personas que ejercen la violencia.

En el período 2007-2010 se ha trabajado con 68 alumnos y alumnas, y se ha intervenido con 17 familias de alumnado que acosa.

La edad del alumnado que acosa oscila entre los 8-16 años, siendo casos muy excepcionales entre 17 y 18 años.

De este alumnado, el 63,3% son hombres, mientras que un 36,7% son mujeres.

El 60% de los casos en los que se ha intervenido con alumnado que acosa pertenecen a los cursos de 6º de Primaria, 1º y 2º de la E.S.O. Son casos muy excepcionales los pertenecientes a Bachillerato.

Por último, el 85% de los casos pertenecen a Centros públicos.

Procedimiento

Desde octubre de 2006, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, ha puesto en funcionamiento el Servicio de Prevención y Ayuda contra el acoso escolar. Dentro del mismo existe una Comisión Territorial compuesta por un Inspector, la Coordinadora del Servicio, una asesora del Director Territorial y una psicóloga representante del Equipo de Atención Inmediata. En la citada comisión se toman las decisiones sobre las intervenciones a realizar tanto con el alumnado que sufre el acoso, como con quienes ejercen la violencia.

Las intervenciones con el alumnado que acosa las puede demandar tanto el Centro como el/la profesional, que previamente, siempre ha intervenido con alumnado que sufre. Siempre se realizan como mínimo dos intervenciones, pudiendo realizarse como máximo cuatro intervenciones y excepcionalmente quintas intervenciones.

Una vez que la Comisión Territorial decide la intervención con quien acosa, la coordinadora del Servicio de Prevención y Ayuda Contra el Acoso Escolar realiza la llamada telefónica a la familia para solicitar la autorización de intervención desde el modelo de no inculpación y responsabilidad compartida. Una vez la familia da su autorización, debe firmar la misma para que el/la profesional lleve a cabo las intervenciones con el alumno o la alumna que ha ejercido el daño.

En cada intervención se solicita al alumno o alumna su colaboración. Se valora su grado de empatía, si hace atribuciones internas o externas, el pensamiento consecuencial de sus actos y el estado actual para llevar a cabo la reparación del daño. También se contrastan las estrategias de control de impulsos y de la ira que posee. Posteriormente se trabaja en cada uno de los aspectos mencionados fomentando y ejercitando los que necesitan mayor entrenamiento. Uno de los instrumentos que se aplican es el cuestionario de autoevaluación y autoobservación, que tiene como objetivos ayudar al alumnado a reflexionar sobre la gravedad de sus comportamientos y sobre las consecuencias de éstos, identificar sus propias emociones, ser capaz de ponerse en el lugar de la persona que está sufriendo, modificar sus conductas y autoevaluar las mismas. Se aportan una serie de sugerencias recogidas en el instrumento "Hoja de recomendaciones". Por último, se le hace entrega de una película ("Un Puente hacia Terabithia" para alumnado de primaria y "Amigas hasta la muerte" para alumnado de secundaria) con un cuestionario de reflexión.

Finalizada la sesión con el alumno o la alumna, se realiza la devolución al centro (Director/Directora, Tutor/Tutora, Orientador/Orientadora) donde se les aportan las recomendaciones (documento que recoge la capacidad de empatía, las estrategias para el control de los impulsos y de la ira, estrategias de afrontamiento y las fases del proceso de reparación del daño) a seguir con el alumno o la alumna que ejerce la violencia. Igualmente, se les indica cómo y cuándo llevar a cabo el proceso de reparación del daño entre el alumnado implicado. El instrumento que se utiliza es la "Hoja de Reparación del Daño" que recoge las fases del proceso de reparación del daño, las medidas individuales y las medidas colectivas que el centro debe aplicar.

Desde el Centro, la persona responsable de llevar a cabo la reparación del daño debe preguntar a cada una de las partes la disposición para realizar la misma y establecer el compromiso de que no se repitan las conductas agresivas. En caso de que acepten se procederá a la reparación. Si no existe dicha disposición, no se obliga a ninguna de las partes. Se sugiere periódicamente revisar las decisiones hasta que pueda ser posible reparar el daño.

Por último, se procede a la realización de la devolución de la información a la familia. En la mayoría de los casos se realiza una llamada telefónica, el mismo día de la intervención, con el objetivo de aportar algunas de las conclusiones obtenidas en la misma y aportar a su vez las recomendaciones pertinentes. Hay excepciones en las que la devolución se realiza presencialmente porque algún miembro de la familia del alumno o de la alumna así lo solicita y acude al Centro al finalizar la intervención.

Instrumentos

Se han utilizado los informes elaborados después de cada intervención realizada. Cada profesional redacta las conclusiones obtenidas de la intervención desarrollada con el alumno o la alumna. Los datos se han obtenido de tres apartados de los informes:

1. Síntesis de la fase de recogida de datos y valoración de la situación.
2. Actuaciones realizadas con el alumnado.
3. Conclusiones.

De cada uno de los apartados se han extraído los factores más importantes haciendo un vaciado de datos cualitativos y cuantitativos que se recogen en el apartado siguiente.

Resultados

- En el 99,9% de los casos, tras la llamada telefónica, la familia del alumnado que ejerce la violencia acepta la intervención del/la profesional del SPACAE con su hijo o hija.
- No existe diferencia significativa entre el número de intervenciones con personas que acosan en centros educativos de primaria y secundaria.
- Se ha intervenido con varios alumnos y alumnas que acosan en un mismo centro escolar. Esto sucede en un 15,2% de los centros escolares. No obstante, no es un porcentaje significativo porque la mayoría del alumnado con el que se ha intervenido responde a una casuística variada:

a. Una misma persona que agrede a varias personas que sufren.
b. Dos o más personas que agreden a una misma alumna o alumno.
c. Una persona que acosa a una persona que sufre.

- De los datos analizados en la Comisión Territorial con el alumnado que acosa se observa que:
    a. Cuando los centros educativos aplican las medidas psicoeducativas inmediatas se frenan las situaciones de acoso más rápidamente.
    b. Se constatan cambios favorables desde la primera intervención: mejora la disposición para aceptar la situación, modificar sus conductas, comprometerse a no repetir las agresiones, comprender el sufrimiento de la otra persona y para valorar las consecuencias de sus acciones.

Los datos extraídos indican las siguientes características comunes a quienes ejercen la violencia:

- **Falta de empatía**. Según los datos obtenidos, el alumnado que acosa no se ponen en el lugar de la persona que está sufriendo. Es después de varias intervenciones cuando comienzan a adquirir esta capacidad.
- **Desconocimiento de la gravedad del daño realizado**. Generalmente expresan que no son conscientes de la gravedad de sus comportamientos.
- **Atribuciones externas**. Son escasos los casos en los que el alumnado que acosa admite ser el causante de los hechos sin justificarse. Generalmente justifica sus malas conductas haciendo atribuciones hacia los demás.
- **No control de los impulsos**. En la mayoría de los casos se concluye que tienen problemas de autocontrol.
- **Reconocen sus conductas agresivas**. En la mayoría de los casos el alumnado que acosa admite, desde el modelo de no inculpación, haber ejercido el daño en otros compañeros y/o compañeras.
- **Falta de pensamiento consecuencial.** Mayoritariamente, no prevén las consecuencias de sus acciones ni para sí ni para las demás personas.
- **No hay disposición a reparar el daño**: la mayoría del alumnado que acosa no quiere reparar el daño con la persona que está sufriendo.

- La reparación del daño refuerza positivamente los cambios logrados en la conducta de quienes agreden y el compromiso de no volver a repetir ese comportamiento agresivo en los demás compañeros y compañeras.

Conclusiones

La aceptación de las familias a recibir la ayuda contribuye a una mayor implicación, que genera la disminución de conductas agresivas en sus hijas e hijos. Conviene continuar investigando para diferenciar si la reducción del comportamiento agresivo se debe a las medidas adoptadas por el centro, a la intervención familiar o a ambas conjuntamente.

La efectividad de las intervenciones realizadas facilita la demanda de los centros para otro alumnado que ejerce la violencia. Lo que sugiere la posibilidad de mayor investigación para concretar cómo es el perfil de quienes ejercen la violencia.

En los casos con alumnado que ejerce la violencia, cuando presentan TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) o TGC (Trastorno Grave de Conducta), la mayoría de los centros educativos solicitan la intervención con este tipo alumnado. En estos casos se requiere protocolizar las medidas prioritarias que los centros deben aplicar de forma inmediata.

Es necesario valorar si los equipos directivos y el profesorado generalizan las recomendaciones y la aplicación de las medidas con quienes acosan para otros posibles casos, o demandan la ayuda directa del servicio.

Es de gran interés llevar a cabo futuras investigaciones para sistematizar posibles indicios y detonantes que ayuden al profesorado a anticiparse a las conductas de quienes acosan y así actuar preventivamente.

Normalmente, el alumnado que ejerce la violencia también lo hace con los demás compañeros y compañeras de clase aunque estos casos no estén protocolizados.

El modelo de no inculpación favorece que el alumnado que acosa acepte colaborar y se comprometa a mejorar su comportamiento.

En la mayoría de los casos, el alumnado que acosa reduce sus conductas agresivas a lo largo de las intervenciones.

Dado que los alumnos acosan más que las alumnas, se necesita mayor investigación para determinar no solo qué diferencias existen en las conductas ejercidas por ambos sexos, sino también el patrón cultural que soporta esas sustanciales distinciones en los roles de género.

Continúa siendo necesario elaborar estrategias para los centros educativos que faciliten el proceso de reparación del daño.

Referencias

Avilés (2006): Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE-EILAS.

Avilés (2009): Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. Boletín de Psicología, N. 95, Marzo 2009.

Hernández Guanir, (2002): Los moldes de la mente: Más allá de la inteligencia emocional. Tafor publicaciones S.L. CIUDAD

Olweus, D. (2006): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Ortega, R. y colaboradores (1998): La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

Factores de resiliencia y de riesgo en el profesorado ante situaciones de acoso escolar

Lirian Ivana Pérez Santana, Mª. Inmaculada Pérez del Toro y Concepción Cruz Hernández
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (España)

En las investigaciones realizadas se obtiene reducción de las situaciones de acoso dependiendo de la presencia del profesorado cerca del alumnado, de hasta un 50% del acoso escolar (Olweus, 1998). En cuanto a la implicación e intervención los estudios indican que el profesorado reacciona de forma inconsistente y que hacen poco por las víctimas (Olweus, 1998; Batsche y Knoff, 1994).

El profesorado participante son representantes de equipos directivos, Orientador/Orientadora del centro y tutoras/tutores del alumnado que demandó ayuda en 336 centros escolares de Canarias.

Los datos se han extraído de las reuniones previas a la primera intervención con el alumnado, de las de devolución posteriores a cada intervención y de los documentos de seguimientos de medidas en centros.

Algunos resultados, corroborados con investigaciones similares, sobre factores de resiliencia son:

- A mayor implicación del profesorado, mayor grado de resolución de la situación de acoso.
- Cuando el profesorado da credibilidad a la vivencia subjetiva del alumnado que sufre, las medidas se adoptan de forma inmediata.

Algunos resultados relacionados con factores de riesgo son:

- Se valora más la ayuda a la persona que ejerce el acoso que a quien lo sufre.
- El profesorado considera más graves las agresiones físicas que las psicológicas y las relacionales.

Se apuntan estrategias para disminuir resistencias del profesorado y favorecer la prevención.

Palabras clave: Acoso, bullying, profesorado, resiliencia, riesgo, medidas.

Se define el acoso escolar como "intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos y adultas, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal" (Avilés, 2003d). Es necesario también señalar las características básicas (Olweus, 1999a:11) en una situación de acoso escolar:

- Desequilibrio: debe existir una desigualdad con relación al poder entre quien agrede y su víctima.
- Intención: el agresor o agresora tiene intención de hacer daño y suele obtener satisfacción por ello.
- Reiteración: se mantiene durante un período largo de tiempo y de forma recurrente.

En las investigaciones realizadas se obtiene que la reducción de las situaciones de acoso depende de la presencia del profesorado cerca del alumnado, es decir que ocurra o no, de hasta un 50% del acoso escolar (Olweus, 1998). En cuanto a la implicación e intervención los estudios indican que el profesorado reacciona de forma inconsistente y que hacen poco por las víctimas (Olweus, 1998; Batsche y Knoff, 1994). Igualmente, se constata que los profesores pueden reducir las secuelas del incidente, procurando la resolución y la reparación, o agudizar el problema, provocando un acoso secundario contra la persona acosada, al abordar de forma incorrecta la situación. Rigby (1996) y Slee descubrieron que en los casos denunciados, el 50% no mejoró y el 7% empeoró. Estas alarmantes estadísticas resaltan

la importancia de que los docentes sepan cómo abordar los incidentes de acoso (Suckling y Temple, 2006).

La simple sospecha de que un alumno o alumna es acosado o acosada por sus propios compañeras o compañeras, o el rumor de que en un centro educativo se producen maltratos de esta índole, crea una alarma considerable que pone en duda la tarea pedagógica de la escuela. La perplejidad de los adultos y el desconocimiento real de los hechos, de su abasto y de las posibles consecuencias, originan un sentimiento de impotencia que actúa de freno ante una intervención necesaria y contundente (Boqué, 2006).

En este sentido se determina necesario el trabajo del centro para resolver este tipo de situaciones. Contar con un código de actuación es un factor de resiliencia en cuanto ya se prevé la posibilidad de existencia de este tipo de maltrato y la disponibilidad para intervenir. Además, se indican otros factores que contribuyen a frenar este tipo de situaciones como por ejemplo: promover y practicar valores y actitudes de convivencia, respeto, empatía, cordialidad y solidaridad, y crear una atmósfera de trabajo saludable y productiva; utilizar periódicamente instrumentos de detección y evaluación de situaciones de maltrato entre compañeros (cuestionarios, entrevistas) que analicen la frecuencia del acoso, el tipo, el lugar en el que se produce, las personas implicadas y la persona a la que la víctima acude; tomar conciencia de la gravedad de estos hechos y no minimizar, ni trivializar, ni negar, ni normalizar el problema (Boqué, 2006).

Método

Sujetos

En nuestra experiencia contamos con la actuación en 336 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias, de los cuáles 146 son centros públicos de primaria, 141 centros públicos de educación secundaria y 49 son centros concertados o privados.

A lo largo de tres cursos escolares se ha trabajado con un total de 1008 docentes, siendo mayoritariamente representantes del Equipo Directivo (Director/Directora, Jefe/Jefa de Estudios, Vicedirector/Vicedirectora, Secretario/Secretaria), Orientador/ Orientadora y Tutor /Tutora.

Procedimiento

Desde octubre de 2006, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, ha puesto en funcionamiento el Servicio de Prevención y Ayuda contra el acoso escolar (SPACAE). Dentro del mismo existe una Comisión Territorial compuesta por un Inspector, la

Coordinadora del Servicio, una asesora del Director Territorial y una psicóloga representante del Equipo de Atención Inmediata. En la citada comisión se toman las decisiones sobre las intervenciones a realizar tanto con el alumnado que sufre el acoso, como con quienes ejercen la violencia.

Una vez se protocoliza un caso, la Coordinadora del Servicio informa al Inspector o inspectora quien a su vez contacta con el centro para ajustar la fecha y hora de la intervención.

En esa primera intervención sistemáticamente se lleva a cabo una reunión en la que están presentes: Psicólogo o Psicóloga del SPACAE, Inspector/Inspectora, Director/Directora, Tutor/Tutora y Orientador/Orientadora.

En ocasiones, en lugar de asistir el Director o Directora, acude a la misma el Jefe/Jefa de Estudios; en menor medida pueden presentarse ambos miembros. También destacar que especialmente en los centros de Primaria los Orientadores u Orientadoras no siempre están presentes debido a que itineran en varios centros.

Esta reunión tiene una duración entre veinte y treinta minutos aproximadamente. El objetivo de la misma es recabar toda la información sobre: conocimiento previo de la situación de acoso que acontece, credibilidad que le dan al sufrimiento del alumnado y las medidas adoptadas por el centro para frenar el acoso.

Posteriormente, el Psicólogo o la Psicóloga del SPACAE realiza la intervención con el alumno o alumna que sufre el acoso. Finalizada la misma, el/la profesional hace una devolución al mismo profesorado que asistió a la reunión inicial. Este proceso se repite en cada una de las intervenciones que se realizan con cada alumno o alumna.

El propósito de dicha devolución es informar, durante diez minutos, de algunas de las conclusiones obtenidas en el proceso de valoración llevado a cabo con el alumno o alumna y aportar las recomendaciones más convenientes a seguir con el alumnado que sufre, con el grupo-clase y a nivel de centro. Las recomendaciones para quien sufre el acoso recogen las estrategias de autoprotección, las estrategias de afrontamiento, el proceso de reparación del daño, otras recomendaciones y conclusión sobre la vivencia de acoso.

Después de cada intervención el o la profesional elabora las conclusiones inmediatas que remite el mismo día a la Coordinadora. Posteriormente, se envían las mismas al Inspector/Inspectora del centro y a la Comisión Territorial, para tomar las medidas pertinentes en cada caso. También se redacta un informe con las conclusiones y recomendaciones.

Se ha elaborado la "Guía para el Profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención", que tiene como objetivos paliar algunas de las principales dificultades y resistencias del profesorado: no guardar la confidencialidad (ha provocado en muchos casos represalias por parte del alumnado que acosa); confrontar directamente al alumnado que sufre con el que ejerce el acoso; desconfiar del testimonio de las personas que están siendo acosadas…

Instrumentos

1. Conclusiones Inmediatas realizadas en cada intervención: documento elaborado a fin de realizar una síntesis de la información obtenida en cada sesión con el objetivo de remitirlo a la Comisión Territorial y a la Inspección educativa. La información se extrae de los apartados "grado de colaboración del centro" y "grado de aceptación de las propuestas realizadas".

2. Informes: después de cada intervención realizada, el/la profesional redacta las conclusiones obtenidas en la misma con el alumno o la alumna. Se extrae información de dos apartados del informe:

a. Síntesis de la fase de recogida de datos y valoración de la situación, se describen las personas que han estado presentes en la reunión inicial con el centro en cada primera intervención, así como la información del caso que ellos aportan y las medidas inmediatas que han adoptado.

b. Devolución al centro, donde se recogen las personas a las que se les ha informado de algunas de las conclusiones extraídas tras la intervención con el alumno o alumna y a las que se le han sugerido algunas recomendaciones a fin de resolver efectivamente la situación.

3. Seguimiento de medidas inmediatas: documento en el que se compilan una batería de medidas inmediatas (identificación de la situación, medidas adoptadas, fecha, responsables y nivel de satisfacción en los resultados) a fin de que el centro deje constancia de las que ha aplicado en el plazo de quince días y de cuarenta y cinco días posteriores a la primera intervención.

Resultados

Se han analizado un tercio de los datos. Los resultados obtenidos en cuanto al tipo de medidas que aplican los centros se recogen en la siguiente tabla:

MEDIDAS APLICADAS	CASOS
Contactar o facilitar el teléfono del SPACAE	31%
No se adoptan medidas	21%
Hablar con el alumnado que ejerce el acoso	14%
Hablar con el alumnado implicado	12%
Hablar con las familias del alumnado que ejerce el acoso	11%
Sancionar o expulsar al alumnado que ejerce el acoso	11%
Entrevistar al alumnado que sufre el acoso	10%
Trabajar sobre este tema en tutorías	10%
Entrevistar a la familia del alumnado que sufre el acoso	9%
Cambiar de aula al alumnado que sufre el acoso	5%
Trabajar individualmente con el alumno que acosa	5%
Hablar con la familia del alumnado implicado	4%

- Se constata que el 87% de los casos los centros tienen conocimiento de la situación de acoso antes de la intervención del SPACAE.
- Se verifica una mayor implicación en el profesorado de Educación Primaria.
- Cuando el profesorado da credibilidad a la vivencia subjetiva del alumnado que sufre, las medidas se adoptan de manera inmediata.
- A mayor implicación del profesorado, mayor grado de resolución de la situación de acoso.
- Si el profesorado aplica las recomendaciones que los/las profesionales del SPACAE le sugieren, se observa que estas situaciones se resuelven de forma inmediata.
- El desconocimiento del profesorado del significado de acoso escolar contribuye a una menor credibilidad y menor implicación para adoptar las medidas inmediatas.
- En la mayoría de las devoluciones no están presentes todas las personas del centro que han sido convocadas en la primera reunión (representante del equipo directivo, Tutor/Tutora, Orientador/Orientadora).
- El profesorado atribuye, con frecuencia, el sufrimiento del alumnado a situaciones familiares o a características personales más que al acoso escolar.
- El profesorado da menor credibilidad a las situaciones en las que la persona acosada es una víctima provocativa.
- De los datos recogidos en los últimos dos cursos escolares respecto al seguimiento de medidas inmediatas aplicadas por los centros, después de la intervención, destacan:

a. El acompañamiento y el visionado de las películas recomendadas con la posterior reflexión como las más utilizadas; mientras que el cambio de grupo provisional del alumnado que ejerce la violencia es de las menos usadas.
b. Quienes frecuentemente se responsabilizan de las medidas aplicadas son el equipo directivo, Orientador/Orientadora y Tutor/Tutora.
c. El profesor o la profesora de confianza suele ser en su mayoría el tutor o la tutora en Primaria, mientras que en Secundaria suele ser profesorado de diferentes áreas.
d. Generalmente los centros valoran que los resultados de las medidas adoptadas son satisfactorios.
e. Algunos centros realizan otras medidas, tales como dinámicas para la mejora de la convivencia, el trabajo en autoestima, habilidades sociales y asertividad, lectura de cuentos, visionado de otras películas y tutorías de prevención del acoso por el orientador o la orientadora del centro.

Conclusiones

- Se observa que continúa siendo imprescindible fomentar en el profesorado la aplicación de las medidas individuales y colectivas, especialmente las que favorecen el proceso de reparación del daño.
- La formación del profesorado implica un mayor grado de concienciación y sensibilización para actuar de forma inmediata.
- Es conveniente formar al profesorado para que eviten realizar atribuciones externas (familia, factores socioeconómicos, problemas personales del alumno) al sufrimiento del alumnado.
- Cuando el profesorado está más sensibilizado, demanda más ayuda.
- Sería necesario seguir investigando en el grado de colaboración del profesorado en las segundas, terceras y sucesivas intervenciones.
- El profesorado tiende a considerar las agresiones físicas más graves que el acoso psicológico y relacional.
- Al profesorado le cuesta dar credibilidad y aceptar que las conductas que no se ven suceden.
- Además el profesorado valora más la ayuda en la persona que acosa que en la persona que sufre.
- Se estima que los seguimientos de medidas inmediatas enviados por los centros son insuficientes, siendo necesario incrementar el número de los mismos.
- De los resultados obtenidos pueden deducirse los siguientes factores de riesgo que incrementan el sufrimiento del alumnado:
    - falta de confidencialidad,
    - ausencia de formación en modelos de intervención adecuados,
    - falta de credibilidad,
    - minimización del daño,
    - forzar el proceso de reparación del daño,
    - enfrentar a quien sufre con quien le agrede de manera directa,
    - desconocimiento y la no actuación del profesorado implican graves consecuencias para el alumnado,
    - comunicación inadecuada del profesorado con la familia,
    - ausencia de información a las familias de las medidas que el centro ha decidido a adoptar.
- Los factores de resiliencia inferidos en el profesorado que contribuyen a erradicar el acoso son:
    - Sensibilización con este tipo de situaciones.

- Factores individuales personales como la empatía.
- Capacidad para creer sin ver, aunque no se haya podido contrastar o verificar la situación.
- Colaboración para que el acoso escolar se visibilice.
- Vivencia de una experiencia propia o cercana de acoso.
- Valoración de la conveniencia de intervenir de forma inmediata ante el sufrimiento.
- La formación sobre estrategias adecuadas de intervención como el modelo de no inculpación y de responsabilidad compartida.
- La comunicación frecuente y positiva con las familias de las medidas que el centro va adoptando.

o Se plantea como futura línea de investigación el analizar la eficacia de la "Guía del Profesorado sobre acoso escolar", el grado de utilidad y las medidas más usadas.

Referencias

Avilés (2006): Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE-EILAS.

Boqué, M.C.; Albertí,M; Carulla, A; Sanahuja, D (2006): Prevención de los malos tratos entre compañeros en la escuela. Grupo de Gestión de la Convivencia (FBAS) y Grupo de Búsqueda PSITIC. Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis (Universitat Ramon Llull). Barcelona.

Olweus, D. (2006): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Suckling, A., Temple (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

La creatividad es la respuesta, la creatividad es la pregunta

Javier Corbalán y Rosa Mª Limiñana Gras
Universidad de Murcia (España)

Al hablar de convivencia escolar, la comunidad educativa hace una apuesta por los valores del diálogo, el acuerdo y la superación de los conflictos sin violencia, en la convicción de que estos suponen una gran aportación para el desarrollo y el bienestar de las personas y las comunidades. Sin embargo, pronto caemos en cuenta de que a esta estrategia le es imprescindible un elemento cognitivo que la sustente y la haga posible, el de la imaginación, para que pueda resultar viable convocar nuevas alternativas de convivencia que permitan la superación de los conflictos y el desarrollo personal. En este contexto, la creatividad es la metodología capaz de aportar nuevas e imaginativas alternativas que logren salir de los terrenos embarrados en los que se mueve el conflicto escolar. La creatividad es el recurso personal y colectivo que inspira, permite y promueve la diversificación de las alternativas, la búsqueda activa de nuevas soluciones para los viejos problemas. Cuando la comunidad educativa se plantea qué hacer para avanzar soluciones distintas, la respuesta la encuentra, explícita o no, en la promoción del carácter creativo de los diferentes contextos escolares y en la detección y estimulación de niños y profesores con recursos creativos. La creatividad es la respuesta.

Pero además de ser la respuesta, cuando indagamos en las claves psicológicas de la capacidad creativa de las personas, nos encontramos con la evidencia empírica de que el motor principal del responder, es precisamente el preguntar. Y a partir de dicha metodología de trabajo el Proyecto CREA, emplea dicha estrategia para aproximarse a la valoración de los recursos creativos. Así pues, preguntar y responder, aparecen como dos momentos secuénciales de un único propósito, el de la creatividad, el del acuerdo imaginativo, el del diálogo entre lo que tenemos y donde nos gustaría llegar. El Proyecto CREA aúna la promoción de la creatividad como una respuesta eficaz para el desarrollo, mediante una metodología que tiene en el preguntar la clave de su eficacia cognitiva. Los datos obtenidos de amplias muestras de estudiantes en España y Argentina así lo atestiguan.

Comprender la creatividad

Comencemos por su identificación. ¿Cómo definir la creatividad? Para comenzar podríamos tomar prestada la respuesta de Sternberg *"¿Qué es una persona creativa? Los psicólogos generalmente están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad".* (Sternberg y Lubart, 1997, p.18). Por supuesto, no está encerrado aquí todo lo que se encierra en la actividad creadora. Pero sí unos elementos básicos de discernimiento, que nos permiten acercarnos sin ambigüedad al fenómeno de la creatividad.

A esta definición de partida podemos añadir lo que se recoge en la propuesta de Alonso Monreal (2000) que la práctica totalidad de los investigadores podría asumir; una definición genérica de la creatividad en la que se aceptarían los siguientes planteamientos comunes:

- Relación de la creatividad con el *pensamiento divergente* de Guilford.
- Entendimiento de la creatividad como capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma que puede caracterizarse como nueva.
- Entendimiento de la creatividad como capacidad de encontrar soluciones divergentes para los problemas: la divergencia puede manifestarse tanto si se refiere a las soluciones que la gran mayoría de sujetos suelen dar, como al hecho de encontrar diferentes soluciones para un mismo problema.

Según todo lo cual, podríamos aventurarnos a definir la creatividad como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas.

Creatividad y medio escolar

La dimensión psicológica de la creatividad es un constructo complejo y teórico que alude, como se ha visto, a una multitud de características del comportamiento. Pero también podemos acceder a el desde otros puntos de vista. La perspectiva aplicada del mismo ofrece una riqueza diagnóstica y unas posibilidades de intervención para el psicólogo y el pedagogo o el docente en múltiples ámbitos de su actividad profesional.

Efectivamente, para la práctica profesional de psicólogos, pedagogos y docentes, la creatividad es un referente inexcusable en la evaluación y la intervención clínica, educativa y organizacional, y estas tres dimensiones se entrelazan de un modo particularmente explicativo en el ámbito de la convivencia escolar.

En la práctica clínica en la escuela, el conocimiento de la creatividad nos permite distinguir planteamientos existenciales autolimitantes, inhibiciones más o menos graves, inflexibilidad para abordar los problemas, o las relaciones, etc. Pero además, una posible demanda de asistencia es hecha por niños creativos o superdotados, no siempre bien identificados, entendidos ni apoyados; con fuertes problemas de inadaptación; con desconocimiento, rechazo o infravaloración de sus capacidades; con dificultades de socialización, y tantas otras. Identificar qué parte de estos conflictos puede estar relacionada con una dotación creativa, reubicar al sujeto ante su capacidad, enseñarle pautas adaptativas, liberarle de inhibiciones, son tareas profesionales cada vez más demandadas y necesarias, y con posibilidades de éxito terapéutico notable.

En la práctica educativa, la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes y posibilidades: por una parte la identificación del niño creativo, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores. Comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, también sin duda, de cara a su éxito escolar y posiblemente profesional. Es un hecho descrito infinidad de veces cuántos de estos niños quedan marginados del sistema escolar por falta de una detección a tiempo y una ayuda adecuada. Por otra parte, lo que es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente, o como propuesta de objetivo para el curriculo. Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disrruptores y un caldo de cultivo para la excelencia.

En la práctica organizacional en el medio escolar, la creatividad es un recurso obligado. La escuela como organización es un lugar de renovación, de innovación, de búsqueda y adaptación. Los puestos de mayor responsabilidad en la organización educativa exigen de sus ocupantes perfiles también creativos. Otros no tanto. Promocionar adecuadamente a unos y otros, formar a los destinados a determinadas funciones para el desarrollo de su capacidad innovadora, aplicar técnicas para la producción de nuevas ideas, son todas ellas posibilidades que ofrece un adecuado conocimiento de la creatividad, tanto en su dimensión de recurso del capital humano en el contexto educativo, como en su dimensión de técnica aplicable a diferentes actividades de la escuela.

Las preguntas de la creatividad

En pos de nuestro objetivo de intentar aclararnos acerca de qué es lo que llamamos creatividad y como aplicar este recurso en el medio escolar, hay también otra perspectiva operativa que tiene que ver con considerar la posibilidad de definir lo sustantivo a partir de su medida, al estilo de la conocida

afirmación "Inteligencia es lo que mide mi test" atribuida a Lewis Terman, el exitoso adaptador a principios del siglo XX de la primera escala de medición de la inteligencia, construida por Binet y Simon.

Sin llegar a tanto, y siendo conscientes de las evidentes limitaciones de esta aproximación, sin embargo no podemos prescindir de la posibilidad de que este escurridizo fenómeno de la creatividad quedase "atrapada" en una fórmula que permitiera su medida. En nuestra experiencia como investigadores, al haber encontrado un método que evalúa las diferencias en creatividad, también hemos acercado un poco más la lente de la ciencia sobre esa dimensión humana, y al final, uniendo lo que creativos e investigadores han venido diciendo desde hace años con nuestra propia perspectiva, tenemos una resultante, que es a su vez una apuesta, acerca de qué se habla cuando se habla de creatividad.

Nace esta perspectiva de la mano del Test CREA, Inteligencia creativa, una medida cognitiva de la creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003) y arranca formulando cuestiones al hecho mismo de cuestionar. "Generar múltiples soluciones a un problema... generar múltiples problemas a una solución. Es antes lo segundo. El mundo se nos da resuelto, después lo problematizamos, le hacemos preguntas; más tarde las intentamos responder. Crear es todo ello; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas. Si pretendemos hacer la máquina que piense, quizás deberíamos enseñarle antes a hacer preguntas. Si admiramos la disposición natural de nuestros niños para la creatividad, quizás deberíamos ver hasta qué punto se apoya en su espontánea curiosidad" (Corbalan et al., 2003 pág. 50).

Nuestra aproximación a la génesis de preguntas no se ajusta a la exploración de una tarea de producción. Con el CREA no se pretende evaluar la cantidad o la calidad de producto creativo en la elaboración de cuestiones. El interés se centra en la facilidad y disposición para la elaboración de nuevos esquemas, por simples y comunes que sean; puesto que lo que encontramos es que esa posibilidad para elaborar múltiples esquemas supone una versatilidad de uso de los mismos, una permeabilidad esquemática, o un potente mecanismo de penetración y anclaje y desanclaje de éstos. Al día de hoy lo que se constata es que dicha versatilidad de empleo de los esquemas cognitivos es un terreno donde coinciden la producción de preguntas y la creatividad. Por ello, no cabe, ni se pretende, reducir la creatividad a una versatilidad esquemática, pero sí resulta viable afirmar que la creación bebe de esa fuente, y que ha de beber **necesariamente** de ella.

Según todo lo cual, aunando viejas y nuevas concepciones, considerando sus múltiples vertientes aplicadas y aderezando todo ello con la dimensión del cuestionamiento ¿podríamos aventurar una propuesta que finalmente nos aclare respecto de nuestro propósito de entender de qué se habla cuando hablamos de creatividad?

La respuesta es afirmativa, aunque no se trate más que de una tentativa. La creatividad tiene que algo que ver sin duda con el "milagro" de que seamos capaces de generar nuevas e interesantes preguntas y con la disposición para dar a ellas múltiples nuevas y eficientes respuestas. Cuando hablamos de creatividad hablamos de cuestionamiento y al hablar de cuestionamiento estamos hablando de iniciativa, de curiosidad, de originalidad, de novedad, de búsqueda, de respuesta, de flexibilidad, de fluidez y de producción divergente, de eficiencia y, sobre todo…de libertad.

Y todos ellos son valores esenciales en la mejora de la convivencia escolar, valores en torno a los que gira la creación de un clima de entendimiento, posibilitador del avance educativo. Optimizar los recursos existentes para lograr estos objetivos es, como se ha visto, también una tarea en la que la creatividad puede hacer importantes aportaciones, y para propiciarla, el método del preguntarse y preguntar, el Proyecto CREA, puede llegar a ser un interesante aliado.

Referencias

Alonso Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Corbalán, F.J.; Martínez, F.; Donolo, D.; Tejerina, M.; Limiñana, R.M. (2003). CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones. Obra galardonada con el VII Premio Internacional TEA Ediciones.

Sternberg, R.J.; Lubart, T.I. (1997). La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas. Barcelona: Paidós.

Materiales para la educación de actitudes para la igualdad

Sandra Sánchez García y Santiago Yubero Jiménez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

En este trabajo presentamos distintos materiales desarrollados por el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha en colaboración con el Instituto de la Mujer de esta Comunidad Autónoma para favorecer la sensibilización de los niños y niñas en relación con la igualdad de género. El objetivo fundamental de estos materiales de intervención es el de ofrecer a profesores y alumnos una serie de recursos que inviten a la reflexión y permitan crear las condiciones necesarias para potenciar valores de igualdad y comportamientos no sexistas.

Los dos proyectos que presentamos y que abarcarían los distintos niveles de la enseñanza obligatoria, se apoyan en una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y en la discusión en grupos heterogéneos. A través del uso de las nuevas tecnologías y la lectura se pretende que niños y jóvenes observen y analicen la realidad, reflexionen sobre hechos y situaciones cotidianas y se sensibilicen sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Coeducación, igualdad, intervención socio-educativa, promoción de la lectura.

El género tiene un marcado carácter social. Desde que nacemos vamos aprendiendo las conductas socialmente características de hombres y mujeres y con ello construimos nuestra identidad de género y, por extensión, las conductas, atributos personales, actitudes e, incluso, elecciones vocacionales asociadas a estos roles. Es probable que una de las primeras experiencias socializadoras y, posiblemente, la que más defina a la persona sea la del género.

Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el conjunto de normas sociales interiorizadas, que guían la conducta de hombres y mujeres, y que condicionan la percepción que ambos sexos hacen de la realidad y de sí mimos. Desde esta perspectiva, y sin negar la posible influencia que ejercen los factores biológicos sobre nuestros comportamientos, la cultura, la educación y las interacciones sociales se convierten en los pilares de la construcción del género. Los esquemas de género son construidos a través de las experiencias vitales derivadas de las relaciones con otras personas, pero también a través de los modelos dominantes, que muestran el papel que hombres y mujeres deben cumplir en la sociedad.

Las practicas de socialización de las que participamos desde niños, contribuirán a la formación de una identidad masculina o femenina, proporcionándonos oportunidades distintas según nuestro sexo. El prejuicio basado en el género nos puede llevar a desarrollar actitudes sexistas, desde las que estableceremos los roles y responsabilidades considerados adecuados para hombres y mujeres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que deben mantener entre ellos (Moya, 2003).

El sexismo supone una actitud negativa hacia las mujeres. Si bien, esta visión negativa de las mujeres representada por el sexismo tradicional o sexismo hostil ha ido mitigándose en las sociedades occidentales en las últimas décadas. El sexismo sigue manteniendo diferentes representaciones que reflejan la posición de poder del hombre y todavía existen situaciones donde la mujer está obligada a representar roles subordinados.

El sexismo benévolo es quizás la representación más generalizada en la actualidad. Según esta perspectiva, las mujeres se merecen respeto, cariño y protección siempre que se ciñan a los roles

tradicionales de género. Esta visión de la mujer, en apariencia positiva, hace que esta forma de prejuicio pase más desapercibida, aunque también está directamente relacionada con la discriminación de género.

Como hemos señalado, el aprendizaje del género se inicia en el momento del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida, si bien los cambios más significativos en el desarrollo del conocimiento del género, se producen desde la infancia hasta la adolescencia. A partir de los 3 años, niños y niñas demuestran un conocimiento de su propio género y se perciben como pertenecientes a uno u otro sexo, aunque es a partir de los 6 años cuando comienzan a estereotipar cualidades y comportamientos de forma más abstracta. Desde este momento, de forma paulatina, mostramos mayor flexibilidad en nuestras actitudes hacia el género y en las inferencias que hacemos sobre éste, siendo la adolescencia un momento importante para la adquisición de las pautas de comportamiento y de los valores de género. Algunos autores señalan que es hacia los 10 años cuando los niños y niñas pueden manifestar un conocimiento de la discriminación de género (Leaper y Friedman, 2007). La discriminación de género tiene su base en pautas culturales y sociales, por lo que las medidas preventivas deben orientarse hacia la sensibilización y la educación, desde los primeros niveles educativos. A pesar de la dificultad que entraña el modificar esquemas de género estereotipados, las medidas educativas y de concienciación social son las estrategias más poderosas con las que contamos para cambiar determinadas pautas de conducta.

Teniendo en cuenta que la escuela es uno de los agentes socializadores más importantes en las primeras etapas, es necesario que ésta asuma el reto de luchar contra el sexismo, favoreciendo el desarrollo de conductas igualitarias. Desde el ámbito escolar se han de asumir medidas encaminadas a conseguir una escuela coeducativa. Como señala López Martínez (2006), el aula y las actividades docentes desarrolladas en ella nos ofrecen el espacio y el momento adecuados para explorar y hacer un diagnóstico inicial sobre el conocimiento del alumnado de las cuestiones de género.

Materiales para la igualdad

En este trabajo ofrecemos distintos materiales educativos desarrollados por el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha en colaboración con el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, que favorecen la sensibilización de la comunidad escolar y que muestran las asimetrías de género, que todavía persisten en nuestra sociedad. El objetivo fundamental de estos materiales de intervención es el de ofrecer a profesores y alumnos una serie de recursos que inviten a la reflexión y que permitan crear las condiciones necesarias para despertar la conciencia crítica en relación con las conductas de discriminación de género.

Es una tarea educativa tratar de eliminar estereotipos, actitudes prejuiciosas y roles discriminatorios que, por desgracia, todavía persisten en nuestra sociedad. Los dos proyectos que presentamos se apoyan en una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y en la discusión en grupos heterogéneos, a través de los que se pretende que niños y jóvenes se sensibilicen sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres.

Interactivo para educar actitudes para la igualdad*: Miradas*

Miradas es un programa interactivo con el que se pretende acercar a los alumnos de educación secundaria a diversas circunstancias en las que pueden producirse conflictos entre los géneros, presentarse comportamientos estereotipados y darse situaciones discriminatorias hacia la mujer. El objetivo de este interactivo es ofrecer la posibilidad de reflexionar e identificar los comportamientos que son adecuados para conseguir una sociedad más igualitaria para hombres y mujeres.

A través de distintas situaciones representadas de forma gráfica por diversos personajes, se invita a los alumnos a analizar situaciones de la vida cotidiana. El diseño del juego pretende ser atractivo para los jóvenes, con situaciones familiares para ellos. En cada actividad los alumnos tienen que elegir

algunas respuestas, que serán la clave para mostrar cuáles son sus creencias en relación con los estereotipos y los roles de género. Al finalizar cada propuesta los participantes reciben una puntuación, que les indica lo próximas o alejadas que están sus respuestas de la igualdad, permitiéndoles conocer un poco más qué piensan ellos mismos sobre las relaciones entre hombres y mujeres, y sobre el papel que cada uno puede realizar en la sociedad.

Estas actividades están pensadas para que se desarrollen, preferentemente, en grupo, en presencia de un mediador que coordine la dinámica de la actividad y ayude a que se reflexione sobre las situaciones planteadas y las respuestas elegidas. No debemos olvidar que se trata de identificar qué respuestas muestran los estereotipos que pueden llegar a discriminar a la mujer y cuáles son las más adecuadas para conseguir la igualdad.

Se trata, pues, de un interactivo cuyas actividades pretenden profundizar en el conocimiento de los roles de género y en los comportamientos asociados que presentan los jóvenes, tratando de reflexionar sobre los factores sociocognitivos que generan la desigualdad y los estereotipos de género que provocan situaciones de inferioridad.

Cada una de las cinco actividades se ha estructurado en torno a unos objetivos y a partir de materiales contrastados en el ámbito de las investigaciones sobre sexismo, roles y estereotipos de género.

"¿Quiénes somos?" es una actividad que enfrenta al participante con distintos estereotipos relacionados con las personas. En esta actividad se presentan a una chica y un chico que están hablando y es el alumno el que elige las características de su interlocutor, en función de unas bolsas de papel que coloca en la cabeza de su personaje, con la intención de que a partir de aquí se pongan en funcionamiento los estereotipos que marcan las relaciones personales. En esta actividad los participantes pueden analizar diversos *modelos femeninos y masculinos,* para reflexionar sobre los derechos de las mujeres y los hombres.

"Señales" es una actividad en la que se deben responder a unas preguntas, en función de nuestro grado de acuerdo o desacuerdo. Las preguntas que se hacen al participante están relacionadas con las actitudes sexistas y se han adaptado del ISA (*Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes*) desarrollado por Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) a partir del cuestionario de Glick y Fiske (1996).

"Dietas" es una actividad que propone a los participantes crear su propia dieta, seleccionando distintos alimentos que contienen preguntas relacionadas con los roles sexuales. Las respuestas acumuladas reflejarán un tipo de dieta alejada o no de las creencias sobre la igualdad de género. Las cuestiones planteadas se han adaptado de la SRCS (*Scale Role for Children*) de Björqvist y Österman (1992), adaptada de Larsen y Long (1988).

"Roles" es una actividad en la que se muestran distintas escenas de la vida cotidiana, protagonizadas por personajes de ambos sexos. En cada una de ellas se plantea una tarea que resolver y los participantes tendrán que elegir al personaje que consideran que mejor realizará la tarea planteada. El objetivo de este juego es el reconocimiento de los *estereotipos de género* basados en una representación sexista de los hechos cotidianos.

"Personajes" es una actividad que plantea un diálogo entre distintos jóvenes en situaciones específicas. Los participantes eligen unas respuestas, que servirán para reflexionar y analizar de forma crítica situaciones sexistas.

"Sueños" es una actividad en la que los participantes deben elegir las expectativas y los planes de futuro de una serie de personajes femeninos. Con este juego los participantes han de ver cómo el género prescribe en las personas determinadas actitudes, conductas e, incluso, elecciones vocacionales, que condicionan la percepción e interpretación que hacemos de la realidad social y de los roles que asignamos a cada persona en función de su género.

Educar valores para la igualdad desde la lectura

El objetivo de este proyecto es educar valores de igualdad y actitudes no sexistas a través de la lectura, al tiempo que se trata de fomentar el hábito lector de los estudiantes.

Los textos literarios están impregnados de valores y modelos sociales. Si no explícitamente, por lo menos de forma implícita el conjunto de creencias y normas que definen una sociedad o una cultura determinada están presentes en las obras literarias. Cada autor "influido por sus vivencias y su contexto social, nos hace partícipes de su mundo, al tiempo que nos transmiten sus propias creencias y valores" (Sánchez y Yubero, 2004: 90).

Los contextos sociales representados en las obras literarias las convierten en un instrumento privilegiado en los procesos de intervención socio-educativa. Los libros son un vehículo excelente para conocer y entender el mundo a través de los acontecimientos y situaciones que se desarrollan a lo largo

de la historia. El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para representar nuestros propios miedos, sentimientos y conflictos internos.

A partir de la lectura de un texto, se puede trabajar la identificación de modelos sociales, de roles y estereotipos, plantear lo que cada lector valora y, entre las posibles alternativas, analizar cuál considera él más adecuada. Los textos narrativos ofrecen material de reflexión y análisis sobre la igualdad, permitiendo ejercitar al lector en la resolución de situaciones problemáticas y en la toma de decisiones. Sin duda, la vida de lector nos permitirá compartir experiencias, conocer otros mundos y conectar con nuestras emociones, pero también fortalecer nuestra capacidad crítica y reflexionar sobre distintos valores sociales (Martínez y Larrañaga, 2004).

Como señalan Nieto y González (2002: 43), la lectura de textos es "un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquéllos que ya plantean conflicto". El comentario de un texto es un proceso de integración de informaciones diversas y un medio válido para la toma de conciencia del contexto en el que nos movemos. Además, nos permite examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes, interrogándonos sobre la validez de esos contenidos.

Para la educación en valores a través de la lectura, es imprescindible la figura de un mediador que guíe la lectura y lleve a cabo diferentes estrategias que promuevan el diálogo y la reflexión. El mediador es el puente entre los libros y los lectores, es la persona que propicia y facilita el diálogo entre ambos. Es necesaria una reflexión compartida de la misma, o una orientación de otra persona para poner en relación lo leído con aspectos de la vida, motivando que ese uso de la Literatura Infantil y Juvenil sí tenga una intención orientada hacia el desarrollo de valores (López Valero y Encabo, 2005).

El papel del educador no debe ser el de imponer una lectura única y oficialmente legitimada, ni de evitar todo relativismo en la interpretación del texto, para guiar al lector a la identificación de unos valores determinados. El uso de las obras literarias para la educación en valores debe favorecer el diálogo entre el lector y el texto, ayudándole a razonar sobre las vicisitudes de los personajes, a valorar o rechazar sus actos y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores.

Entendiendo que el proceso de construcción de actitudes y hábitos lectores es un proceso de aprendizaje (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), llegar a una la lectura activa y constructiva precisa de estrategias planificadas, entre las que se encuentra la animación a la lectura. Es fundamental que el mediador utilice distintas estrategias de animación lectora, según las características del niño, el momento en el que se encuentra y las propias habilidades del mediador.

Las guías de lectura son un instrumento para el mediador, dentro del proceso de construcción lectora, para facilitar el desarrollo del hábito lector. Dentro de los distintos tipos de guías de lectura, nosotros hemos optado por la elaboración de *Guías de "secuenciación lectora"* (Yubero, 2006). Estas guías proponen actividades en relación con la lectura progresiva del libro elegido. Las actividades son para antes, durante y después de la lectura pero, en ningún caso, el mediador está obligado a seguir estrictamente las propuestas contenidas en la guía, ya que son solamente sugerencias en relación con el contenido de la lectura del libro. Las actividades están estructuradas en sesiones y su duración depende de los lectores y de cada mediador.

El objetivo de las guías que presentamos en este trabajo es su utilización para desarrollar y potenciar valores de igualdad. Este proyecto está dirigido a niños y niñas de 6 a 11 años, por lo que abarca toda la escolarización de Educación Primaria. Se han elaborado distintas guías de lectura a partir de una serie de libros de literatura infantil que, además de destacar por su valor literario, presentan situaciones que nos permitían trabajar de distintos aspectos relacionados con la igualdad de género. Los libros seleccionados son:

A partir de 6 años 	**Turín, A.** ***Arturo y Clementina.*** **Barcelona: Lumen, 2001** Clementina y Arturo, dos jóvenes tortugas, se conocieron al borde de un estanque y decidieron casarse. Hicieron planes y pensaron en todas las cosas que harían juntos en el futuro. Pasó el tiempo y Clementina se cansaba de esperar sola todo el día. Arturo pensó que una forma de compensar a Clementina era coleccionando una gran cantidad de obsequios. Poco a poco Clementina fue sumando una gran cantidad de regalos que no la hacían feliz, sino que más bien suponían una pesada carga. Al final la tortuga pensó que esa no era la forma de vida que había pensado y se marchó.
A partir de 7 años 	**Browne, A.** ***El libro de los cerdos.*** **México: Fondo de Cultura, 1995** El señor De la Cerda y su esposa vivían con sus dos hijos, Juan y Simón. Todas las mañanas el señor De la Cerda se marchaba a su trabajo y Juan y Simón se iban a la escuela. Mientras, la señora De la Cerda se ocupaba de barrer, fregar, guisar, hacer las camas, pasar la aspiradora … y después se iba a trabajar. Pero un día algo cambió, la señora De la Cerda no estaba en casa cuando volvieron del trabajo y de la escuela. A partir de ese momento, todos reflexionaron sobre la necesidad de modificar su estilo de vida.
A partir de 8 años 	**Nöstlinger, C.** ***Querida Susi, querido Paul.*** **Madrid: SM, 1986** Susi y Paul vivían en Viena, pero el padre de Paul, que era veterinario, prefería cuidar de vacas y cerdos, así que se fueron a vivir al campo, lo que supuso la separación de los niños. Se escribían cartas y se contaban cómo les iban las cosas a cada uno, en casa, en la escuela, con los amigos… A pesar de que una era chica y el otro un chico, les pasaban las mismas cosas, sentían lo mismo, pensaban igual… Se ayudaban y se apoyaban mutuamente a través de sus cartas, pero su mayor ilusión era reencontrarse durante las vacaciones.
A partir de 9 años 	**Mahy, M.** ***El secuestro de la bibliotecaria.*** **Madrid: Alfaguara, 2002** Divertida historia en la que unos bandidos secuestran a la bibliotecaria, la señorita Laburnum, esperando un suculento rescate. La historia se complica cuando ésta contagia el sarampión a los bandidos. Durante el tiempo que dura la enfermedad, la señorita Laburnum les lee toda clase de libros de aventuras y fantasía, y todo un sin fin de historias que hacen despertar en los bandidos la pasión por los libros y la literatura. A lo largo de la historia la autora nos va enseñando de forma muy cómo van cambiando la relación entre los bandidos, la bibliotecaria y las personas del lugar.
A partir de 10 años 	**López Narváez, C.** ***Memorias de una gallina.*** **Madrid: Anaya, 1994** En su primer día de vida, Carolina se da cuenta de que es una gallina y, por lo tanto, diferente al perro, a la lagartija y a la mariposa y, aunque lo intenta, no puede hacer ciertas cosas que ellos realizan fácilmente. Su madre les ofrece varias "lecciones" que, básicamente, consisten en discriminaciones por razón de género, por razón de fuerza y por razón de la edad. La gallina Carolina no acepta estas lecciones y se enfrenta a todas las injusticias que se cometen, haciendo de su gallinero un mundo más justo y feliz.

A partir de 11 años	**Dahl, R. *Matilda.* Madrid: Alfaguara, 2003** Matilda es una niña extremadamente inteligente a la que su familia no sólo no comprende, sino que desprecia por no valorar las cosas que ellos consideran importantes, aunque estas cosas son enormemente superficiales. Desde pequeña se refugia en la lectura, para aprender y disfrutar del sugerente contenido de los libros. En el colegio, su inteligencia asombra a todos, entre ellos a la dulce profesora Honey, que también ama los libros y será la primera persona que trate con dulzura y cariño a Matilda. Allí, conseguirá que la injusta y temible directora del centro, señorita Trunchbull, deje a los niños en paz.

Cada guía está estructurada en ocho sesiones: una antes de leer, seis a desarrollar durante la lectura del libro conforme se va avanzando en su contenido, y una sesión cuando finaliza la lectura. Además, en todas las guías se incluyen actividades comodín, que pueden utilizarse en cualquier momento del desarrollo de la intervención.

Todas las actividades están programadas para llevarse a cabo con experiencias de discusión y aprendizaje cooperativo, procurando favorecer una participación activa de todos los niños y niñas del aula. Hemos agrupado las actividades en diez áreas de trabajo, que integran un objetivo común. Se incluyen actividades específicas sobre la igualdad de género y medidas inespecíficas, que actúan de forma indirecta sobre las actitudes sexistas, agrupándose en las siguientes áreas de trabajo:

- *Igualdad*: Análisis de tipos de discriminación, detectar las diferencias culturales, exigir sus derechos, corresponsabilidad o cumplimiento de obligaciones.
- *Convivencia*: Vínculos sociales positivos, respeto a los demás, respeto a las normas, colaboración, ayuda, cooperación y apoyo grupal.
- *Autoconocimiento:* Reconocimiento de emociones, toma de conciencia de sus equivocaciones, o refuerzo de la autoestima.
- *Asertividad*: Expresión de sentimientos, aceptar a los demás y ser aceptado o admitir los sentimientos de los otros
- *Pensamiento crítico*: Defensa de su opinión y capacidad de argumentación.
- *Toma de decisiones*: Análisis de la realidad y de las alternativas y valoración de las consecuencias.
- *Análisis de la información*.
- *Resolución de conflictos*.
- *Espíritu emprendedor e independencia de pensamiento.*
- *Ocio saludable y participación cultural*.

7. Rol de mujer

Cuando la señorita Honey visita a los padres de Matilda éstos inciden en la idea de que nadie se labra un futuro leyendo libros, para ellos la lectura es algo absurdo y más para una niña. Si una niña quiere conseguir un buen futuro debe preocuparse por ser atractiva y cuidar su físico, para conseguir un buen marido. En sus argumentos ponen como ejemplo a ambas mujeres: la señorita Honey optó por los libros, por lo que está sola y trabaja como una negra, mientras que la señora Wormwood eligió la belleza y por eso ahora vive en una preciosa casa con un próspero hombre de negocios. ¿Qué pensamos sobre esto? ¿Cuáles son los roles que puede ocupar una mujer en nuestra sociedad? ¿Es necesaria la belleza y los cuidados físicos para que una mujer pueda realizarse y triunfar?

En la guía de lectura de cada libro se incluyen siempre actividades de todas las áreas de trabajo, adaptándose al contenido de la narración y aprovechando los recursos que ofrece el autor en su obra.

Algunos ejemplos sobre las actividades que se ofrecen a los niños, y sus posibilidades de desarrollo son:

Matilda

Objetivos: En esta actividad se presentan dos objetivos. Por un lado, reforzar *el valor de la lectura* y *la importancia de la educación en igualdad; y,* por otro, *romper los estereotipos de género* que valoran a la mujer, exclusivamente, por su belleza.

La comparación de la señorita Honey con la madre de Matilda nos ofrece dos imágenes opuestas de la mujer, con diferentes metas, intereses y expectativas de vida. A partir de esta dualidad el objetivo es que los niños y las niñas reflexionen sobre las dos realidades y puedan tomar opción por una de ellas.

Acción del mediador: Es imprescindible que el mediador ayude a los lectores a la elaboración conjunta de las dos tipologías de mujeres que se ofrecen en este magnífico texto y que colabore con ellos en la reflexión sobre los estereotipos sexistas de género, para romper con la estructura de que la mujer para ser feliz tiene que estar siempre bella y conseguir un 'buen marido' que la mantenga.

El libro de los cerdos

4 Desayuno en casa

En casa de la familia De La Cerda, todos los días se escuchaban fuertes gritos: ¡Mamá el desayuno!, ¡Corre que llegamos tarde!, ¡Mamá se te han olvidado los cereales!, ¡La leche está fría!...

El objetivo de esta tarea es hacer reflexionar a los niños sobre la situación de sus casas, analizar cuál es la 'situación normal' en su familia y llevarles a considerar que lo normal debe ser que todos colaboren. Para iniciar este objetivo lo mejor es empezar por una situación sencilla y cotidiana como puede ser el desayuno. El mediador pedirá a los niños y niñas que narren cómo es la hora del desayuno en su casa, quién lo prepara, quién lo recoge, qué hacen durante el desayuno, etcétera.

Objetivos: Tratar de ser conscientes de la propia ideología de género, que se está adquiriendo en estas primeras edades, para construir en un patrón igualitario. Para ello, proponemos partir de la toma de conciencia de la propia historia personal dentro del contexto familiar con el objetivo de que puedan valorar la realidad y convertirse en sujetos críticos hacia sus comportamientos, siendo capaces de actuar con corresponsabilidad en las tareas cotidianas, valorando todas las tareas que exige la convivencia diaria.

Acción del mediador: Dirigir a los niños y las niñas hacia el análisis de los comportamientos son importantes y que tienen consecuencias también para los demás. Destacar la familia como el primer contexto en el que se debe mostrar la colaboración y como escenario de socialización en la igualdad de género.

Este material ya se ha aplicado en dos colegios públicos a 169 alumnos de 4º de Educación Primaria, realizándose una doble evaluación. Por una parte, se evaluaron los roles sexuales aplicando la *Sex Role Scale for Children*. Junto a esta escala se recogió información sobre la valoración de la experiencia y los aprendizajes que pensaban las profesoras que habían conseguido con la realización de las actividades propuestas.

Previamente se programó con las maestras una sesión de entrevistas semiestructuradas y, posteriormente, se realizó un grupo de discusión para conocer su opinión sobre el material elaborado y el desarrollo de la experiencia en el aula con sus alumnos.

En general, todos los alumnos se sintieron satisfechos con las actividades que habían realizado e informaron que les ha gustado el libro. Los datos indican que las actividades que más les han gustado son las orales, las que requieren reflexión y análisis, y las que se han trabajado en grupo.

Se incluyó en el cuestionario un enunciado planteando la igualdad de derechos entre hombres y mujeres ('Los chicos y las chicas deben tener los mismos derechos para hacer lo que ellos elijan') debiendo puntuar su grado de acuerdo (de 1 -nada cierto- a 4 -muy cierto-). La media obtenida fue de 3.45. Resultado que indica un grado de acuerdo elevado con los principios de igualdad de género.

En el cuestionario de roles de género se produjo una diferencia significativa entre ambas pruebas en la puntuación total ($t_{168}= 3.31$, $p= 0.00$), indicando una reducción del estereotipo tradicional de género. Podemos decir que los resultados reflejan una actitud menos sexista después de haber participado en las actividades propuestas. En todos los ítems se obtuvieron puntuaciones más bajas que en el cuestionario inicial, pero sólo se alcanza significación estadística en 11 de ellos (tabla IV).

Tabla IV. Rol de género (media)

	pre	post	p
Es responsabilidad del padre castigar a los hijos	1.16	0.44	0.00
Castigar a un niño si cotillea	0.90	0.89	0.93
El sitio de la mujer es la casa, el hombre trabajar fuera	1.67	1.13	0.52
El padre debe tomar las decisiones de la familia	1.60	1.09	0.05
Las mujeres deben cocinar y limpiar, los hombres no	1.58	0.68	0.00
Los hombres por naturaleza conducen mejor	2.03	1.41	0.02
Los hombres no son tan buenos para cuidar niños	2.50	2.08	0.11
Las mujeres son tan inteligentes como los hombres*	0.77	0.65	0.56
Es más importante para los niños una buena educación	1.95	1.66	0.35
Es más fácil ser hombre que ser mujer	1.92	1.27	0.01
Los hombres de verdad nunca lloran	2.31	1.39	0.00
Las mujeres deben pensar más en su apariencia	2.48	1.49	0.00
El padre debe traer el dinero y la madre cuidar más a los hijos	2.77	1.52	0.00
La esposa debe hacer lo que el marido diga	1.18	0.61	0.03
Tener un trabajo es importante para la mujer*	0.48	0.59	0.57
No dejar que los chicos jueguen con muñecas	2.18	1.97	0.52
Las mujeres muestran mejor sus sentimientos	2.71	2.25	0.09
Los hombres son mejores jefes	2.40	1.64	0.00
Tener un trabajo es tan importante como ser esposa y madre*	1.18	1.42	0.44
Es mejor que los profesores de Primaria sean mujeres	2.98	1.98	0.00
El padre tiene la última palabra sobre los hijos	2.60	1.27	0.00

* Item recodificado

Aunque no dudamos de la necesidad de materiales para que se puedan realizar intervenciones puntuales en la escuela para educar actitudes para la igualdad, este aprendizaje debería ser trasversal y estar contenido en todas las materias. Los datos aportados nos permiten ser optimistas, pero al mismo tiempo se ha de ser prudentes con la generalización de los resultados, ya que en el contexto donde se

realizó la intervención nos encontramos con profesores altamente motivados y con unos alumnos abiertos e interesados.

Aunque estos resultados reflejan que la intervención ha sido positiva, no se puede garantizar que una intervención puntual produzca todos los efectos deseados, ni que esto suponga un cambio radical en las conductas cotidianas. Se debe señalar que estos proyectos plantean una intervención continua a lo largo de toda la escolarización, con lo que hemos de esperar que deje una huella más profunda en su crítica de los procesos sociales de carácter sexista.

Se debe destacar que los chicos y chicas informan que han aprendido con su participación en este proyecto: los derechos de igualdad entre hombres y mujeres, mantener la independencia de criterio, tomar decisiones libremente, no discriminación, libertad de decisión de la mujer, trabajar en equipo, no rendirse, no es necesario ser siempre el mejor, las cosas se pueden cambiar,…, creemos que es una muestra suficientemente representativa y reforzadora para continuar estos proyectos.

Referencias

Björqvist, K. & Österman, K. (1992). *Sex Role Scale for Children*. Finland: Abo Akademic University.

Cerrillo, P.C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.

Glick, P. & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 12*, 1323-1334.

Leaper, C., & Friedman, C.K. (2007). The socialization of gender. En J.E. Grusec y P.D. Hastings (eds.). *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Guilford Publications, 561-587.

Larsen, K. S. & Long, E. (1988). Attitudes toward sex-roles: Tradicional or egalitarian. *Sex roles*, 19, 1-12.

Lemus, S. y otros (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (2), 537-562.

López Valero, A. y Encabo, E. (2005). "Ética, estética y educación literaria", en M. Abril (coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil: claves*. Málaga: Aljibe, 171-187.

López Martínez, M.J. (2006). Qué nos aporta la educación intercultural al tratamiento del género en las aulas de secundaria. En E. Soriano y otros (coords.), *Interculturalidad y género*. Almería: Universidad de Almería, 324- 329.

Martínez, I. y Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. En S. Yubero, E. Larrañaga y P.C. Cerrillo (coords.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha, 65-87.

Moya, M. (2003). Sobre la existencia y el origen de las diferencias en el liderazgo entre hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social,* 18, 3, 321-325.

Nieto, S. y González, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil*. Valladolid: Aral.

Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P.C. Cerrillo (coords.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha, 89-130.

Yubero, S. (2006). Las guías de lectura como estrategias de animación lectora. En M.L. Girona (coord.), *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 143-163.

Violenza a scuola: il ruolo educativo della familia

Rocco Quaglia
Università di Torino (Italia)

La violenza scolare

Parlare di violenza scolare può creare sconcerto in chi si avvicina a studiare o a riflettere su tale argomento, e non per il tema della violenza in sé, tema antico e ben conosciuto, ma per il luogo in cui la violenza si esprime. La scuola è sempre stata concepita come l'istituzione per eccellenza deputata alla formazione e all'educazione dei giovani in vista di apprendimenti favorevoli allo sviluppo di competenze non soltanto cognitive ma anche affettive e sociali.

Se volessimo definire la violenza scolare, potremmo semplicemente limitarci a trasferire tutti i comportamenti considerati violenti e proposti quotidianamente dai mezzi di comunicazione, quali atti di aggressività fisica e verbale, di vandalismo, di ribellione, fino agli atti di vero crimine. Tuttavia, non si tratta di un semplice fenomeno di espansione della violenza, ma di un cambiamento di atteggiamento nei suoi confronti: la violenza, infatti, non ha soltanto invaso l'area riservata alla scuola, ma ha raggiunto anche le nuove generazioni, che sembrano averla adottata come condotta ordinaria nei rapporti sociali, sia per risolvere controversie, sia come naturale modo di porsi di fronte agli altri. Per ultimo, è necessario considerare un altro aspetto della violenza scolare, la sua ferocia insensibile, gratuita e distruttiva con gli oggetti e con le persone. Essa non conosce più differenze di genere, e l'età in cui si manifesta è sempre più precoce (DeVoe *et al*., 2003).

In ogni modo, a cominciare dagli anni Novanta, gli episodi di violenza a scuola hanno conosciuto un incremento vertiginoso. La letteratura, soprattutto statunitense, a questo riguardo riferisce dati e numeri piuttosto preoccupanti per la diffusione di episodi che vanno oltre il fenomeno del bullismo (Mulvey & Cauffman, 2001). La situazione in Italia non è migliore rispetto agli altri Paesi dell'Unione. La cronaca riporta sempre più frequentemente eventi sia di distruzione di arredi scolastici, di inondazioni degli stessi istituti, ma soprattutto di atti mafiosi nei confronti dei coetanei.

La prima considerazione che s'impone riguarda la scuola che, da luogo sicuro, si sta progressivamente trasformando nell'opinione pubblica - soprattutto nei genitori e negli stessi allievi -, in un luogo pericoloso, non favorevole all'apprendimento e neppure a uno sviluppo soddisfacente della personalità. Oggi, vi è una sconcertante esposizione dei giovani alla violenza sotto molte forme (Kadel e Follman, 1993). Assistere a ripetuti atti di violenza non soltanto insegna a ricorrere alla violenza, ma induce gli osservatori a diventare individui psicologicamente indifferenti e moralmente insensibili ai comportamenti che violano le regole del vivere civile.

Una seconda considerazione, conseguente alla prima, è il timore che la scuola da luogo di formazione di futuri cittadini possa in realtà diventare un ambiente negativo, in cui si fa paura o si ha paura.

Inutile proporre l'ennesima lista delle cause della violenza a scuola, quali: inadeguata socializzazione, appartenenza a classi sociali a basso reddito, provenienza da quartieri

degradati con alta concentrazione di criminalità, famiglie disgregate, uso di sostanze stupefacenti; sicuramente esiste un legame tra queste diverse dimensioni, ma la violenza a scuola non è più soltanto un modo per offendere e prevaricare l'altro, essa è diventata uno stile di vita. Taglieggiare i compagni, secondo quanto le cronache riportano con sempre maggior frequenza, almeno in Italia, è indizio di una violenza che è diventata strumento non per arrecare in modo prioritario un danno all'altro ma per imporre agli altri una immagine di sé "valida" secondo una visione distorta dei rapporti sociali e della vita umana.

Conseguenze

La violenza nelle scuole non è una novità, poiché l'aggressività è presente in tutto l'arco evolutivo; nuova, invece, è il suo aspetto quantitativo e qualitativo. La violenza degli scolari, in passato rivolta prevalentemente verso i coetanei, è diretta con sempre maggior frequenza verso le persone degli insegnanti. Nelle scuole americane, in un solo anno scolastico (1999-2000), il 9% degli insegnanti è stato minacciato dagli studenti, e il 4% è stato fisicamente aggredito (DeVoe et al., 2004). Questi dati aumentano nelle scuole pubbliche, dove ben il 16% degli insegnanti è stato vittima di violenza a scuola; di questi, il 90% è stato aggredito dagli allievi, gli altri da un genitore (Binns & Markow, 1999).

Rubare, minacciare, intimidire, aggredire sono ormai atti che non appaiono più come episodi isolati, o come risposte a precise situazioni, o infine come condotte riconducibili a specifiche cause sociali, economiche o di disagio psichico. La violenza non è neppure più prerogativa di un ristretto numero di soggetti. Quel che caratterizza, oggi, la violenza, oltre al fatto di "essere di casa" a scuola, è la sua trasversalità, interessando tutti gli studenti senza distinzione di livello socioeconomico, né di genere, né di età. La violenza per esprimersi non deve essere necessariamente provocata, ma si organizza in gruppi con il solo intento di esibirsi, acquistando sempre più una connotazione di criminalità.

Le conseguenze sono molteplici e di diversa natura. Da una serie di studi condotti sull'argomento, si rileva nel corpo docente un diffuso timore di andare a scuola, temendo per la sicurezza personale. Gli insegnanti, inoltre, temono di essere derubati dagli studenti o di subire un danno, evitando persino di restare da soli nella scuola o nelle sue vicinanze, soprattutto dopo il tramonto (US Department of Health and Human Services, 2004). Con riferimento agli insegnanti, le conseguenze più evidenti appaiono essere quelle documentabili a livello di risposte fisiche, quali: svenimenti, senso di soffocamento, crampi allo stomaco, costrizione del torace, nausea e disturbi gastrointestinali. Altre conseguenze si riferiscono alle reazioni comportamentali che possono includere disturbi del sonno, ipervigilanza, ritiro sociale, abuso di alcool e di psicofarmaci. A questi disturbi si associano le risposte emotive, soprattutto nei docenti che hanno subito una violenza come ansia eccessiva o paura incontrollata, accompagnata da senso d'impotenza, di frustrazione e persino di disperazione. Conseguenze specifiche al trauma sono gli stati confusionali, senso di disorientamento, incapacità di concentrazione, problemi di amnesia. (Nims, 2000). In tutti questi casi, è stato rilevato che gli insegnanti sono meno efficaci nel loro lavoro (Elliott, Hamburg & Williams, 1998), e in molti casi abbandonano la professione docente (Newman et al., 2004).

Vi sono, inoltre, conseguenze difficilmente traducibili in dati quantificabili, riguardano il disamore per la scuola e per gli allievi in chi dovrebbe formare la futura classe degli uomini. Qualcosa viene meno dunque a livello dell'empatia e della relazione tra docente e discente. Un docente insicuro e timoroso, se pure conserva il suo ruolo di insegnante e continua a svolgere con correttezza il suo compito, tuttavia difficilmente potrà trasmettere quel giusto entusiasmo per motivare gli studenti allo studio. Nessun apprendimento avviene fuori della relazione.

Queste stesse considerazioni si possono estendere agli studenti sia vittime di aggressioni sia osservatori della violenza esercitata sugli altri (Brock, 1998). Bambini e ragazzi possono presentare un'ampia varietà di disturbi, quali: incubi e terrori notturni, paura che l'evento traumatico si ripeta,

comportamenti regressivi, l'accentuarsi della dipendenza dagli adulti. In breve, al pari degli insegnanti, possono mostrare sintomi di disturbo post-traumatico da stress, con sintomi di derealizzazione, depersonalizzazione e amnesia dissociativa. (Shen & Sink, 2002).

Si può con ragione affermare che la violenza, in tempi lunghi, produca soltanto vittime, con l'ignoranza come unico vincitore.

La prevenzione

L'unica cura possibile riferibile alla violenza, soprattutto quando presenta caratteri criminali, è la prevenzione, poiché i suoi danni sono irreversibili.

Tra le forme di prevenzione più invocate per avversare il fenomeno della violenza a scuola vi è il ricorso alla tecnologia. Munire gli edifici scolastici di metal detector, di recinzioni sicure, di cancelli elettrici, di porte blindate sono soltanto alcuni dei provvedimenti suggeriti per dissuadere gli studenti da propositi di violenza (Bennett-Johnson, 2004; Kenny & Watson, 1998). D'altra parte, un tale cambiamento all'interno degli spazi scolastici produrrebbe negli studenti, secondo alcuni autori, un'alterazione nella percezione della scuola, con un abbassamento della loro disponibilità ad apprendere (Easterbrook, 1999; Thompkins, 2000). Aggiungerei che, in una tale situazione, gli studenti potrebbero sia mettersi idealmente nei panni di un'eventuale vittima della violenza, e questo favorirebbe un senso di minaccia e di vulnerabilità, sia sentirsi considerati come pericolosi, potenzialmente capaci di compiere azioni delittuose, o semplicemente illegali. In questo caso, vivrebbero se stessi come persone non degne della fiducia dei loro docenti e neppure della società. Si creerebbe in breve la stessa situazione presente negli aeroporti, dove ognuno è per gli addetti alla sicurezza un potenziale terrorista, e se pure un passeggero giustificasse la perquisizione, nondimeno avvertirebbe il sospetto e la circospezione nei propri confronti.

Una seconda forma di prevenzione - giuridica -, che appare come un ampliamento della prima, fa riferimento alle norme e ai regolamenti da adottare all'interno degli istituti scolastici, al fine di esercitare un maggior controllo sui movimenti e sui comportamenti degli studenti. Si tratta di adottare una serie di divieti e di punizioni capaci di dissuadere il ricorso alla violenza (Bennett-Johnson, 2004).

La terza forma di prevenzione, chiamata interazionista, appare più articolata e in teoria risponde meglio al problema della violenza. È concepita, infatti, come una serie di iniziative volte a favorire la comunicazione non soltanto tra studenti, insegnanti, dirigenti e personale amministrativo scolastico (Coleman, 2002; Sexton-Radek, 2005), ma soprattutto tra gli insegnanti o tra gli studenti stessi per informarsi reciprocamente sia delle minacce subìte sia di conversazioni udite, con riferimento al possesso di armi o a progetti di violenza. Si consiglia agli insegnanti, come efficace misura preventiva, di incontrare spesso i genitori con l'intento di scoprire quali studenti si trovino in situazioni di disagio o di difficoltà in modo da poter segnalare il caso e intervenire (Bennett-Johnson, 2004).

Tuttavia, anche questa forma, presenta alcune complicazioni, soprattutto sul piano pratico. Si fa riferimento a un particolare tipo di comunicazione, mediante cui s'invitano gli studenti a osservarsi l'un l'altro con sospetto; gli insegnanti a indagare presso colleghi e famiglie; i genitori a "tener d'occhio" i propri figli e a mettere eventualmente in guardia "la scuola". Si

creerebbe, in una situazione di questo tipo, un clima esattamente opposto a quel che serve per insegnare con efficacia e per apprendere con profitto.

Parlare di prevenzione, ricorrendo a queste misure, non è dunque facile. Di volta in volta, la letteratura sulla violenza a scuola pone l'accento o sugli ambienti o sui programmi scolastici. Nel primo caso, ambiente fisico e sociale è correlato al comportamento umano (Barker e Gump, 1964); nel secondo caso, si fa riferimento ai programmi di formazione degli insegnanti e del personale scolastico, per renderli attenti alle diverse forme espressive di violenza e competenti nei modi di intervenire (Thornton & Dahlberg, 2000). Tuttavia, è necessario puntualizzare che se, da un lato, i programmi di formazione degli insegnanti si rivelano efficienti, dall'altro lato, tale formazione non è richiesta per l'esercizio della professione docente.

In sintesi, i suggerimenti offerti dagli studiosi agli insegnanti si possono riassumere nelle seguenti indicazioni: a) fornire conoscenze teoriche riguardanti sia la violenza sia i programmi per la prevenzione; b) fornire informazioni su come trattare con gli studenti violenti; c) aumentare le competenze degli insegnanti nella gestione di episodi di violenza.

I programmi di prevenzione, tuttavia, si concentrano soprattutto sugli insegnanti, mentre tralasciano i luoghi della violenza: la scuola e la famiglia.

Modelli teorici a confronto

Un importante contributo per l'esame della violenza a scuola viene dal modello bioecologico di Bronfenbrenner, che propone un cambiamento di prospettiva non più focalizzata sull'atto violento del singolo soggetto ma sulla natura multifattoriale della violenza (Bronfenbrenner, 1994; 2001). Anche l'attenzione dell'educatore si è distolta dai comportamenti disattivi o devianti nei giovani per concentrarsi sulla creazione di un ambiente scolastico favorevole allo sviluppo di comportamenti socialmente accettabili, e soprattutto non violenti.

Il Center for Disease Control and Prevention, negli Stati Uniti, con riferimento all'approccio ecologico, ha identificato diverse strategie di collaborazione tra scuola e famiglia, ma in particolare ha attribuito un ruolo centrale alle competenze genitoriali e alla buona comunicazione tra genitori e figli (Thornton et al., 2002). Il coinvolgimento della famiglia è sicuramente fondamentale per il successo di qualsiasi programma per ridurre la violenza giovanile, poiché le sue dinamiche relazionali non sono estranee all'insorgenza di processi violenti.

Un recente modello teorico, definito la cultura dell'onore, considera prioritaria la variabile socio-culturale, che è identificata come fattore di rischio per la violenza a scuola (Nisbett, 1993). Secondo questa prospettiva, la capacità di farsi valere, la difesa dell'onore, il rispetto di sé, la reputazione personale, soprattutto tra i maschi, sono i "valori" da preservare con la forza fisica e con la violenza.

Le ricerche sulla cultura dell'onore hanno rivelato che la ritorsione aggressiva è l'unica risposta considerata "onorevole" per riscattarsi dal disonore per un insulto o uno sgarbo ricevuto. Il ricorso alla violenza sarebbe dunque il solo modo per ripristinare il valore di sé

perduto, o per riaffermare il proprio "punto di onore" (Cohen, Nisbett, Bowdle, & Schwartz, 1996).

In sintesi, la violenza a scuola sarebbe una particolare forma di aggressione, alimentata da uno specifico humus culturale, che avrebbe eletto la forza fisica e la sopraffazione dell'altro come criteri di successo e di riscatto personale. La cultura dell'onore sostiene, pertanto, l'ipotesi che la violenza a scuola sarebbe un prodotto di esperienze di emarginazione, di umiliazione e di rifiuto (Leary et al., 2003; Newman et al., 2005).

La teoria della Disorganizzazione sociale considera i rapidi spostamenti di popolazioni e la crescita veloce dei quartieri cittadini causa di disorganizzazione della comunità come unità di controllo sociale (Gottfredson, McNeil, e Gottfredson, 1991). La disorganizzazione sociale, misurata dal livello di povertà e dalla concentrazione di immigrati, prevede, infatti, un basso livello di integrazione sociale e di efficacia collettiva (Sampson, Morenoff, e Conti, 1999).

Nella comunità scolastica si rifletterebbero sia la disorganizzazione sociale sia il basso livello d'integrazione sociale, e si proporrebbe lo stesso disagio del quartiere, riproducendone i conflitti e le tensioni (Markowitz, Bellair, Liska, e Liu, 2001).

Le scuole caratterizzate da disorganizzazione - mancanza di risorse, avvicendamento degli insegnanti, eccessiva mobilità degli studenti - avrebbero meno probabilità di infondere il senso delle regole, dell'ordine e della disciplina, favorendo disordine, disobbedienza, disimpegno nell'apprendimento.

Il ruolo della famiglia

La letteratura riferita alla violenza a scuola informa che i genitori spesso si sentono responsabili dei comportamenti violenti dei figli, e non ignorano l'importanza del loro ruolo educativo (Newport, 1999).

Qualora siano coinvolti a collaborare con la scuola, i genitori modificano i loro comportamenti nei riguardi dei figli e soprattutto migliorano le loro capacità comunicative. Affrontano con maggior competenza argomenti legati agli atti di violenza avvenuti in classe; controllano gli interessi e le attività dei loro figli; limitano l'uso di prodotti tecnologici con proposte di carattere violento; sorvegliano le frequentazioni di ambienti e di amici da parte dei figli (Kimweli, 1997).

In breve, i genitori si mostrano disponibili a collaborare con la scuola per cercare le cause che inducono alla violenza, offrendo un forte sostegno per gli interventi proposti, e diventando più presenti nella vita familiare (Mihalic et al., 2004).

I genitori riconoscono che la violenza a scuola ha molteplici cause; tra queste, oltre a segnalare un carente controllo dei figli da parte della famiglia, elencano l'uso di alcool o di droghe, i modelli violenti proposti dai media, la facilità di procurarsi le armi, l'esposizione ad atti di bullismo (Crawford, 2002a, CCJJDP, 1996).

Queste ricerche, tuttavia, non coinvolgono le famiglie di ragazzi violenti, e le opinioni dei genitori riflettono quelle dei mezzi d'informazione, non scaturendo quindi da riflessioni maturate in seguito a eventi di cui un figlio fosse protagonista. Molte sono, a questo punto, le considerazioni che si potrebbero fare; intanto, i genitori coinvolti, di fronte al tema della violenza, hanno dichiarato la propria preoccupazione per l'incolumità dei propri figli, non per la loro eventuale pericolosità, come se la violenza non potesse in nessun modo riguardarli.

Inoltre, è convinzione comune presso i genitori che la violenza a scuola dipenda molto dall'incapacità degli insegnanti di gestire i conflitti a scuola e di sviluppare programmi d'insegnamento volti alla cooperazione tra pari (CCJJDP, 1996). I genitori che attribuiscono, pertanto, la responsabilità alle famiglie, non includono le proprie. L'intero discorso dei genitori volto a evitare la pratica della violenza in realtà assume un carattere di protezione degli allievi-figli da una violenza che ha molte cause e nessuna origine, e che comunque non proviene dalle loro famiglie. Quel che emerge dalla letteratura, dunque, è l'assenza di una consapevolezza del vero ruolo che la famiglia svolge nel generare un'insoddisfazione che sfocia sempre più sovente e con sempre maggiore intensità nelle nostre società. Nessuna meraviglia dunque se la cronaca riferisce di atti criminosi compiuti da insospettabili e "bravi ragazzi", di "buona famiglia", e con un'ottima "educazione scolastica".

Conclusione

Il 3 febbraio 2010, il Tribunale civile di Milano ha condannato alcune famiglie, definite "assolutamente normali", a risarcire economicamente per sopraffazioni e violenze sessuali compiute dai loro figli, appena adolescenti, su una loro compagna dodicenne. Gli atti violenti compiuti sulla ragazza, secondo la motivazione, testimonierebbero l'assenza di quella «educazione dei sentimenti e delle emozioni che consente di entrare in relazione non solo corporea con l'altro». I genitori, inoltre, secondo la sentenza, non si sarebbero preoccupati di verificare se il processo di crescita dei loro figli «avvenisse nel segno del rispetto dei sentimenti, dei desideri e del corpo dell'altra/o».

I ragazzi erano italiani, abitavano nel centro di Milano, erano figli di professionisti, rispettavano l'orario di rientro a casa, avevano buoni risultati scolastici, erano stati educati ai valori cristiani. Più sorpresi di tutti erano proprio i genitori, i quali ripetevano di aver dato "tutto" ai loro figli.

Da parte mia, intendo limitarmi a evidenziare due aspetti: il primo è riferito all'ambiente di un mondo globale nel quale tutti viviamo, il secondo è riferito al culpa in educando, e quindi al ruolo della famiglia.

I nostri adolescenti sono molto competenti in conoscenze e utilizzo di strumenti tecnologici; non soltanto, ma per l'impiego massiccio delle tecnologie potremmo definirli multitasking, o più semplicemente velociraptor. Essi sono ormai capaci di svolgere molte operazioni insieme, e nessuna in modo approfondito; studiano, ascoltando musica e chattando con i compagni. Nel mondo della tecnologia tutto è veloce, immediato, facile; non vi sono confini né limiti; là, tutto è possibile. Inoltre, il social network ha largamente contribuito a diffondere una sorta di atteggiamento ludico, per cui le attività svolte in questi spazi avvengono nella dimensione del gioco. "Giocare a tutto si può" è un forte stimolo per quella mentalità magica, tanto normale in età evolutiva.

La nuova generazione vive contemporaneamente in due mondi, in uno si è protagonisti, nell'altro si è comparse con ruoli precisi, in cui gli altri segnano con i loro corpi e i loro comportamenti concreti limiti. Tuttavia, non è la tecnologia sotto accusa, incoraggiando tendenze sia positive sia negative; essa, infatti, può sovrapporsi al mondo reale, qualora questo sia per qualche motivo inospitale, e può ulteriormente incoraggiare un processo di crescita, di per sé, soddisfacente. In altre parole, non vi sono rischi che il mondo magico della

tecnologia possa soppiantare quello della realtà, se quest'ultimo si basa su legami familiari opportunamente annodati. Quali? Ritengo che le carenze educative siano da addebitarsi in parte a un sempre crescente desiderio dei genitori di compiacere i figli, e in parte all'incapacità dei genitori di entrare in conflitto con i figli, e di sopportarne i sentimenti negativi, opponendosi a richieste e a comportamenti socialmente non convenienti. Nel concedere tutto non s'insegna nulla; nel permettere tutto non si educa a tollerare le frustrazioni, né a imporsi dei limiti, né a rinunciare alle fantasie, né a saper scegliere tra il lecito e l'utile; non si educa soprattutto a rispettare, attraverso il genitore, l'adulto, quale garante del mondo della realtà con le sue leggi fisiche e le sue norme morali. Senza un confronto con il "No!" dei genitori, è impossibile per il bambino abbandonare l'onnipotenza del suo pensiero e venire a patti, sviluppando intelligenza e creatività, con un mondo fatto di spazi, di tempo, di fatti concreti, di studio e di lavoro.

Si è sempre considerato la debolezza del neonato e la lunga infanzia del bambino come un limite della specie umana, in realtà tale condizione rappresenta, qualora siano rispettati i bisogni fondamentali della crescita da parte degli adulti, un'opportunità di formazione tale da garantire uno sviluppo secondo quei principi che la specie umana è in grado di concepire. È in potere dei genitori educare i figli al rispetto del prossimo, condizione essenziale perché i figli possano sviluppare un giorno amore per le nuove generazioni.

Bibliografia

Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school*, *small school*: *High school size and student behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bennett-Johnson, E. (2004). "The root of school violence: Causes and recommendation for a plan of action". *College Student Journal*, 38(2), 199−203.

Binns, K., & Markow, D. (1999). *The Metropolitan Life survey of the American teacher, 1999: Violence in America's public schools—five years later.* Retrieved November 1, 2006, from <http://www.metlife.com/Applications/Corporate/WPS/CDA/PageGenerator/0,4132,P2323,00.
html>.

Brock, S. E. (1998). "Helping classrooms cope with traumatic events". *Professional School Counseling,* 2*,* 110-116.

Bronfenbrenner, U. (1994). "Nature-nurture reconceptualization in developmental perspective: a bioecological model". *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Bronfenbrenner, U. (2001). "The bioecological theory of human development". *International Encyclopedia of Social and Behaviors Sciences,* 10, 6963-6970.

"Coordinating Council on Juvenile Justice and Delinquency Prevention" (CCJJDP) (1996). *Combating violence and delinquency: The national juvenile justice action plan*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.

Cohen, D., Nisbett, R.E., Bowdle, B.F., & Schwarz, N. (1996). "Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography"". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 945-.960.

Coleman, D. (2002). *Fixing Columbine*. Durham, NC: Carolina Academic Press

Crawford, N. (2002a). "New ways to stop bullying". *Monitor on Psychology*, 64-65.

Crawford, N. (2002b). "Science-based program curbs violence in kids". *Monitor on Psychology*, 38-39.

DeVoe, J., Peter, K., Kaufman, P., Ruddy, S., Miller, A., Planty, M., et al. (2003). *Indicators of school crime and safety: 2003* (Publication No. NCES 2004(004 NCJ 2001257).Washington DC: Departments of Education and Justice.

DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T. D., & Baum, K. (2004). *Indicators of school crime and safety: 2004* (Rep. No. NCES 2005–002/NCJ 205290; U.S. Departments of Education and Justice). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Easterbrook, 1999

Elliott, D.S., Hamburg, B., Williams, K.R. (1998). Violence in American schools: An overview. In: D.S. Elliott, B.A. Hamburg & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American Schools* (3-28). New York: Cambridge University Press

Gottfredson, D.C., McNeil, R.J., & Gottfredson, G. (1991). "Social area influences on delinquency: A multilevel analysis". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28, 197-226.

Kadel, S., & Follman, J. (1993). *Reducing school violence.* Tallahassee, FL: South Eastern Regional Vision for Education, Florida Department of Education.

Kenny, D., & Watson, S. (1998). *Crime in the schools: Reducing fear and disorder with student problem solving.* Washington, DC: Police Executive Research Forum.

Kimweli, D. M. S. (1997). "Parents' versus students' perception of predictors of violence and substance abuse in schools: Psychological and contextual factors". *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Chicago: Illinois.

Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). "Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings". *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.

Markowitz, F.E., Bellair, P.E., Liska, A.E., & Liu, J. (2001). "Extending social disorganization theory: Modeling the relationships between cohesion, disorder, and fear". *Criminology*, 39(2), 293-320.

Mihalic, S., Fagan, A., Irwin, K., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). *Blueprints for violence prevention*. Washington, DC : Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado-Boulder.

Mulvey, E. P., & Cauffman, E. (2001). "The inherent limits of predicting school violence". *American Psychologist*, 56*,* 797-802.

Newman-Carlson, D. (2004). "Bully busters: a psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students". *Journal of Counseling & Development*, 82, 259–267.

Newman, K.S., Fox, C., Roth, W., Mehta, J., & Harding, D. (2005). *Rampage: The social roots of school shootings*. New York: Basic Books.

Newport, F. (1999). "Teenagers and adults differ on causes, cures for Columbine-type situations". Retrieved May 21, 1999, from www.gallup.com.

Nims, D. R. (2000). "Violence in our schools: A national crisis". In D. S. Sandhu & C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American schools: A practical guide for counselors* (pp. 3-20). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Nisbett, R.E. (1993). "Violence and U.S. regional culture". *American Psychologist*, 48, 441-449.

Sampson, R.J., Morenoff, J.D., & Earls, F. (1999). "Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children". *American Sociological Review*, 64(5), 633-660.

Sexton-Radek, K. (2005). *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions*. Westport, CT: Prager.

Shen, Y., & Sink, C. A. (2002). "Helping elementary-age children cope with disasters". *Professional School Counseling, 5,* 322–330.

Thompkins, D. (2000). "School violence: Gangs and a culture of fear". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 54-71.

Thornton, T. N., Craft, C. A., & Dahlberg, L. L. (2000). *Best practice of youth violence prevention: A sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Thornton, T.N., Craft, C.A., Dahlberg, L.L., Lynch, B.S., Baer, K. (2002). *Best Practices of Youth Violence Prevention: A Sourcebook for Community Action*. *Revised ed*. Atlanta, GA: Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

U.S. Department of Health and Human Services (2004). *Mental health response to mass violence and terrorism: A training manual.* Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Actitudes hacia la violencia, autoestima, habilidades sociales e impulsividad en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

José A. Ruiz, Mª José Llor, Carolina Rubio, Alicia Mª Navarro, Mª Soledad Zaragoza y Laura Llor
Universidad de Murcia (España)

La situación escolar actual aconseja el desarrollo de medidas para el fomento de la convivencia en centros educativos, para lo cual es conveniente el estudio de variables relevantes en este sentido.

Diversas variables están relacionadas con la conducta violenta de estudiantes adolescentes: las actitudes hacia la violencia, la autoestima, la falta de habilidades sociales básicas y la impulsividad.

Objetivo: estudio de las mencionadas variables con el fin de analizar las interrelaciones existentes, en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Muestra: 264 alumnos de entre 12 a 17 años.

Instrumentos de evaluación: Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar (Ruiz, Llor, Puebla y Llor, 2009). Escala de Habilidades Sociales EHS (Gismero, 2000). Cuestionario de Autoestima (Rosemberg ,1965). Escala de Impulsividad BIS-10 (versión española de Luengo, Carrillo – de la Peña y Otero, 1991).

Resultados: se observan relaciones significativas entre las actitudes y las diversas subescalas y una actitud hacia la violencia más elevada en chicos que chicas.

Se discuten las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos de cara a su implementación en un Programa de Intervención, para mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: Actitudes, violencia escolar, autoestima, habilidades sociales, impulsividad, adolescentes.

Actitudes hacia la Violencia en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

José A. Ruiz, Mª José Llor, Carolina Rubio, Alicia Mª Navarro, Katrin Waschgler y Bartolomé Llor
Universidad de Murcia (España)

La violencia escolar es actualmente un problema de especial interés en los países desarrollados.

Dado que la conducta agresiva en adolescentes es más emocional e impulsiva que instrumental, según el modelo de Fazio (1986), resultaría de interés la evaluación de las actitudes como predictor de este tipo de conductas en el ámbito educativo.

Objetivo: Evaluación de las actitudes hacia la violencia escolar, en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, en el contexto de un proyecto de intervención sobre dicha temática.

Muestra: 264 alumnos de entre 12 a 17 años.

Instrumentos de evaluación: Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar (Ruiz, Llor, Puebla y Llor, 2009).

Resultados

En todas las variables los chicos presentan puntuaciones más elevadas que las chicas ($p<.0001$).

La mitad de los adolescentes estarían dispuestos a responder con violencia si se sienten amenazados (violencia percibida como legítima).

Aproximadamente un 15% utiliza la violencia como forma de diversión.

Menos del 10% recurre a la violencia ante la falta de habilidades sociales y para aumentar la autoestima.

Conclusiones: con el objetivo de reducir los incidentes violentos, los alumnos de secundaria se beneficiarán de intervenciones grupales dirigidas a trabajar el aumento de la empatía, el establecimiento de los límites de la diversión y el desarrollo de habilidades sociales básicas.

Palabras clave: Evaluación, actitudes, violencia escolar, adolescentes.

Inteligencia analítica, práctica y competencia socio-emocional

Daniel Hernández Torrano[1], Carmen Ferrándiz García[1] y Rosario Bermejo García[2]
[1]*Universidad de Murcia;* [2]*Universidad de Alicante (España)*

En los últimos años se han desarrollado nuevas teorías que amplían o complementan la versión tradicional de la inteligencia (e.g., inteligencias múltiples, inteligencia exitosa, inteligencia emocional). Sin embargo, la gran cantidad de perspectivas surgidas plantea el interrogante de hasta qué punto son diferentes inteligencias. El objetivo del trabajo es estudiar la relación entre distintas perspectivas de inteligencia surgidas en las últimas décadas (i.e., analítica, práctica y emocional) para determinar sus aspectos comunes y diferenciales en una muestra de 175 sujetos (90 chicos y 85 chicas) nominados por las escuelas como alumnos de alto rendimiento académico. La edad de los participantes osciló entre los 12 y los 17 años (M = 14.8; DT = 1.06). Para la evaluación de las inteligencias analítica y práctica se utilizó la batería Aurora, diseñada recientemente por Sternberg dentro del marco de la teoría de la inteligencia exitosa. Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizó el EQ-i: YV, diseñado en el marco del modelo de la inteligencia socio-emocional de Bar-On. Los resultados apuntan que se trata de inteligencias independientes con aspectos más diferenciales que comunes, que permiten obtener información complementaria cuando se utilizan conjuntamente. Finalmente, se plantea una discusión sobre la utilidad de cada perspectiva de inteligencia para alcanzar el éxito en diferentes ámbitos de la vida.

Palabras clave: Inteligencia analítica, práctica, emocional, rendimiento académico.

Las teorías de la inteligencia surgidas a partir de los 80 ofrecen perspectivas complementarias a la concepción académica y tradicional de la inteligencia, teniendo en cuenta variables tanto cognitivas como no cognitivas. Algunas de estas perspectivas son: las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia exitosa de Sternberg (1997), y la inteligencia personal de Mayer (2008). La aparición de estas "nuevas inteligencias" ha llevado a los autores a plantearse si se trata de constructos similares bajo nombres diferentes o si se tratan de constructos independientes (Austin y Saklofske, 2005; Hedlund y Sternberg, 2000). El objetivo de este trabajo consiste en estudiar la relación de tres "nuevas inteligencias" (i.e., inteligencia analítica, inteligencia práctica e inteligencia emocional) en una muestra de sujetos de alto rendimiento escolar.

Inteligencia analítica, práctica y emocional

En este apartado presentamos cada una de las inteligencias y exponemos las distintas formas en que se evalúan, indicando algunos instrumentos específicos.

La inteligencia analítica se relaciona con la habilidad para resolver problemas abstractos relativamente familiares, juzgar la calidad de la ideas o tomar decisiones. Es necesario destacar que la inteligencia analítica no es equivalente a la inteligencia académica, medida tradicionalmente por los test de inteligencia. De hecho, los test de inteligencia tradicionales miden sólo una porción de la inteligencia analítica. Para la evaluación de la inteligencia analítica se han diseñado instrumentos que incluyen tareas que se relacionan con el análisis y la comparación de los diversos elementos que intervienen y constituyen el contexto (Sternberg, 1997).

La inteligencia práctica se relaciona con la habilidad para resolver problemas de la vida real, y usar las ideas y sus análisis de manera efectiva en la vida cotidiana. También puede definirse como aquella

inteligencia que sirve para encontrar un ajuste óptimo a las demandas del medio a través de la adaptación, modificación o selección del ambiente (Hedlund y Sternberg, 2000). Se han desarrollado diferentes instrumentos para la evaluación de la inteligencia práctica, que incluyen tareas relacionadas con la solución de problemas prácticos y con el conocimiento tácito (Sternberg y Grigorenko, 2000).

La inteligencia emocional se relaciona con la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos. Dicen los expertos que las personas difieren en sus habilidades emocionales, y esas diferencias dan lugar a desempeños diferentes en la vida real. Ésta se ha definido en base a dos perspectivas. Por una parte, la que asume que la inteligencia emocional es la habilidad para procesar la información de carácter emocional (e.g., Mayer y Salovey, 1997). Bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional se evalúa a través de instrumentos de rendimiento o ejecución, igual que las inteligencias matemática, verbal, espacial, etc. (e.g., MSCEIT). Por otra, la que se ha caracterizado como una constelación de componentes cognitivos y no cognitivos de carácter social y emocional (e.g., Bar-On, 2006). Bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional se evalúa mediantes instrumentos de auto-informe (e.g., EQ-i).

Semejanzas y diferencias entre las inteligencias analítica, práctica y emocional

En este apartado presentamos los aspectos comunes que presentan cada una de las inteligencias y los aspectos que las diferencian entre sí.

Por un lado, en función de las definiciones existentes, parece evidente que existen elementos comunes y cierto grado de solapamiento entre estos constructos. Primero, la inteligencia analítica parece incluir aspectos que pueden ser necesarios para resolver problemas de la vida diaria. Segundo, algunos componentes de la inteligencia analítica y práctica pueden estar relacionados con los componentes más cognitivos que integran la inteligencia emocional (e.g., adaptabilidad). Tercero, tanto inteligencia práctica como inteligencia emocional están referidas a conseguir el éxito en la vida real.

Por otro lado, aunque cierto grado de solapamiento es esperado, las definiciones de estos constructos sugieren la existencia de algunas diferencias entre ellos. Primero, existe una gran diferencia entre resolver un problema abstracto y encontrar una solución práctica ante un problema en la vida real (Sternberg et al., 2001). Por ejemplo, los problemas académicos suelen ser más explícitos y a menudo demandan una respuesta única, no tienen un interés especial ni relación con la experiencia diaria del sujeto, etc. Segundo, la inteligencia analítica está referida a la resolución de problemas abstractos sin ningún componente social, mientras que la inteligencia emocional actúa sobre problemas concretos en los que se ven implicados disintos agentes sociales. Tercero, la inteligencia emocional incluye aspectos intrapersonales e interpersonales, mientras que la inteligencia práctica no contempla explicítamente los procesos de regulación interna.

Nuestro trabajo pretende analizar la relación entre estas tres inteligencias (analítica, práctica y emocional) con el objetivo de determinar si se trata de una misma inteligencia o si aluden a constructos independientes.

Método

Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por un total de 175 sujetos (90 chicos y 85 chicas) nominados como alumnos de alto rendimiento por ocho centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de carácter público y concertado de la Región de Murcia (España). Para nominar a los estudiantes, se pidió a los centros de E.S.O. que recomendaran a aquellos alumnos que presentaran elevado rendimiento en cualquiera de las áreas de aprendizaje. La edad de los participantes osciló entre 12 y 17 años (M = 14.8; DT = 1.06).

Instrumentos

Batería Aurora (Chart, Grigorenko y Sternberg, 2008)

La batería Aurora consiste en un conjunto de pruebas para la evaluación de la inteligencia exitosa (Sternberg, 1997). Está compuesta por una serie de tareas que evalúan tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica y que se presentan en tres modalidades de lenguaje - verbal, figurativo y numérico - lo que permite evaluar los puntos fuertes y las lagunas de los estudiantes cuando se enfrentan a la solución de problemas. En nuestro trabajo hemos utilizado las tareas correspondientes a la evaluación de la inteligencia analítica y práctica.

Para valorar la *inteligencia analítica* se han incluido cinco tareas: tangramas, barcos flotantes, palabras homónimas, metáforas, problemas de álgebra. El objetivo es valorar la eficacia con la que el alumno utiliza sus recursos intelectuales para resolver problemas abstractos y relativamente familiares. Para valorar la *inteligencia práctica* se han incluido seis tareas: cortes de papel, sombras de juguetes, anuncios disparatados de periódicos disparatados, toma de decisiones, mapas logísticos, uso y cambio de dinero. El objetivo es valorar la eficacia con la que el alumno utiliza sus recursos intelectuales para resolver situaciones de la vida diaria (Grigorenko et al., 2009; Sternberg et al., en prensa).

Emotional Quotient Inventory: Young Version: EQ-i: YV (Baron y Parker, 2000)

El EQ-i: YV es un instrumento para la auto-evaluación de la inteligencia emocional. Está compuesto por 60 ítems que se presentan en una escala Likert de cuatro puntos (1 = No es verdad en mi caso, 4 = Muy cierto en mi caso) y que evalúan cinco factores de la inteligencia emocional: a) *Intrapersonal* o habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros; b) *Interpersonal* o habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros; c) *Adaptabilidad* o flexibilidad y eficacia para resolver conflictos; d) *Manejo del estrés* o habilidad para dirigir y controlar las propias emociones, y e) *Estado de ánimo* o habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Además, ofrece una puntuación total de inteligencia emocional, resultado de la combinación de los factores anteriores. Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo y cuya adaptación española ha sido realizada por Ferrando (2006).

Procedimiento

La administración de los instrumentos se realizó en dos sesiones de una hora de duración, en pequeños grupos o individualmente. En la primera sesión se aplicaron las tareas de la inteligencia analítica y el EQ-i: YV. En la segunda sesión se aplicaron las tareas de la inteligencia práctica. Las sesiones tuvieron lugar en los centros escolares a los que pertenecían los alumnos y se realizaron en horario lectivo.

Resultados

Análisis Descriptivo y de Correlación

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para las tareas de inteligencia analítica, práctica, y las dimensiones de inteligencia emocional. Para analizar la relación existente entre las inteligencias analítica, práctica y emocional se llevó a cabo un análisis de correlación (ver tabla 2). Los resultados mostraron, primero, algunas relaciones estadísticamente significativas entre las tareas de inteligencia analítica y las tareas de inteligencia práctica. Concretamente, la tarea de inteligencia práctica *cortes de papel* correlacionó con las tareas de inteligencia analítica *palabras homónimas* (r = .22, p < .01), *álgebra* (r = .17, p < .05), y *tangramas* (r = .18, p < 0.5). Segundo, se evidenciaron coeficientes de correlación estadísticamente significativos entre algunas tareas de inteligencia analítica y algunas dimensiones de inteligencia emocional. La dimensión *intrapersonal* correlacionó con la tarea *tarjetas* (r = .16; p < 0.5); la dimensión *adaptabilidad* correlacionó con las tareas *palabras homónimas* y con *álgebra* (r = .25, p < .01; r = .21, p < .01; respectivamente); y la dimensión *estado de ánimo*

correlacionó con la tarea *palabras homónimas* (r = .20, p < .01). Tercero, no se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las tareas de inteligencia práctica y las dimensiones de inteligencia emocional.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables del estudio

	Ítems	Mínimo	Máximo	M	DT
Inteligencia analítica					
Palabras homónimas	20	0.0	20.0	15.06	3.40
Tarjetas	5	1.0	5.0	4.40	0.80
Álgebra	5	0.0	5.0	2.79	1.14
Tangramas	10	1.0	10	5.37	1.85
Barcos	10	0.0	10.0	8.32	2.76
Inteligencia práctica					
Mapas	10	0.0	10.0	8.51	2.04
Cambio dinero	5	0.0	5.0	3.56	1.11
Decisiones	17	0.0	17.0	11.57	4.90
Cortes	10	0.0	10.0	7.45	2.17
Sombras	8	0.0	8.0	5.82	1.84
Inteligencia emocional					
Intrapersonal	6	6.0	24.0	14.71	3.98
*Interpererson*al	12	29.0	48.0	39.87	4.16
Manejo	12	20.0	48.0	35.99	5.32
Adaptación	10	19.0	40.0	29.71	4.49
Estado de ánimo	14	27.0	56.0	45.32	6.46

Análisis factorial

Con el objetivo de profundizar en el estudio de la relación entre las distintas variables que forman parte de este estudio, se procedió a la realización de un análisis factorial de carácter exploratorio. Previo al análisis factorial, se ha analizado el nivel de adecuación de las correlaciones entre los ítems. Así, en relación a la homogeneidad o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor de 0,72 que indicó una buena adecuación de los datos para la realización del análisis factorial. Además, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de 0,000 (χ^2 = 574.7; df = 105), mostrando que hubo correlaciones suficientes entre las variables para el empleo del análisis factorial. La comunalidad de las dimensiones evaluadas sin imponer cualquier número de factores osciló entre .32 y .73.

A continuación, los datos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio, con extracción de los factores por análisis de los componentes principales y rotación varimax. De este análisis surgieron 4 factores con *eigenvalue* igual o superior a 1.0, explicando en su conjunto 54.83% de la varianza total. En la tabla 3 se presenta la estructura de cada uno de los factores en cuanto a las variables consideradas y su saturación en cada uno de los factores.

El primer factor, con *eigenvalue* igual a 3.08, explicó el 20.56% de la varianza total. Este factor reunió las cinco tareas que evalúan las habilidades relativas a la inteligencia práctica (*mapas, cortes, sombras, cambio de dinero* y *decisiones*), con cargas factoriales que oscilaron desde .63 a .83. El segundo factor, con *eigenvalue* igual a 2.5, explicó el 16.7% de la varianza total a través de las variables *estado de ánimo, interpersonal, intrapersonal, adaptación* y *manejo*, todas ellas correspondientes a las dimensiones de la inteligencia emocional, presentando cargas factoriales que oscilaron entre .50 y .82.

El tercer factor, con *eigenvalue* igual a 1.53, explicó el 10.26% de la varianza total. Este factor integró cuatro variables, todas relativas a las tareas de la inteligencia analítica: tangramas, barcos, homónimas y álgebra, con cargas factoriales entre .60 y .69. El cuarto factor, con *eigenvalue* igual a 1.10, explicó el 7.35% de la varianza total a través la tareas tarjetas de la inteligencia analítica. La carga factorial de esta tarea en el factor fue de .83.

Tabla 2. Matriz de correlaciones de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Palabras homónimas	-														
2. Tarjetas	.256**	-													
3. Algebra	.378**	.181*	-												
4. Tangramas	.261**	.109	.296**	-											
5. Barcos	.337**	.074	.156*	.320**	-										
6. Mapas	-.029	-.014	-.032	.123	.056	-									
7. Cambio dinero	.126	.082	.148	.058	.113	.543**	-								
8. Decisiones	.128	-.118	-.028	.099	.100	.481**	.245**	-							
9. Cortes	.224**	.147	.166*	.180*	.115	.553**	.492**	.389**	-						
10. Sombras	.099	.056	.037	.141	.138	.497**	.380**	.377**	.607**	-					
11. Intrapersonal	.072	.095	-.012	-.109	.012	-.108	-.119	-.114	-.117	-.142	-				
12. Interpersonal	.129	.158*	.086	.039	.097	-.101	.007	.044	.020	.011	.294**	-			
13. Manejo estrés	.040	.113	.052	.052	-.033	-.099	-.111	-.033	.015	-.035	.152*	.261**	-		
14. Adaptación	.245**	.004	.214**	.119	.141	.015	-.040	-.029	.057	.046	.194*	.293**	.181*	-	
15. Estado	.200**	.080	.037	.020	.106	-.050	-.048	-.020	-.024	-.097	.302**	.452**	.295**	.378**	-

*p < .05, **p < .01

Tabla 3. Análisis factorial para las variables del estudio

	Componentes			
	1	2	3	4
Mapas	.830			
Cortes	.809			
Sombras	.760			
Cambio dinero	.698			
Decisiones	.635			
Estado		.776		
Interpersonal		.731		
Intrapersonal		.592		
Adaptacion		.568		
Manejo		.539		
Tangramas			.694	
Barcos			.677	
Homónimas			.669	
Algebra			.599	
Tarjetas				.832

Nota: sólo se incluyen las saturaciones superiores a ,40.

Discusión

Con este estudio hemos pretendido dar respuesta a la relación que existe entre algunas de las inteligencias que han aparecido en los últimos años como complemento a la inteligencia tradicional o académica (i.e., analítica, práctica y emocional).

En general, los datos de este estudio demuestran la independencia parcial de las variables estudiadas, o al menos, la diferencia de los instrumentos utilizados para evaluar cada una de las inteligencias. Primero, la escasa relación entre inteligencia analítica y práctica aporta evidencia sobre la independencia de ambos constructos. Segundo, las tareas de la inteligencia analítica y la práctica no se relacionaron de manera clara con la inteligencia emocional. El hecho de que la inteligencia emocional se evalúe en este estudio a través de un instrumento de autoinforme y el resto de inteligencias se evalúen a través de pruebas de rendimiento puede arrojar luz sobre este hecho. Tercero, los resultados del análisis factorial evidencian la existencia de cuatro factores, que se corresponden básicamente con los instrumentos utilizados en el estudio, indicando la independencia de los tres tipos de inteligencia. Finalmente, la tarea *tarjetas* de la inteligencia analítica, parece tener aspectos diferenciales con el resto de tareas de la inteligencia analítica. Debemos tener en cuenta que es una batería recientemente elaborada y que se encuentra en fase experimental, por lo que puede haber algunas tareas que sean susceptibles de mejora (dificultad de los ítems, discriminación en la respuesta, etc.).

En definitiva, estas perspectivas de inteligencia podrían ofrecer información diferenciada y complementaria a la inteligencia académica tradicional. Las tareas de la inteligencia analítica aportan información sobre la habilidad para resolver problemas abstractos. Las tareas dedicadas a valorar la inteligencia práctica tienen en cuenta las habilidades necesarias para resolver problemas de la vida real. Las dimensiones de la inteligencia emocional se refieren a las competencias o disposiciones emocionales necesarias para alcanzar el éxito social.

Referencias

Austin, E. J., y Saklofske, D. H. (2005). Far too many intelligences? On the communalities and differences between social, practical, and emotional intelligences. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 107-128). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bar-On, R. y Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

Chart, H., Grigorenko, E. L., y Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J.A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 281-301). Waco, TX: Prufrock.

Ferrando. (2006) Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico con estudiantes de alta habilidad. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Grigorenko, E., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo R., Hernández, D. y Prieto L. (2009) *Evaluación de la inteligencia exitosa: un estudio empírico.* Paper presentado en el Simposio Inteligencia: Múltiples concepciones e Multiples formas. Congreso IV congreso brasileiro de avalidaçao Psicologica-XIV conferencia internacional de avalidaçao psicologica: Formas e contextos. Celebrado en la Universidade Sao Francisco, Campinas (Brasil), del 28 de julio al 1 de agosto.

Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 136-167). New York: Jossey-Bass.

Mayer, J. D. (2008). Personal Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 27*, 209-232.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume.

Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (2000). Practical intelligence and its developments. En R. Bar-On y D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment,, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 215-243). San Francisco: Jossey-Bass.

Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, W., Okatcha, F., Bundy, D. A., Grigorenko. E. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence, 29*, 401-418.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, M. R. (en prensa) Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Monográfico: Alta Habilidad (superdotación y talento).

“La música que escucho…” Una propuesta didáctica a partir del estudio comparativo del currículo vigente y los intereses adolescentes

Mirta Marcela González Barroso
Universidad de Oviedo (España)

El artículo que se presenta a continuación tiene como propósito realizar una síntesis comparativa de los gustos musicales adolescentes, que concurren a 1º y 2º ciclo de ESO y de las propuestas orientadoras que, para la materia Música, indica la LOE. A tal efecto se realiza un sucinto análisis de los aspectos más destacados del Decreto 74/2007 por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias; se analizan publicaciones y estrategias planteadas por diferentes autores dedicados a estudiar sobre los fenómenos de la convivencia y la interculturalidad; y se estudia una encuesta presentada a diferentes jóvenes estudiantes de ESO en Asturias. Finalmente se hace una propuesta didáctica acotada, cuyo propósito es contribuir al afianzamiento de pautas de integración y prevención de situaciones de violencia en las aulas.

Palabras clave: Música, interculturalidad, educación, secundaria, didáctica.

A partir del problema que representa, a veces, la falta de interés, de integración, la desmotivación y el alejamiento afectivo entre adolescentes y determinados componentes del sistema educativo, se llega a situaciones de tensión e incomprensión. Asimismo, la realidad humana que presenta cualquier grupo de estudiantes de ESO, en una parte importante de las ciudades españolas, reúne una diversidad cultural que invita a profundizar en ella a fin de propiciar el conocimiento y la integración de todos/as y cada uno/a de los educandos.

Ambas situaciones son motivadoras de la propuesta didáctica que se expone como cierre y que parte de una reflexión sobre los planteamientos pedagógicos de las programaciones actuales, de un somero análisis de la influencia de diferentes medios de comunicación sobre los grupos adolescentes y de la accesibilidad que éstos tienen a los diferentes recursos informáticos.

Objetivos

El propósito de este trabajo es vincular la propuesta de la LOE – objetivos, competencias, contenidos, metodologías de trabajo, criterios de valuación, etc.- con la realidad de los asistentes a las clases de la ESO –profesores/as, alumnos/as-.

Esta vinculación es doblemente importante, ya que, y como se ha podido comprobar en las encuestas realizadas oportunamente para este trabajo, la música tiene un componente afectivo destacado en la emotividad de los adolescentes. La música les sirve como refugio, como expresión, como proyección de una realidad o una situación imaginada, como desahogo, pero también como un refuerzo de intereses, como un modo de conocer y conocerse, de identificarse. El papel del/la profesor/ra es destacado, puesto que se convierte en un/a guía, en una referencia para canalización de las actividades que surjan de las iniciativas del grupo o de alguno de los integrantes del mismo.

Asimismo, otro de los objetivos de este trabajo es establecer algunas proyecciones, partiendo de los datos obtenidos, que permitan optimizar los esfuerzos y redireccionar los recursos materiales y humanos disponibles para una mejora de la convivencia escolar.

Se parte de que la Música puede ser un camino viable para orientar las energías y motivaciones adolescentes hacia el conocimiento y la valoración de su "igual", y desde allí a los "diferentes". Entre los "iguales" se pueden contar sus amigos, su grupo de clases. Entre los "diferentes" se pueden situar aquello/as integrantes de la clase que, por diversas circunstancias, están aislados/as o agrupados/as por procedencias diversas. El elemento común que se propone es "La música que escucho…".

Este estudio se realiza partiendo de la descripción de una situación con coordenadas – la música que escuchan los/as componentes de una clase de ESO y la propuesta curricular de la LOE- que pueden conducir a lograr una vía de solución a problemas prácticos que se dan en el día a día, como son la integración y la prevención de conflictos en la clase. Siguiendo las líneas actuales de investigación en Educación Musical, como las que propone el informe realizado por la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* en la publicación *Introducción a la Investigación en Educación Musical* (DIAZ, BRESLER, GIRALDEZ, IBARRETXE, MALBRAN, 2006, p.104-05) podemos enmarcar esta propuesta en los siguientes apartados:

- La música como percepción, puesto que se quiere investigar sobre la influencia de las músicas que escuchan los alumnos/as, vincularla con las actividades propias de una clase de música y con el conocimiento de las realidades de los diferentes grupos de alumnos/as.
- La música como producción – *performance* y creación. Al proponer una serie de actividades que dirijan las energías hacia una visión positiva de las diferencias, se pretende generar una actitud de conocimiento que de lugar al entendimiento y la integración.

Método

La metodología que mejor se adapta a la situación planteada como base de esta propuesta, es la orientada a solucionar problemas prácticos (Díaz, 2006: 109). Esta metodología permite obtener unos conocimientos sobre la realidad de un grupo de estudiantes, que a su vez es susceptible de trasladarlos a diferentes grupos y permite realizar una generalización.

Se parte de un estudio de los contenidos mínimos de Música que ofrece la LOE, y su adaptación en el Decreto de ordenación y curriculum de Asturias y se compara con algunas experiencias que comentan distintos grupos de estudiantes asturiano/as encuestados a tal propósito. Finalmente se presentan una serie de actividades, a modo de propuesta didáctica, cuyo objetivo es favorecer la buena convivencia y mejor entendimiento entre los/as componentes de una clase de ESO.

Marco teórico

Entre los numerosos estudios publicados sobre la convivencia y la interculturalidad, se ha tomado como referencia bibliográfica para este trabajo la tesis doctoral de Ruth Vilà Baños *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria obligatoria* (2008). En sus bases teóricas Ruth Vilà fundamenta que la mejor época para desarrollar una adecuada comunicación intercultural es la de ESO. Sus estudios se basan en la realidad de Cataluña, que, con respecto a la comunidad Asturiana presenta diferencias importantes en cuanto a las cifras de inmigración y la problemática de las aulas. El trazo de estos datos nos llevó a compararla con el censo poblacional de Asturias, para establecer las diferencias. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009), en Asturias se superan los 47.000 extranjeros empadronados. De esta cifra, la población venida de Rumania es la más elevada, le siguen en orden descendente Ecuador, Colombia, Brasil, Portugal, Marruecos y Paraguay, además de Argentina, Venezuela y China. Y, profundizando en las estadísticas, según un estudio realizado por la Universidad de Oviedo, *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias* (Braga, Hevia, 2009), el 46% de los menores inmigrantes de 19 años provienen de América del Sur ("Niños inmigrantes, más autónomos y sanos", *La Nueva España*, 2010). Indudablemente, en este caso, una de las principales barreras iniciales de comunicación, el idioma, está franqueada por un significativo número de alumnos/as. Este dato nos refleja, en parte, una situación de relativo entendimiento en las

aulas, refrendada también por los escasos conflictos de convivencia que se detectan en los centros visitados. Con respecto a este último apartado se ha tenido en cuenta, entre otros, la publicación del CIDE *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas* (2009). Los especialistas aquí analizan detenidamente la legislación sobre convivencia y prevención de la violencia en las aulas tanto a nivel europeo, como en Estados Unidos, ofrecen un estado de las investigaciones muy completo sobre programas y proyectos en vigencia, además de describir las actuaciones desarrolladas por diferentes comunidades autónomas españolas. En el caso de Asturias, hace referencia a un informe presentado bajo el título *Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos 2002-03* (2005). Igualmente se ha consultado en la web del Principado un *Acuerdo social para la mejora de la convivencia escolar*, firmado en 2006, en el cual todas las instituciones gubernamentales, sindicales, educativas, particulares se proponen un "Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar", con un número de actividades para prevenir y mejorar situaciones de violencia escolar. En este Acuerdo se comenta la creación de un *Observatorio de Infancia y Adolescencia* del Principado de Asturias (Decreto 10/2006, de 24 de enero), en el cual se analizan las causas de las situaciones de deterioro de la convivencia y proponen una campaña de sensibilización "Maltrato Cero", aplicado en todos los centros de secundaria.

Otras referencias bibliográficas tomadas para realizar esta propuesta, se pueden encontrar en el libro de Rosa Abenoza Guardiola *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas* (2004). Esta autora plantea la revisión de conceptos como identidad e inmigración e interculturalidad. A propósito de este último cita la definición que da el Consejo de Europa, 1993, en el cual se resalta que interculturalidad es "un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone, como algo propio" (Abenoza, 2004, 16). Analizado desde este punto de vista, el texto ofrece una visión constructiva de la identidad humana intercultural, proponiendo la apertura hacia la diversidad del mestizaje, "basada en la razón, la igualdad, la diferencia, la libertad y la solidaridad" (Abenoza, 2004, 16) que ha resultado coincidente con la justificación de la propuesta que se ofrece a continuación. A propósito de actividades y materiales para la realización de la propuesta se han consultado, entre otros, los textos de María Paz Sandín *Identidad e interculturalidad, materiales para la acción tutorial* (1998), y en sentido más específico *Música e interculturalidad* de J. Siankope y O. Villa (2004).

Estudio de la LOE

En los siguientes párrafos se comentará sucintamente la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en el Decreto 74/2007 por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, con respecto a la Música en la ESO (1º, 2º y 4º).

Así entre los Objetivos de la ESO (Principado de Asturias, 2007), el primero de ellos ya nos conduce a la búsqueda de consensos respecto a la convivencia y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa, puesto que plantea el desarrollo de capacidades que lleven a los educandos/as a:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (p.12).

Además el décimo objetivo plantea "Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural" (P.A., 2007, p.13), que se complementa con el número doce que pide "Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación, desarrollando la sensibilidad estética y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas" (P.A., 2007, p.14).

En los principios pedagógicos, el Decreto 74/2007 (p.20) aboga porque las propuestas docentes tengan en cuenta la atención a la diversidad, empleen una metodología activa y participativa, proporcionen un enfoque multidisciplinar, atendiendo a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.

Con respecto a la Atención a la diversidad del alumnado, Capítulo III, Artículo 14, se vertebra en base a medidas de atención que respondan a la necesidad real del alumnado, sin permitir en ningún caso la discriminación. Se pretende, según sus diferentes apartados, respetar ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, y situaciones diversas que presenta cada educando. Se exponen unos principios de intervención y atención a la diversidad que van desde la diversidad misma hasta llegar a las expectativas positivas, pasado por la inclusión o la flexibilidad.

En el Anexo I trata de las competencias básicas y la contribución que realiza la Música a cada una de ellas, destacando que a la *competencia lingüística* nuestra disciplina colabora con la integración del lenguaje y con la valorización del enriquecimiento de dicha interacción (P.A 2007, p.52). A *las matemáticas* se contribuye desde diversos puntos del currículum, puesto que la organización rítmica depende casi en exclusividad de una división simétrica-no simétrica de la música (P.A.2007, p.55). A ello se le añade que la organización armónica y también melódica -sobre todo en las músicas del s. XX- tiene un claro componente matemático. A la competencia *conocimiento e interacción del mundo físico* contribuye desde el conocimiento de actuaciones para la mejora del medioambiente, el uso y cuidado de la voz (P.A. 2007, p.58). Se suma a esto que, el conocimiento del mundo físico trae aparejada la percepción de lugares cercanos y lejanos que concurren con culturas diferentes y que, a través de la música, se pueden relacionar y conocer. A la competencia *tratamiento de la información y competencia digital* la música aporta desde el uso de recursos propios como el conocimiento básico del *hardware y software* musical, del empleo de diversos soportes de almacenamiento y escritura. A la competencia *social y ciudadana*, el trabajo permanente de cooperativismo que incluyen muchas de sus actividades grupales, inciden en el hábito de saber escuchar, saber respetar la expresión del otro, aprender a valorar lo diferente (P.A. 2007, p.69). A la competencia *cultural y artística* contribuye desde todos sus ámbitos de expresión y realización (P.A. 2007, p.72), siendo, junto con la plástica y el teatro, una asignatura clave para el entendimiento y la aproximación hacia otras culturas. A la competencia *Aprender a aprender* aporta potenciando las capacidades de audición, concentración, memoria, las destrezas de ejecución e interpretación empleando estrategias de aprendizajes propias de la asignatura (P.A. 2007, p.76). En cuanto a la competencia *autonomía e iniciativa personal* la música promueve el hábito de la planificación, asunción de riesgos, de llevar la iniciativa, fomentar la autocrítica y reforzar la autoestima (P.A. 2007, p.79).

En el Anexo II, donde ya se describe a cada una de las asignaturas que componen la grilla de los cuatro cursos de la ESO, la Música se valora como un bien cotidiano del ser humano en general. Para ello se busca que la escuela establezca mecanismos de unión y relación entre la vida cotidiana y las actividades musicales que se practican en el aula fomentando la escucha, interpretación y creación musical, capacidades que giran en torno a dos ejes centrales como son la percepción y la expresión.

Asimismo se pretende que el área expresiva de la música se potencie mediante el desarrollo de capacidades como el canto, la ejecución instrumental y el movimiento y la danza. (P.A. 2007, p.459).

Por ello se considera que la asignatura Música debe tomar como un punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado, propiciando perspectivas reflexivas, creativas y de participación. (P.A. 2007, p.460/1)

Sin embargo en las Orientaciones Metodológicas se insiste en la valoración del patrimonio musical asturiano, se hace mención a la pluralidad de estilos musicales existentes, pero en ningún párrafo de este apartado se habla de la integración de metodologías que ayuden a comprender la realidad del "otro" en el aula. No obstante se insiste en el trabajo cooperativo, que es uno de los ejes de la convivencia escolar y que será tomado como punto de apoyo para la propuesta didáctica.

Entre los once objetivos generales de ESO, el número tres pide apreciar "tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural" (P.A. 2007, p.465). En el número ocho cuando se refiere a las actividades musicales, propone participar "con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia […] del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás" (P.A. 2007, p.466).

Con respecto a la convivencia y el respeto mutuo, el trabajo grupal y la organización cooperativa, los números uno, dos, siete, ocho, diez y once aluden a ellos directa o indirectamente.

Se tiene en cuenta el resultado de estas propuestas en el apartado de Criterios de Evaluación para primer y segundo curso, cuando en el número dos pide "Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada" (P.A. 2007, p.470); en el número tres "Participar en la interpretación en grupo […] adecuando la propia interpretación a la del conjunto […]" (P.A. 2007, p.470). En el cuarto curso de ESO, el primer criterio de evaluación pide al alumnado "Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad"; el tercero "Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales […]"; el cuarto "Ensayar e interpretar en pequeño grupo […] ; el quinto "Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro […]" el sétimo y el octavo, indirectamente sitúa al alumnado en situación de trabajo cooperativo al establecer tareas de arreglos de partituras o sonorizaciones de secuencias de imágenes (P.A. 2007, p.481-84).

Encuesta

Después de considerar los propósitos de la LOE, a la luz de los planteamientos iniciales de este estudio se realizó una encuesta de manera anónima y aleatoria a los cursos de 1º, 2º y 4º de la ESO, con el fin de analizar cómo se implementan las actividades en el aula a partir de su implantación, teniendo en cuenta que el fenómeno de la diversidad cultural es relativamente nuevo en las aulas asturianas, con excepción de los trabajos de integración de la comunidad gitana.

En la encuesta se solicita información acerca de la música que escucha cada alumno/a, de donde la obtiene, si la comparte con sus compañeros/as de clase, y porqué es importante en su vida diaria; se pregunta sobre el desarrollo de las clases de música, las actividades que se realizan a propósito de conocer diferentes tipos de producción musical, sobre audiciones o interpretaciones de música actual. Se les requiere opinar sobre la música que escuchan o "consumen", si es un producto artístico susceptible de ser empleado para las clases, o si, al contrario, es sólo un elemento más para la distracción y ocio; si se inclinan por ella empujados por el consumismo dirigido. Se incluyen, además, preguntas relativas a la inserción de algunos/as alumnos que provienen de otras comunidades u otros países, si existen dificultades de comunicación e intercambio con ellos, si les "gustaría" conocer otras músicas y que aportación generaría ese acercamiento. La encuesta se efectuó en centros de ESO de las ciudades de Avilés, Gijón y Oviedo, a un total de 200 alumnos/as.

Cuadro 1- ¿Es importante la música para ti?

Cuadro 2.- ¿Qué te provoca su escucha?

Sobre la importancia que reviste para los adolescentes escuchar música, la respuesta mayoritaria y sin dejar lugar a dudas fue que SI es importante(Cuadro 1). A la mayoría la música le provoca

sensaciones agradables, los relaja, los ayuda a "evadir" del problema que tenga en el momento, les inspira, les entretiene, les sirve como medio de expresión y comunicación (Cuadro 2).

La mayoría de los adolescentes comenta que escucha música pop, rock o disco, en menor medida escuchan "otras" músicas como el rap, reggae, reggaetón, jazz, soul, folk, "clásica", etc. (Cuadro 3). Para oírla emplean mayoritariamente los altavoces del ordenador (internet – youtube), el MP4, el teléfono móvil, en menor medida ven programas musicales en la tele o, aún menos, emplean la radio. (Cuadro 4)

Cuadro 3 ¿Qué música escuchas?

Cuadro 4 ¿Qué soporte empleas?

A propósito de los "gustos" y su percepción del grado de aceptación y rechazo entre sus "iguales" – adolescentes como ellos/as- tienen una visión positiva y agradable. (Cuadro 5) Según sus opiniones los gustos son, generalmente coincidentes (Cuadro 6). Ambas cosas son una muestra favorable para la llevar adelante una convivencia tranquila, respetuosa de las diferencias.

Cuadro 6- ¿Cómo me siento con respecto a mis compañeros?

Cuadro 7 - ¿Coinciden tus gustos con los de tus compñeros/as?

Intercambia música con sus compañeros de clase, sobre todo a través del bluetooh, con los teléfonos móviles, por internet, con transferencia de archivos.

Sobre las clases de música la mayoría manifiesta su deseo de recibirlas, las ven como un modo de conocer "diferentes" músicas. Sin embargo, en ocasiones, echan de menos la cercanía del /la profesor/a. (Cuadro 9). Al plantearles cambiar de rol, si se ponen en la piel del profesor, una importante columna de respuestas indica la búsqueda de empatía con los alumnos, por lo cual no pondrían su música porque no todos tienen los mismos gustos y caerían entonces en imponer y no respetar. Esta actitud, aunque no es mayoritaria, es otra pauta de la educación en el respeto y la convivencia que nos muestran los/as jóvenes encuestadas. (Cuadro 10).

Cuadro 9 - ¿Me gustan las clases de música?

Cuadro 10 – Si fueras profesor ¿Llevarías tu música a clases?

En cuanto al apartado de compañeros que son de fuera de Asturias o de fuera de España, las ideas las tienen bastante claras. (Cuadro 11) Comparten mayoritariamente con ellos la música, los gustos son casi siempre coincidentes, y valoran en porcentaje alto la diferencia y lo que se pueden enriquecer compartiendo y conociendo "otras" músicas. (Cuadro 12)

Cuadro 11 – Procedencia de los compañeros de clase – comparten músicas

Cuadro 12 - ¿Te gustaría conocer músicas de "otras" partes del mundo?

Conclusiones

Una primera aproximación a la realidad musical de las aulas en los colegios secundarios asturianos, nos retrata a jóvenes interesados por la música, a pesar de que en clase, a veces, no tengan espacio para proponer "su música". Incluso esto último lleva a varios encuestados/as a justificar la posibilidad de que en el colegio se aprenden "otras" músicas. Lo curioso y favorable es que, a pesar de que la música

empleada para el ocio, la que escuchan por "gusto", no coincide con la que "estudian" en el colegio, siguen prefiriendo tener la asignatura Música, la consideran en un espacio importante. Esto lleva a la reflexión sobre las importantes posibilidades que tiene la escucha participativa para la formación, no solo del "gusto" de los alumnos/as, sino de la percepción de que hay "otras" realidades, "otros" intereses, "otras" formas de expresión que pueden coincidir o no con las propias, y que enriquecen la convivencia.

Asimismo esta última reflexión anima al optimismo respecto a la buena convivencia y la aceptación del "diferente" por parte de los/as estudiantes, ya que en casi todas las respuestas la comprensión y la empatía se asomaron sin prejuicios: quieren conocer otras culturas. Las expresiones que emplearon para fundamentar el "quiero" coinciden en que les *aporta* riqueza, *conocimiento* de otras lenguas, de otras *culturas*. Conocer "otras" músicas significa para ellos conocer "otras" maneras de expresión, de comunicación; implica *ampliar horizontes*, *comprender* "otros" mensajes provenientes de *diferentes* enseñanzas y tradiciones.

Si comparamos esta lectura de la encuesta con el resumen de la propuesta de la LOE, las concurrencias son importantes, queda en manos de los educadores llevar adelante semejante desafío. En los centros asturianos existe un porcentaje de jóvenes que están interesados en aportar energías para la buena convivencia y la integración, lo cual compromete de manera decisiva a los/as profesores/as que tienen bajo su responsabilidad la búsqueda de estrategias y la administración de esas energías compatibles para hacer realidad, paso a paso, la educación intercultural y la convivencia en el respeto.

PROPUESTA DIDÁCTICA "La música que escucho… un retrato diferente"

Unidad didáctica que abarca 4 semanas de clase –ocho sesiones de 50 minutos-, para 2º curso de ESO[40].

Objetivos generales

A través de esta propuesta didáctica se pretende

1. Incorporar conductas que favorezcan la integración de todos y cada uno/a de lo/as componentes del grupo.
2. Conocer y valorar las diferentes aportaciones de cada uno/a de lo/as componentes del grupo.
3. Sustentar una convivencia confiada, basada en el respeto que implica el conocimiento de cada uno/a de sus integrantes.
4. Propiciar el intercambio de aportaciones culturales que cada uno/a pueda realizar, a través de actividades musicales.
5. Participar activamente de las diferentes actividades musicales que surjan de las ideas expuestas por cada uno/a de los/as componentes del grupo.
6. Afianzar la autoconfianza a la vez de motivar la curiosidad positiva de conocer a todos los compañeros/as de la clase.
7. Analizar los resultados y valorar una nueva puesta en común para incorporar otras maneras de expresión.

Objetivos didácticos:

- Sentir curiosidad por conocer o reconocer la música que cada uno/a de los integrantes de la clase siente más cercana.
- Preparar un archivo con canciones con las cuales se identifique plenamente y dos o tres fotografías personales para entregarlas al profesor/a.

[40] Puede adaptarse en menos sesiones a 4º de la ESO

- Expresarse adecuadamente, acudiendo a diferentes soportes audiovisuales para poder "autodefinirse" frente a sus compañeros/as.
- Respetar la comunicación de cada uno de los compañeros/as de la clase
- Evitar pronunciar comentarios agresivos u ofensivos sobre la exposición de sus compañeros/as
- Motivarse y motivar al resto de los compañeros/as de clase a participar en los debates finales de cada sesión.
- Participar en las actividades de musicales que se proponen o que surgen de la exposición de los compañeros/as.

Para concretar esta unidad se necesita de la colaboración previa de los alumnos, que entregarán a su profesor/a un *dossier* con el material que tienen pensado utilizar para ilustrar su presentación. El objeto de esto es que el/la profesor/a conozca y amplíe el material didáctico del que tendrá que disponer para la preparación de la clase, de manera que su intervención esclarezca y concrete con datos específicos. Así, se prevé por cada sesión la aportación de dos o tres "retratos musicales", según la cantidad de alumnos. Se estipulará previamente el tiempo que llevará cada una de las intervenciones, de manera que la equidad sea una cualidad permanente.

La metodología de las clases consiste en una primera parte donde el alumno y el profesor realizan la intervención –método expositivo y audiciones-, y después de culminadas las tres muestras, se provocará un debate en común. La exposición tendrá como componente principal uno o dos temas musicales seleccionados por el/la alumno/a, bajo el criterio de identificación con los mismos; explicará su procedencia y el porqué de la elección y el profesor ilustrará, en caso de ser pertinente, sobre la música apreciada. En el tiempo destinado a la puesta en común o debate, se procurará la participación de todo el grupo de alumnos/as a través de alguno de los temas musicales que se han presentado, realizando una *performance* lo más ajustada posible.

De esta manera, y a lo largo de un mes de trabajo cooperativo en el que cada alumno/a realizará una de sus contribuciones más significativas: presentarse a si mismo/a, se desarrollarán los diferentes contenidos que engloban el *Bloque 1 Escucha*, puesto que toda la primera parte de la clase se centrará en la audición de canciones. A esto se le suman los contenidos del *Bloque 4. Contextos musicales* con el "Conocimiento de las características de la música tradicional […]" o la "Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre música, danzas y bailes […]" (P.A. 2007, p.466 – 69/ 473-75 /). En la segunda parte de la clase se desarrollará el *Bloque 2 Interpretación,* en unos casos a través de la voz o de los instrumentos de la clase, auxiliados con el sistema de Karaoke; o, en otros, a través de la realización de alguna coreografía sencilla para adecuar movimientos corporales a una música propuesta. Estas actividades se pueden integrar a las que se forman parte del *Bloque 3* de contenidos: *Creación*, ya que incluyen la improvisación y la creación de ostinatos rítmicos o melódicos, y la ideación de movimientos corporales para coreografías.

En el caso de aplicarse al 4º curso de ESO, las actividades se incluyen en el Bloque 1 *Audición y referentes musicales*, el Bloque 2 *La práctica musical,* el Bloque 3 *Música y tecnologías.*

Como actividad final –evaluadora- se promoverá a los/as alumnas a realizar una selección de canciones interpretadas vocal, instrumental y corporalmente para la concreción de un vídeo ilustrativo y su posible presentación al resto de integrantes de la comunidad escolar.

Referencias

Maravillas Díaz Gómez, María Elena Riaño Galán (2007). *Creatividad en educación musical*, Santander: Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones.

María Paz Sandín (1998). *Identidad e interculturalidad: Materiales para la acción tutorial,* Barcelona: Laertes.

Margarita Bartolomé Pina (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid: Narcea.

Francisco Rodríguez Lestegás (2008). *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*, Barcelona: Horsoris.

Joseoh Siankope – Olga Villa (2004). *Música e interculturalidad*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Rosa Abenoza Guardiola (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, Madrid: Los libros de la Catarata.

Palacios, L. (febrero 2010) "Inmigrantes empadronados. Asturias" http://www.lne.es/asturias/2010/02/08/empadronamiento-inmigrantes-dispara-15-asturias-ano/870274.html [consultada el 24 de febrero de 2010]

Instituto Nacional de Estadísticas – Asturias http://www.ine.es/ [consultada el 26 de febrero de 2010]

Principado de Asturias (2010) "Acuerdo social para la mejora de la convivencia escolar", http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=0h&oq=&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBF_esES317ES317&q=convivencia+y+prevenci%c3%b3n+de+la+violencia+en+asturias [consultada el 26 de febrero de 2010]

"El número de inmigrantes residentes en Asturias se multiplica por ocho" 08-02-2010- *Nómadas: las mujeres se mueven* http://nomadproject-er.blogspot.com/2010/02/el-numero-de-inmigrantes-residentes-en.html [consultada el 24 de febrero de 2010]

"Niños inmigrantes, más autónomos y sanos", *La nueva España,* Sábado 20 de febrero de 2010.

http://www.lne.es/sociedad-cultura/2010/02/20/ninos-inmigrantes-autonomos-sanos/875933.html [consultada el 24 de febrero de 2010]

Familia y educación: importancia de la familia en la prevención de drogas

Cristóbal Villanueva Roa y Mª. Dolores Molina Jaén
Universidad de Jaén (España)

La influencia que la madre y el padre ejercen en cada individuo es determinante tanto en la construcción de su identidad personal como en el desarrollo de pautas de relación con los demás El abuso de drogas constituye en la actualidad uno de los problemas que más inquietan a la población en general y la prevención se plantea como la solución más eficaz. Sin embargo para que la prevención sea eficaz esta debe hacerse de manera global desde todos los sectores de influencia que afectan al individuo, a destacar entre ellos la familia como el agente de prevención más eficaz y por lo tanto objetivo prioritario a la hora de realizar programas de prevención integrales que realmente resulten útiles.

Palabras clave: Educación, familia, prevención, drogas, plan de convivencia.

La familia es el primer grupo social donde el niño recibe una serie de influencias decisivas que van a permitirle o no un desarrollo normal.

El clima afectivo que se genere en el seno familiar con respecto al niño/a va a marcar su posterior desarrollo de la personalidad y desarrollo social. Es en la familia donde el niño aprende las primeras pautas culturales, es a través de ella como se adapta al grupo social donde ha nacido, pasando de ser un individuo biológico a ser un individuo social con una capacidad de comportamiento de acuerdo a unas normas sociales del grupo a que pertenece. Abarca una conducta, un papel y una actitud social.

De los padres va a depender fundamentalmente el clima afectivo que el niño va a asimilando, y el sistema de creencias y valores que tienen los padres respecto a la educación de sus hijos, determina las actitudes que adoptan en su relación con ellos. Las creencias y prejuicios que los padres tienen acerca del niño y de lo que debe ser como adulto en el futuro, van a determinar tipos de relación basados en el respeto y atención a las necesidades del niño o basado en la imposición y falta de consideración a sus propios ritmos.

El comportamiento del niño es, en gran medida, el resultado de sus relaciones familiares. La familia puede configurar ambientes estimulantes y que den seguridad afectiva a sus miembros o, por el contrario, ambientes sin esa seguridad afectiva debido a tensiones y comportamientos erróneos.

Según Moreno y Cubero (1990), la familia va moldeando las características psicológicas del niño durante el tiempo que permanece bajo su custodia. Sin embargo, la familia no tienen poder absoluto e indefinido sobre el niño; es decir, ni los padres podrán "tallar" en sus hijos las características cognitivas, sociales y de personalidad que rígidamente y a priori deseen, ni los rasgos que caractericen al niño a lo largo del desarrollo se deberán exclusivamente a las experiencias vividas en el interior de la familia. En primer lugar, porque ciertas características pueden estar al menos parcialmente definidas cuando el niño nace, por ejemplo, su salud, o ciertas características de temperamento infantil cono son su nivel de actividad o el de adaptabilidad a nuevas circunstancias o personas. En segundo lugar, porque otros contextos socializadores (escuela, compañeros), desde el momento que acceden a ellos, influyen sobre él de forma paralela a la acción de los padres. Por último, porque la familia, a su vez, se encuentra bajo la influencia de un conjunto de factores que condicionan y determinan su funcionamiento (situación socioeconómica de los padres, coyuntura política y económica de la sociedad en general,...etc.). Esto

hace que, por un lado, cada familia se encuentre expuesta a características o determinantes propias, como por ejemplo, el número de personas que la componen, características de la vivienda donde residen, cantidad de ingresos familiares, nivel educativo, características de personalidad de los padres,...etc., y, por otro que la familia como institución esta sujeta a cambios, como por ejemplo, el paso de la familia extensa a la familia nuclear, el trabajo de la mujer, el divorcio, la influencia de los medios de comunicación,...etc.

En cualquier caso, Moreno y Cubero (1999), consideran que la familia es un contexto de socialización especialmente relevante para el niño, puesto que durante muchos años es el único y/o principal en el niño que crece y, además, actúa como llave de filtro que selecciona la apertura del niño a otros contextos: son los padres quienes deciden el momento de incorporación del niño a la guardería, son ellos quienes en los primeros momentos posibilitan los contactos sociales del niño con personas ajenas a la familia, más adelante elegirán el tipo de colegio al que irán sus hijos, con todo lo que ello conlleva,... etc.

El papel fundamental de las familias en el desarrollo y la educación de sus hijos/as

Concepto de familia. Características y funciones

Para Moreno Y Cubero (1990), la familia constituye una institución social, grupo primario, global, muy interrelacionado y con fuerte componente afectiva, solidaria e integradora. La familia confiere un status social al grupo y favorece el proceso de socialización de sus miembros. La pertenencia a una familia, las características socioculturales del entorno próximo o incluso como esté conformado el medio cultural, en sentido amplio, incidirá en determinar cómo va a ser y cómo se va a desarrollar el niño.

La familia constituye el primer agente de socialización del niño. La familia es el referente más inmediato en el desarrollo social del niño, sobre todo en la primera infancia. En ella, se desarrollan las primeras normas morales y sociales, los valores, las actitudes, los prejuicios, los modelos a imitar,....etc. En estos primeros años de vida, los padres son los referentes morales y sociales del niño.

La influencia de los padres (Musitu, Miller, Elzo…) es determinante tanto en la construcción de la identidad personal como en el desarrollo de pautas de relación con los otros. Hasta cierta edad los padres constituyen el principal modelo de conducta para los hijos y la forma de relacionarse con estos puede favorecer el desarrollo de conductas sociales adecuadas o problemáticas.

La familia es un espacio de crecimiento y aprendizaje para todos sus miembros que reúne las siguientes características:

-La familia es la forma más elemental de la sociedad y desempeña un papel fundamental en la transmisión de información y experiencias, de valores y reglas de conducta de generación en generación, proporcionando a los hijos perspectivas positivas de vida.

-La familia puede proporcionar a los hijos un ambiente de amor y aprobación, dándoles la estabilidad emocional necesaria para afrontar su proyecto de vida.

-En el entorno familiar, los padres deben suministrar normas de convivencia, ya que pueden ser un modelo de aprendizaje que facilite la socialización de los hijos, la convivencia solidaria, la responsabilidad y la autonomía.

-La familia puede permitir el establecimiento de una comunicación íntima entre sus miembros, favoreciendo el intercambio de sentimientos, emociones y experiencias como elemento fundamental para mantener una relación de bienestar, afrontar los problemas que surgen y orientar a sus miembros para resolverlos.

-La unidad familiar puede facilitar la participación de sus miembros en la comunidad y los ayuda a adaptarse a los cambios que se producen en ésta.

-El entorno familiar puede convertirse en un refugio para el descanso para compartir experiencias y momentos de diversión.

La familia no es un grupo independiente de la sociedad, sino que es un reflejo de ella, siendo el primer agente de socialización del niño/a. Para que sea efectivo este proceso de socialización es necesario que se dé un contacto social y continuado del niño/a con la familia, desde los primeros meses de vida y hasta, al menos al final de la adolescencia además de adecuar los estímulos de socialización (valores, normas, actitudes,...) al nivel evolutivo del niño/a. Este proceso de socialización por parte de la familia va acompañado de la correspondiente transmisión de un complejo entramado de valores, hábitos, intereses, actitudes,...., que la sociedad ha acumulado.

La socialización infantil es el primer paso y más importante hacia la construcción del "sí mismo" (identidad), de la autonomía personal (autonomía) y de la valoración que de sí mismo realiza el niño/a (autoestima). A través de ella, el individuo adquiere una primera "identidad social y personal". En la socialización del niño va a reflejar en primer lugar la familia y en segundo lugar el contexto en que se desenvuelve su familia: zona rural o urbana, situación socioeconómica, cultura de la comunidad, aspectos lingüísticos,...

Para Moreno y Cubero (1990), la familia realiza funciones primordiales como institución social:

1. Función de reproducción biológica.
2. Función de protección de sus miembros. Constituyendo una unidad económica, de cooperación y de convivencia.
3. Asegura la supervivencia física del recién nacido.
4. Función de formación de la personalidad del niño/a y de desarrollo de actitudes y hábitos positivos.
5. Construcción de la identidad del niño a través de los procesos de interacción y de vínculos afectivos que se establecen en su seno.
6. Transmitir la cultura básica que puede captar el niño: normas, valores, costumbres, hábitos, prejuicios,...etc.
7. Función de asignación de status o rol social a sus miembros.

La convergencia de estas funciones anteriores por parte de la familia se traduce en una fuerte cohesión y solidaridad propia del grupo primario como es la familia.

Aunque un cierto grado de socialización del niño es fruto de la instrucción directa, los patrones de personalidad y la conducta social se adquieren sobre todo a través de una imitación directa activa por parte del niño y de las actitudes y conductas de los padres. Así, según Bandura 1976, (teoría del aprendizaje vicario), la conducta de los padres como modelos a imitar (mediante la observación), pueden contrarrestar con frecuencia los efectos de su entrenamiento directo.

Prevención desde el ámbito familiar

La familia es de gran importancia para la prevención del consumo de drogas porque en su seno es donde se dan las bases de la educación, de la formación de la personalidad de los hijos e hijas y desde dónde se establecen relaciones con el exterior.

En el caso del consumo de drogas, Ferrer (1993) señala tres argumentaciones a través de las cuales explica la importancia de contemplar la colaboración de la familia en la prevención del consumo de drogas:

- la familia es un factor "etiológico" primordial en el uso, abuso y/o dependencia de drogas, por lo que se debe actuar prioritariamente sobre ella para prevenir.
- la familia es un ámbito privilegiado para la educación preventiva.
- la familia puede ejercer un relativo control sobre el resto de las instancias socializadoras (medios de comunicación, escuela, grupo de iguales…).

El trabajo con las familias desde los programas de prevención

La baja percepción de riesgo que tenemos actualmente sobre las drogas es otra amenaza sobre la que alertan los profesionales en los tratamientos de drogodependencias. «La droga debería ser la principal

preocupación de los padres sobre sus hijos», señala la presidenta de Aproda, (2007) quien advierte de que «el consumo de drogas por parte de los jóvenes en los fines de semana es muy alto y de que las drogas están disponibles, son muy fáciles de conseguir».

La prevención del abuso de drogas desde el ámbito familiar resulta, pese a su innegable trascendencia, poco estudiada desde el punto de vista científico. Mientras los artículos publicados en revistas científicas sobre la prevención del abuso de drogas en los centros educativos son cada día más abundantes, la prevención a través de los padres es muy limitada; existen, eso si, materiales preventivos (folletos, libros, videos, etc.) ,destinados a los padres, pero parece ser que las experiencias realizadas con los padres no se evalúan, en muchos casos, suponemos, que porque se limitan a la distribución del material.

Esto es de esperar ya que el trabajo continuado con las familias presenta grandes y graves dificultades que impiden el desarrollo de una investigación de cierta envergadura, por citar algunas, es difícil, por no decir imposible, contar con la voluntariedad de todos los padres y madres de un colectivo grande de alumnado y más aún cuando su presencia va a ser necesaria en varias ocasiones, otra dificultad está en la variedad de sensibilidad, ideas, opiniones e información sobre los aspectos a tratar, etc.

En España, Ferrer Pérez y otros (1993) hicieron una revisión a nivel internacional y encontraron una veintena de artículos válidos, la mayoría de ellos de Estados Unidos de los cuales extrajeron entre otras las conclusiones que a continuación se resumen:

1.-Existe un acuerdo general sobre que la familia es un factor etiológico primordial en la relación del individuo con las drogas y por lo tanto se deben realizar actuaciones tendentes a eliminar los factores negativos existentes, los cuales son de tres tipos: la dinámica familiar; el modelado del consumo y la conformación de las actitudes.

2.-La familia es un ámbito privilegiado para la educación preventiva. Particularmente importante es la comunicación entre padres e hijos.

3.-La familia puede ejercer un relativo control sobre el resto de instancias socializadoras.

4.-Dentro de los fundamentos teóricos e ideológicos, se citan como marcos teóricos de la intervención la Educación para la Salud, la Educación Cívica y la Educación para la Paternidad. Un componente esencial para esa paternidad sería un conocimiento profundo de la psicología evolutiva del niño y del adolescente. Los dos enfoques fundamentales para la educación de los padres se centran en la técnica de modificación del comportamiento y la comunicación.

5.-Existe cierto consenso, aunque no del todo, en que las intervenciones deben centrarse en las drogas que suponen un riesgo más real para los hijos: alcohol y tabaco.

6.-En cuanto al método para formar a los padres, existen varios (cursos, talleres, grupos de trabajo, etc.), generalmente organizados por profesionales. También existe tal variedad de material impreso y audiovisual que en algunos casos puede llegar a confundir a sus destinatarios.

7.- En cuanto a las dificultades para la prevención del abuso de drogas desde la familia son varios los autores en señalar la desorientación, confusión e ignorancia como características típicas de los padres en lo que respecta a las drogas; un segundo grupo de problemas gira en torno a la negación de los padres frente al problema de las drogas. Otro problema ya comentado anteriormente es el ínfimo porcentaje de participantes en las acciones y programas organizados. Por último se hace mención de la tónica general de delegar la educación de los hijos en las madres, quedando los padres al margen de las actuaciones realizadas.

8.- En cuanto a los diseños de evaluaciones realizadas llama la atención el escaso número de estudios en los que se evalúe la eficacia de las intervenciones con padres con un diseño mínimamente adecuado. Lo más frecuente es una valoración subjetiva de los autores acerca de la presumida eficacia, aunque hay algunos globalmente aceptables y otros que a pesar de presentar problemas metodológicos permiten extraer datos de interés.

Generalmente la evaluación la realiza el propio equipo que elabora el programa preventivo.

En cuanto a las muestras de padres hay desde unos pocos padres hasta miles, y en otros casos son los alumnos, sobre los que se supone que ha influido la acción de los padres, los que forman la muestra.

En la gran mayoría de los casos se realiza una medición previa y otra posterior a la realización de la actividad preventiva. Sólo dos casos de los revisados incluyen grupos control, el resto sólo utilizan grupos de comparación o ningún tipo de comparación.

En lo que al tratamiento de datos se refiere, sólo en cuatro casos existe un tratamiento estadístico analítico, siendo en los demás casos descriptivo.

9.-En cuanto a los resultados de las experiencias analizadas, muchas de ellas no aportan ningún dato respecto al impacto de los diversos métodos, limitándose a informar del número global de participantes sin relacionarlo con la población objetivo primigenia, excepciones a ello son dos casos en los que se refleja unas participaciones del 2,66% y del 2,17% respectivamente.

Los resultados muestran la eficacia de técnicas como cursos breves y talleres para padres en la mejora de la comunicación con los hijos e incluso en la disminución del consumo del tabaco. Los cursos, conferencias, folletos y videos son capaces de aumentar la información de los padres sobre aspectos que previamente desconocen pero se muestran inútiles para modificar creencias erroneas previas.

10.-En cuanto a las conclusiones, según Ferrer, parecen seguir siendo válidas las consideraciones de otros autores que señalaban como un área sorprendentemente inexplorada la de prevención de drogas legales e ilegales desde el ámbito familiar, a pesar de que las experiencias revisadas proporcionan una base sólida para establecer la necesidad de realizar prevención del abuso de drogas desde el medio familiar. Ferrer considera imprescindible desarrollar varios modelos de intervención en este campo, evaluarlos a corto, medio y largo plazo e iniciar su implementación y difusión a nivel social para mejorar la eficacia de nuestras acciones.

Posibilidades de actuación desde los centros educativos de cara a la prevención familiar

Como ya se ha comentado, durante la adolescencia, una edad de transición en lo personal, social y afectivo, es necesaria una ayuda y orientación permanente. Por esto es importante conseguir una relación familia-escuela eficaz mediante la implicación de todos en la tarea educativa, favoreciendo así el trabajo conjunto de padres y profesorado.

En este sentido, respecto a la prevención del abuso de drogas, convendría, desde los centros educativos:

-Dar mayor participación a los padres en la vida del centro educativo, de manera que se sientan partícipes de la educación de sus hijos.

-Dar a conocer a los padres el currículo escolar y, en caso de que se haya elaborado un Proyecto de Prevención para el centro, explicárselo e invitarles a participar.

-Recordar a los padres que cualquier trabajo sobre Educación para la Salud tendrá mayores posibilidades de éxito si se hace en colaboración entre la escuela y la familia.

-Tomar conciencia de las actitudes de los padres con respecto al fenómeno del consumo de drogas.

-Informar a los padres acerca de los factores de riesgo que pueden favorecer el consumo problemático de drogas.

-Informar no sólo del rendimiento académico de los hijos sino también de los aspectos personales de su relación con los compañeros o con los profesores, de su proceso de maduración, sus hábitos de trabajo y estudio y sus hábitos conductuales. Es importante que la información que demos a los padres sobre sus hijos se dé en términos positivos, haciendo hincapié no sólo en lo que falta por conseguir sino también en lo ya alcanzado.

Posibilidades de actuación de las familias de cara a la prevención escolar

Las posibilidades de participación de los padres en los centros educativos son variadas ya que pueden participar:

-De forma espontánea en distintas situaciones ya sea en las tutorías, entrevistas con el orientador, profesor, director o jefe de estudios.

-De manera colectiva ya sea en asambleas de padres de clase o del consejo escolar o a través del AMPA.

Por su parte a través de las AMPAs se puede:

-Comprometer a los padres en la prevención mediante la realización de actividades motivadoras a este fin.

-Formar y asesorar a los padres, preparando a los padres del AMPA en lo relacionado con la prevención de drogodependencias para que puedan intervenir como agentes preventivos activos.

-Introducir temas relacionados con la prevención en las conferencias que organice el AMPA: la comunicación entre padres e hijos, la convivencia democrática, la toma de decisiones, la adolescencia, la salud, etc.

-Motivar a los padres para que propongan al Consejo Escolar de Centro la realización de planes, campañas y actividades para prevenir el abuso de drogas.

-Fomentar las relaciones y las actividades en común con instituciones y asociaciones del entorno que estén desarrollando actividades preventivas sobre las drogas: administración local, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, etc.

También a través de los representantes de padres en el Consejo Escolar se pueden llevar a cabo entre otras las siguientes medidas:

-Elevar propuestas al Consejo Escolar para la elaboración del P.C. (Proyecto de Centro) y el P.A. (Plan Anual) dando ideas para que se introduzcan contenidos, actividades y metodología relacionados con educación para la salud y la prevención.

-Realizar propuestas para organizarse internamente en grupos de trabajo relacionados con distintos temas como por ejemplo la salud y la prevención del abuso de drogas.

Como podemos comprobar posibilidades de actuación, de los principales agentes socializadores, familia y escuela, frente al abuso de drogas, no faltan; es necesario, pues, coordinarse y comenzar a caminar hacia objetivos comunes en este eficaz camino de la prevención de drogas, como principal objetivo de una convivencia que de resultado reales (Ortega, 2007).

Los resultados académicos de los alumnos, la organización de los propios centros, el tipo de relaciones y el nivel de participación que se establece en general pasa por la implicación las familias. Cada vez se reconoce más la importancia del papel de la familia en la génesis del inicio al consumo de las drogas y, por tanto, su papel como agente preventivo. Desde la familia y la escuela se debe prevenir el consumo de drogas asumiendo y desarrollando el papel fundamental asignado a estas instituciones: Educar.

Referencias

Alonso Sanz, C. (1995): Tabaco, alcohol y educación: una actuación preventiva. Toledo. Servicio de publicaciones de la Junta de Castilla-La Mancha.

Brok, J.S. et al (1977): Correlates of adolescent marijuana use as related to age, sex and ethnicity. The yale journal of biology and medicine.

Brok, J.S. et al (1978): Family socialization and adolescent personality and their asociation with adolescent use of marijuana. Journal of gen. Pychology .

Comas, D. (1990): El síndrome de haddock: alcohol y drogas en las enseñanzas medias. . Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia

Esteban, J.L.; Lázaro, R.; Nieto, E. y Baquero, C. (1990): Consumo de drogas en la escuela. Guadalajara. Ayuntamiento de Guadalajara

Ferrer, X. y otros (1993): Los padres en la prevención del abuso de drogas: enfoques, experiencias y resultados en varios países. Idea-Prevención, 6 . 81-91.

Funes, S. (coord.) (2009). Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos. Madrid, Wolters Kluwer.

Junta de Andalucía (2007) La población andaluza ante las drogas X. Consejeria para la Igualdad y Bienestar Social

Kandel, D.B. (1978): Longitudinal research on drug use: empirical findings and methodological issues. New York. Hemisphere-halsted press.

Kandel, D. B. (1980): Drug and drinking behavoir among youth. Annual Rev.Sociol.

Ortega, R. (2007). "La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela", *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4 pp. 50-54

Recio Adrados, J.L., y Otros (1991): El papel de la familia los compañeros y la escuela en el abuso adolescente de drogas. Madrid. Cruz Roja Española.

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1990), Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.

Thompson, E.A. et al. (1982): Social control theory: Evaluating a model for the study of adolescent alcohol and drug use. Youth and society march

http://www.lasdrogas.info/index.php?op=InfoNoticia&idNoticia=25977. Consultado en enero de 2010

http://www.pnsd.msc.es/Categoria4/ongs/pdf/ConvCorp2007.pdf Consultado en enero 2010.

Estresores que amenazan la convivencia escolar: un análisis desde el optimismo

Estíbaliz Villardefrancos Pol, Mª. José Santiago Mariño, Cristina Castro Bolaño y José Manuel Otero-López
Universidad de Santiago de Compostela (España)

El vínculo entre las variables personales y el malestar laboral de los profesores ha sido uno de los tópicos de investigación que mayor interés ha suscitado entre los investigadores en las últimas décadas. A este respecto, si bien han sido múltiples las variables del patrimonio personal (patrón de conducta Tipo A, estrategias de afrontamiento, autoeficacia,…) que han demostrado su poder predictivo en el malestar laboral de los profesores, no es menos cierto que la evidencia empírica dista de ser concluyente respecto a otros determinantes personales. Específicamente, en este campo de estudio el optimismo, que hunde sus raíces en la emergente corriente de la psicología positiva, ha estado relegado a un olvido histórico difícilmente justificable. Pues bien en este trabajo, a partir de una muestra de 1.537 profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se pretende identificar qué estresores relacionados con la convivencia escolar diferencian y/o discriminan en función del nivel de optimismo autoinformado por los docentes. Los resultados permiten concluir que, independientemente del ámbito considerado (conductas problemáticas de los alumnos, percepción de los profesores de ausencia de apoyo social y conflicto), existen diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de optimismo. Se confirma, asimismo, que el conflicto constituye la dimensión con mayor capacidad discriminante.

Palabras clave: Estrés, conducta problema, conflicto, optimismo, profesores secundaria.

En la actualidad parece existir un importante consenso entre teóricos e investigadores en torno al hecho de que son aquellas profesiones vinculadas al contacto frecuente con el público las que presentan un mayor riesgo de desarrollar burnout. En este sentido, diversos han sido los estudios (p.ej.: Maslach y Leiter, 1999; Schwab, Jackson y Schuler, 1986) que han constatado que los docentes son uno de los colectivos profesionales más afectados por el burnout y sus dimensiones (cansancio emocional, despersonalización y logro personal).

Desde la siempre deseable perspectiva preventiva e interventiva, y habida cuenta de la multicausalidad del fenómeno bajo estudio, en los últimos años los esfuerzos se han dirigido fundamentalmente a la identificación de aquellas variables que dificultan la convivencia escolar (problemas de conducta de los alumnos, percepción de conflicto en los centros educativos, la ausencia de apoyo social sentida y vivida por los docentes) y que, a tenor de la evidencia empírica disponible (ver, por ejemplo, Otero-López y cols., 2008), son valoradas como altamente estresantes por los profesores (especialmente en los niveles de enseñanza secundaria). En este sentido, y desde distintas líneas de trabajo, se ha constatado que los problemas de conducta de los alumnos -agresión, vandalismo- (p.ej.: Kyriacou, 2003; Phillips y Lee, 1980), la dificultad en el manejo de los conflictos surgidos entre los distintos "actores" que intervienen en la escena educativa (alumnos, padres, autoridades académicas, etc.) y la percepción del docente de ausencia de apoyo social (Fang y Yan, 2004; Greenglass, Burke y Konarski, 1997; Otero-López y cols., 2006), constituyen los principales argumentos explicativos del malestar laboral de este colectivo.

Las variables personales también han concitado el interés de los investigadores en un decidido intento de aunar lo exógeno (estresores) con las características del "actor" para completar el panorama predictivo de las distintas influencias en el burnout. En este sentido, y a pesar de que han sido múltiples

las variables analizadas (ej., patrón de conducta Tipo A, lugar de control, estrategias de afrontamiento,…), cabe reseñar que en las últimas décadas han sido las incardinadas con la psicología positiva las que han suscitado mayor atención por parte de los investigadores. Sirvan de ejemplo, a este respecto, las investigaciones que han documentado la relevancia de distintos constructos "positivos": optimismo (ej.: Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Riolli y Savicki, 2003), personalidad resistente (Moreno, Morett, Rodríguez y Morante, 2006) y la autoeficacia (Grau, Salanova y Peiró, 2000).

El optimismo, definido por Scheier y Carver (1987) como "la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas", ha sido una de las variables que ha generado resultados más sugerentes y prometedores en el ámbito que nos ocupa. En efecto, se ha comprobado (ver, por ejemplo, Peterson y Vaidya, 2003) que el optimismo tiene efectos beneficiosos sobre el bienestar físico y psicológico de las personas en general, actuando, asimismo, como un potente amortiguador del burnout docente.

En cuanto a la evidencia empírica acerca del vínculo optimismo-burnout cabe reseñar, en primer lugar, el estudio de Smith (1999) que constata, mediante análisis de correlaciones, la existencia de una asociación positiva entre el burnout de los docentes y el pesimismo ("la otra cara de la moneda" del optimismo). Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa (2005) también confirmaron que esta dimensión personal correlacionaba con las tres dimensiones del burnout informado por una muestra de profesores de primaria; además, el optimismo, cuando se incluía conjuntamente con las distintas dimensiones de la personalidad resistente, era seleccionado como el principal predictor del cansancio emocional y del logro personal. Hallazgos similares se han obtenido también con muestras de profesores de enseñanza secundaria (Otero-López y cols., 2008) y profesores de universidad (Otero-López, Santiago y Castro, 2008); específicamente, se ha confirmado que el optimismo se relaciona negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización, y positivamente con el logro personal constituyendo, además, un importante predictor del "queme laboral". Su capacidad predictiva de los distintos indicadores del malestar laboral (estrés, burnout e insatisfacción laboral) se ha confirmado en un reciente trabajo (Otero-López y cols., en prensa). La fortaleza explicativa de esta variable, y su innegable relación con el estrés y el burnout, ha conllevado que algunos autores (Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Paulik, 2001; Riolli y Savicki, 2003) hayan realizado tímidas propuestas con el objetivo de esclarecer su papel mediador en el citado vínculo. En definitiva, en la actualidad, existe un importante consenso en cuanto a que el optimismo constituye un ingrediente necesario del amplio menú de influencias del burnout.

Este estudio, con un decidido afán de consolidar el conocimiento acerca de los vínculos entre los distintos estresores que amenazan la convivencia escolar, y a tenor de la evidencia empírica previa, se articula en torno a dos objetivos: a) Identificar cuáles son las fuentes de estrés (referidas a distintos ámbitos: conductas problemáticas de los alumnos, conflicto y ausencia de apoyo social) que diferencian, a niveles estadísticamente significativos, entre distintos niveles de optimismo autoinformado por los profesores de enseñanza secundaria; y b) Determinar si las distintas facetas de estrés que dificultan la convivencia tienen la suficiente capacidad para discriminar entre los profesores que informan de bajo *vs.* alto optimismo.

Método

Sujetos

Se reclutaron un total de 1537 profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra es representativa de la Comunidad Autónoma de Galicia y se ha distribuido por tipologías de centros (IES y CPI), por hábitat (urbano, rural costero y rural interior) y por género (para más detalles ver Otero-López y cols., 2006). En cuanto a las características de los participantes, destacamos las siguientes: 1006 son profesoras (65.5%) y 531 profesores (34.5%), el rango de edad oscila entre 26 y 65 años (edad media: 43.9 años), la antigüedad en la profesión se sitúa entre 3 y 32 años (media: 16.9

años), y el 39.7% imparten docencia en primer ciclo de ESO mientras que el 60.3% lo hace en segundo ciclo.

Procedimiento

Este trabajo se enmarca en una investigación de amplio espectro sobre estrés laboral y burnout en docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La recogida muestral se realizó durante el año 2006. Los autoinformes se distribuían por los distintos centros garantizando la confidencialidad de todos los datos (para más detalles ver Otero-López y cols., 2006).

Instrumentos

Los profesores cumplimentaron el *Inventario de Estresores Laborales para Profesores de Secundaria* –IELPS- (Otero-López y cols., 2006). La selección de los ítems para la presente investigación se realizó atendiendo, en función de los objetivos del estudio, a dos razones: por un lado, se incluyeron únicamente aquellos ítems que los docentes informaban que les generaban "muy alto" estrés y, por otro, se rescataron sólo aquellos ítems que, a tenor de la literatura revisada (Travers y Cooper, 1997) y a partir del acuerdo interjueces, eran representativos de los dominios conceptuales a los que se pretendía dar cabida (conductas problemáticas de los alumnos, conflicto entre los profesores, apoyo social percibido); en definitiva, se trataba de incluir aquellas fuentes de estrés que dificultaban, en mayor medida, la convivencia escolar. En un segundo momento estos ítems se sometieron a un análisis factorial exploratorio (componentes principales, rotación varimax) resultando la solución factorial coincidente con los conjuntos lógicos establecidos *a priori* (para más detalles ver Otero-López y cols., en prensa). Finalmente, cabe reseñar que en este trabajo se analizarán no sólo los ítems correspondientes a cada factor, sino también los factores y/o dimensiones resultantes.

La versión revisada del *Life Orientation Test* -LOT-R- (Scheier, Carver y Bridges, 1994) fue el instrumento elegido para medir la variable optimismo. El LOT-R consta de 10 ítems a los que se responde a partir de una escala de respuesta tipo Likert (0 "totalmente en desacuerdo", 3 "totalmente de acuerdo"). El coeficiente alpha de Cronbach ha sido de 0.78.

Resultados

En la presente investigación, de acuerdo con los objetivos de partida, se ha realizado un análisis de varianza para determinar qué fuentes de estrés establecen diferencias significativas en función del nivel de optimismo en los docentes de enseñanza secundaria. Se ha aplicado, además, la prueba *a posteriori* de Scheffé para clarificar entre qué grupos (tomados dos a dos) se establecen las diferencias significativas.

Respecto a la dimensión *conductas problemáticas de los alumnos*, el análisis de varianza confirma (ver Tabla 1) que todos los estresores considerados establecen diferencias estadísticamente significativas ($p<.001$) entre los grupos. Más específicamente, "las agresiones verbales por parte de los alumnos", "el vandalismo en las instalaciones del centro" y "el que los alumnos adopten una actitud pasiva en clase" son los ítems que presentan mayores valores F (el rango oscila entre 31.95 y 55.45). Los resultados de la prueba de Scheffé indican que la totalidad de los estresores considerados en la dimensión que nos ocupa establecen diferencias significativas, y en la dirección esperada, entre todos los grupos (comparaciones 1/2, 1/3 y 2/3). Son, entonces, aquellos profesores menos optimistas (grupo 1) -frente a los que obtienen puntuaciones moderadas y altas (grupos 2 y 3, respectivamente)- los que presentan un mayor nivel de estrés asociado a las conductas problemáticas.

En cuanto a la *ausencia de apoyo social*, los resultados del análisis de varianza (Tabla 1) confirman que la práctica totalidad de los estresores considerados establecen diferencias significativas en función del nivel de optimismo (la única excepción sería el ítem "la falta de apoyo en algunas "cuestiones" por parte de mi jefe de departamento"). Dichas diferencias responden al siguiente patrón: los profesores que presentan mayores niveles de optimismo son -cuando se les compara con los restantes grupos- los que informan de menores niveles de estrés ante las casuísticas referidas a ausencia de apoyo. Las mayores

diferencias significativas inter-grupo (valores de F más altos) corresponden a los siguientes estresores "el que los alumnos intenten "probarte" a cada instante" (F= 52.65) y "el no tener a quien recurrir cuando tengo un problema" (F= 22.14). Los resultados obtenidos a partir de la prueba *a posteriori* de Scheffé muestran que son únicamente estos dos estresores -de los seis incluidos en la dimensión ausencia de apoyo social- los que permiten diferenciar válidamente entre todos los grupos. Mientras que los demás indicadores de esta faceta ("la falta de "apoyo social" por parte de mis colegas", "la falta de apoyo de algunas familias en asuntos disciplinarios", "la falta de apoyo por parte de la dirección del centro") únicamente establecen diferencias significativas entre los docentes con bajo y alto optimismo (comparación 1/3) y aquellos con moderado y alto optimismo (comparación 2/3).

Tabla 1. Análisis de varianza en función del optimismo

		Bajo	**Moderado**	**Alto**	**F**	**Scheffé**
		N=391	N=758	N=388		
CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS	Las agresiones verbales por parte de los alumnos	3.66	3.13	2.79	55.45***	1/2, 1/3, 2/3
	El incremento de las agresiones entre los alumnos	3.29	2.93	2.65	27.50***	1/2, 1/3, 2/3
	El vandalismo en las instalaciones del centro	3.40	2.80	2.49	49.14***	1/2, 1/3, 2/3
	La existencia de comportamientos y/o actitudes racistas dentro del centro	2.33	2.08	1.82	11.22***	1/2, 1/3, 2/3
	El que los alumnos adopten una actitud pasiva en las clases	3.18	2.79	2.47	31.95***	1/2, 1/3, 2/3
AUSENCIA DE APOYO SOCIAL	La falta de "apoyo social" por parte de mis colegas	2.28	2.15	1.93	7.19***	1/3, 2/3
	El que los alumnos intenten "probarte" a cada instante	3.39	2.80	2.53	52.65***	1/2, 1/3, 2/3
	La falta de apoyo de algunas familias en asuntos disciplinarios	1.58	1.51	1.25	6.25***	1/3, 2/3
	El no tener a quién recurrir cuando tengo un problema	2.59	2.36	1.95	22.14***	1/2, 1/3, 2/3
	La falta de apoyo por parte de la dirección del centro	2.11	2.09	1.71	10.40***	1/3, 2/3
	La falta de apoyo en algunas "cuestiones" por parte de mi jefe de departamento	1.27	1.35	1.15	n.s.	----
CONFLICTO	La relación con los padres y madres de los alumnos	2.23	1.74	1.42	52.24***	1/2, 1/3, 2/3
	El tener que reunirme con los padres de los alumnos conflictivos	3.08	2.51	2.02	76.54***	1/2, 1/3, 2/3
	Los conflictos entre mi departamento y otros en el reparto de recursos	1.91	1.43	1.08	36.50***	1/2, 1/3, 2/3
	La competitividad entre los profesores del centro	1.76	1.49	1.15	19.57***	1/2, 1/3, 2/3
	La falta de consenso entre el profesorado en asuntos disciplinarios	3.22	2.80	2.49	42.46***	1/2, 1/3, 2/3
FACTO-RES	*Conductas problemáticas de los alumnos*				55.77***	1/2, 1/3, 2/3
	Ausencia de apoyo social				13.15***	1/3, 2/3
	Conflicto				76.19***	1/2, 1/3, 2/3

Atendiendo a la dimensión *conflicto,* tal y como se refleja en la Tabla 1, se confirma que todos los estresores establecen diferencias estadísticamente significativas (p<.001). Específicamente, las diferencias más acusadas, a tenor de los valores de F, corresponden a los siguientes estresores: "el tener que reunirme con los padres de los alumnos conflictivos" (F= 76.54), "la relación con los padres y madres de los alumnos" (F= 52.24) y "la falta de consenso entre el profesorado en asuntos disciplinarios" (F= 42.46). La prueba *a posteriori* de Scheffé muestra que la totalidad de los estresores pertenecientes a la dimensión conflicto permiten diferenciar entre todas las combinaciones de grupos tomados dos a dos. Así, los profesores con niveles bajos de optimismo informan, frente a los que presentan moderado optimismo y alto optimismo, de un mayor nivel de estrés en relación con las circunstancias incluidas en la dimensión conflicto.

Finalmente, cuando las facetas y/o dimensiones (conductas problemáticas de los alumnos, ausencia de apoyo social y conflicto) se someten a análisis de varianza, los resultados confirman las tendencias obtenidas cuando se analiza cada una de las fuentes de estrés de modo aislado. La dimensión conflicto es la que obtiene el valor F más elevado (F= 76.19), seguida de las conductas problemáticas de los alumnos (F= 55.77) y la dimensión ausencia de apoyo social (F= 13.15). A tenor de los resultados de la prueba de Scheffé, son únicamente las dimensiones conductas problemáticas de los alumnos y conflicto las que permiten diferenciar entre los tres grupos considerados; mientras que la dimensión ausencia de apoyo social únicamente da cuenta de las diferencias existentes entre los docentes con bajo y alto optimismo y los docentes con moderado y alto optimismo. En cualquier caso, el análisis de las dimensiones ratifica los hallazgos derivados de la consideración de los distintos estresores, de tal modo que son aquellos profesores con menor nivel de optimismo autoinformado los que experimentan un mayor grado de estrés asociado a las dimensiones conductas problemáticas de los alumnos, conflicto y ausencia de apoyo social.

Seguidamente se ha realizado un análisis discriminante con el objetivo de esclarecer qué dimensiones, cuando se consideran conjuntamente, tienen capacidad discriminante entre los grupos establecidos "*a priori*" (bajo *vs.* alto optimismo). Tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, el análisis selecciona en el primer paso la dimensión conflicto; hallazgo esperable a tenor del elevado valor de F de esta faceta (F= 138,992, p<.001). Una vez que ha sido seleccionado el conflicto, el análisis selecciona en segundo lugar (paso 2) las conductas problemáticas de los alumnos (F= 85,689, p<.001), variable que completaría la ecuación discriminante. En función de estos resultados, y tal como se puede constatar en la Tabla 2, las dimensiones conflicto y conductas problemáticas de los alumnos sirven para clasificar correctamente a los sujetos en cada uno de los grupos establecidos *a priori*; en concreto, se clasificaría correctamente al 73,1% de los sujetos bajos en optimismo y al 67,3% de los que presentan elevadas puntuaciones en esta dimensión personal (media de casos clasificados correctamente = 70,2%).

Tabla 2. Análisis discriminante para las distintas dimensiones de estresores en función del nivel de optimismo de los docentes (bajo *vs.* alto)

		Lambda de Wilks		
Pasos	**Estresores seleccionados**	**Estadístico**	**F**	
			Estadístico	**Nivel de significación**
1	Conflicto	,848	138,992	,000
2	Conductas problemáticas alumnos	,819	85,689	,000
Autovalor =,221; Correlación canónica =,426				

Número y porcentaje de casos clasificados correctamente						
	Grupo de pertenencia pronosticado				**Total**	
	Grupo 1 Bajo optimismo		*Grupo 2* Alto optimismo			
	N	%	n	%	n	%
Grupo 1 Bajo optimismo	**285**	**73,1%**	106	26,9%	391	100
Grupo 2 Alto optimismo	127	32,7%	**261**	**67,3%**	388	100
Media de casos clasificados correctamente = 70,2%						

En síntesis, son aquellos profesores menos optimistas los que muestran una mayor sensibilidad ante los conflictos derivados de las relaciones con los padres de los alumnos y/o la falta de acuerdo respecto a otros docentes en torno a asuntos disciplinarios; asimismo estos perciben como especialmente molestas las agresiones verbales por parte de los alumnos y/o el vandalismo en las instalaciones del centro.

Discusión

Los resultados obtenidos en cuanto al primer objetivo de esta investigación, confirman que, en general, las distintas fuentes de estrés que dificultan la convivencia (conductas problemáticas de los alumnos, conflicto y ausencia de apoyo social) diferencian, a niveles estadísticamente significativos, entre los tres grupos de docentes establecidos en base al optimismo autoinformado. Más concretamente, del análisis de varianza realizado se desprende que son los docentes con elevado optimismo, frente a los que presentan bajo y moderado optimismo, los que informan de un menor nivel de tensión en todos y cada uno de los estresores considerados.

Atendiendo a las dimensiones evaluadas en este trabajo se constata que son las fuentes de estrés vinculadas a la dimensión conflicto las que establecen las diferencias más acusadas en cuanto a la perspectiva del docente de que "las cosas le irán bien el futuro" (Scheier y Carver, 1987). A este respecto, y aunque todas las fuentes de estrés a las que da cobertura esta faceta permiten diferenciar entre los distintos grupos de profesores tomados dos a dos (prueba de Scheffé), parecen ser los estresores "el tener que reunirse con los padres de los alumnos conflictivos", "la relación con los padres y madres de los alumnos" y "la falta de consenso entre el profesorado en asuntos disciplinarios" los que permiten diferenciar en mayor medida entre los profesores que informan de alto, moderado y bajo optimismo. En este sentido, parece que los profesores menos optimistas son los que experimentan un mayor nivel de estrés ante dichas circunstancias. Estos hallazgos son coincidentes con las conclusiones de algunas investigaciones en el ámbito de estrés laboral (p.ej.: Gaziel, 1993; McCormick, 1997; Otero-López y cols., en prensa) que apuntan que la falta de acuerdo en torno a las cuestiones disciplinarias entre padres y profesores, e incluso entre los propios docentes, incrementaría sustancialmente el malestar laboral de estos. Cabría hipotetizar la posibilidad de que los docentes pesimistas (al presentar una mayor vulnerabilidad ante cualquier situación de conflicto) tengan mayor probabilidad que los optimistas de desarrollar conductas de evitación ante cualquier situación potencialmente conflictiva (p. ej.: las reuniones con padres de alumnos conflictivos, el desacuerdo en cuanto a asuntos disciplinarios).

Los estresores incluidos bajo la dimensión conductas problemáticas de los alumnos también han puesto de manifiesto su capacidad para diferenciar entre los distintos grupos de docentes establecidos en función del optimismo informado, siendo las distintas modalidades de conducta-problema las que acaparan un mayor protagonismo (ej.: "las agresiones verbales por parte de los alumnos", "el vandalismo en las instalaciones del centro", "el que los alumnos adopten una actitud pasiva en las clases"). Resultan de interés, a este respecto, las aportaciones de Kyriacou (2003) al hacerce eco de la situación de "alerta constante" en la que parecen hallarse algunos profesores ante cualquier indicio de conductas disruptivas en el aula. Evidencia complementaria, aunque indirecta, a estos hallazgos se desprende del trabajo de Szalma (2009); este autor analizó las diferencias existentes entre pesimistas y optimistas en tareas de vigilancia, concluyendo que los pesimistas mostraban un estado de "activación" permanente que incrementaba de modo significativo los niveles de estrés experimentados durante la tarea. En un afán de discutir estos hallazgos, cabría pensar en la posibilidad de que sean precisamente "las gafas del optimismo" (Avia y Vázquez, 1998) las que permitan a aquellos profesores que presentan elevadas puntuaciones en esta variable personal reducir los niveles de "alerta"; dotándoles, al mismo tiempo, de cierta expectativa de control ante los diversos avatares derivados de la convivencia escolar, lo cual podría minimizar, en última instancia, el impacto negativo de los mismos.

En cuanto a la dimensión ausencia de apoyo social cabe señalar que, a pesar de que la mayoría de las fuentes de estrés que se incluyen bajo esta rúbrica permiten establecer diferencias entre los grupos de docentes establecidos en función del optimismo -la excepción la constituye el ítem "la falta de apoyo en algunas "cuestiones" por parte de mi jefe de departamento"-; los ítems "el que los alumnos intenten "probarte" a cada instante" y "el no tener a quien recurrir cuando tengo un problema" permitían discriminar entre los grupos, tomados dos a dos, de docentes. Estos hallazgos parecen tener claros

referentes en la literatura previa, siendo múltiples los autores (p. ej.: Dworkin, 1987; Greenberg, 1984) que coinciden en torno a la idea de que el apoyo social disponible contribuye a la prevención del burnout docente. En esta línea, Russell, Altmaier y Van Velzen (1987) apuntan al apoyo social por parte de los compañeros y la dirección del centro como importantes mitigadores del estrés en los profesores.

Por lo que respecta al segundo objetivo de este trabajo (esclarecer si las distintas facetas que dificultan la convivencia escolar tienen la suficiente capacidad para discriminar entre los profesores que informan de bajo *vs.* alto optimismo), el conflicto emerge como la dimensión con mayor protagonismo (primer paso de la ecuación). La dimensión conductas problemáticas de los alumnos, como cabría esperar en función de los resultados previos, se consolida, después del conflicto, como otro de los argumentos empíricos para discriminar en función del optimismo. En otras palabras, y atendiendo al elevado porcentaje de clasificaciones correctas, cabría pensar que cuando enfrentamos a los optimistas con los pesimistas existen acusadas diferencias en el modo de encajar los conflictos y los problemas conductuales de los alumnos; los juicios, el grado de tensión y, muy probablemente la respuesta sean mucho más "equilibrados" en aquellos que tienen la expectativa generalizada de que "todo va razonablemente bien".

Cabría concluir, a tenor de los objetivos de la presente investigación, que: 1) todas las fuentes de estrés que dificultan la convivencia escolar -conductas problemáticas de los alumnos, ausencia de apoyo social y conflicto- establecen diferencias significativas entre los distintos niveles de optimismo autoinformado por los profesores que conforman la muestra, y 2) son las dimensiones conflicto y conductas problemáticas de los alumnos las que muestran mayor capacidad discriminante en función del nivel de optimismo de los profesores.

En definitiva, permítasenos unos apuntes finales acerca de algunas hipótesis que probablemente den cuenta de las "fortalezas" del optimista en el contexto escolar. Muy probablemente, aquellos profesores que presentan mayores niveles de optimismo sean menos vulnerables a la ausencia de apoyo social por parte de sus compañeros; también cabría pensar que los optimistas se muestren más dispuestos a proporcionar y/o solicitar apoyo social cuando se enfrentan a las casuísticas propias de la convivencia escolar (problemas comportamentales y conflicto); probablemente, también, el profesor optimista, comparado con el pesimista, perciba en menor medida la ausencia de apoyo social y consenso entre el profesorado (menor discrepancia entre lo que es y lo que debería ser), se muestre más dispuesto a superar cualquier situación adversa (conflictos, por ejemplo) y se implique más activamente en la consolidación de redes sociales de apoyo eficaces.

Para finalizar, y a la espera de que estos hallazgos sean ratificados en futuras investigaciones, sólo nos queda apuntar algunas de las potenciales debilidades de la presente investigación. Entre ellas, cabría destacar la autoselección de la muestra y el carácter eminentemente exploratorio del estudio, imposibilitándose cualquier intento de determinar relaciones causales. En este sentido, y en un afán de apuntar algunas directrices que, probablemente contribuirían al avance del conocimiento en el campo, cabría señalar la oportunidad de integrar las fuentes de estrés aquí consideradas y el optimismo en modelos explicativos del burnout docente. Es decir, una vez constatada la existencia de vínculos entre las variables mencionadas, parece oportuno avanzar un paso más de cara a la comprobación empírica de modelos que contribuyan a clarificar el orden de influencias entre las mismas.

Agradecimientos

La realización de este trabajo fue posible gracias a la concesión del proyecto "Estrés laboral y Burnout en los Profesionales de Enseñanza Secundaria" (referencia PGIDT02CS024101PR) financiado por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Referencias

Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.

Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools.* Albany, NY: SUNY.

Fang, W. y Yan, X. (2004). Job burnout among elementary and high school teachers: characteristics and relationship with social support. *Acta Psychologica Sinica*, *36*, 568-574.

Gaziel, H.H. (1993). Coping with occupational stress among teachers: A cross-cultural study. *Comparative Education*, *29*, 67-79.

Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J.M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología, 18* (1), 57-75.

Greenberg, S.F. (1984). *Stress and the teaching profession.* Baltimore, MA: Paul H. Brooks.

Greenglass, E.R., Burke, R.J. y Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work and Stress*, *11*, 267-278.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro (Orig. 2001).

Mäkikangas, A. y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, *35*, 537-557.

Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999): Teacher burnout: A research agenda. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.

McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers. Biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration*, *35*, 18-38.

Moreno, B., Arcenillas, M.V., Morante, M.E. y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *21*, 71-87.

Moreno, B., Morett, N.I., Rodríguez, A. y Morante, M.E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema, 18* (3), 413-418.

Otero-López, J.M., Santiago, M.J. y Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema, 20* (4), 766-772.

Otero-López, J.M., Santiago, M.J., Castro, C., Pardiñas, M.C., Mirón, L. y Ponte, D. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

Otero-López, J.M., Santiago, M.J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examinating the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*, 259-270.

Paulik, K. (2001). Hardiness, optimism, self-confidence and occupational stress among university teachers. *Studia Psychologica*, *43*, 91-100.

Peterson, C. y Vaidya, R.S. (2003). Optimism as virtue and vice. En E.C. Chang y L.J. Sanna (Eds.). *Virtue, vice, and personality. The complexity of behavior*. Washington, DC: APA.

Phillips, B.N. y Lee, M. (1980). The changing role of the American teacher: Current and future sources of stress. En C.L. Cooper y J. Marshall (Eds.). *White collar and professional stress* (pp. 93-111). Chichester: Wiley.

Riolli, L. y Savicki, V. (2003). Optimism and coping as moderators of the relation between work resources and burnout in information service workers. *International Journal of Stress Management*, *10*, 235-252.

Russell, D.W., Altmaier, E. y Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*, 269-274.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized expectancies on health. *Journal of Personality*, *55*, 169-210.

Scheier, M.F., Carver, C.S., y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism: A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 1063-1078.

Schwab, R.L., Jackson, S.E. y Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, *10*, 14-29.

Smith, E.A. (1999). Teacher burnout as related to explanatory style. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, *59*, 7-A, 2286.

Szalma, J.L. (2009). Individual differences in performance, workload, and stress in sustained attention: Optimism and pessimism. *Personality and Individual Differences, 47*(5), 444-451.

Travers, C.J. y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós (Orig.1996).

Sexismo y acoso escolar, ¿precursores de la violencia de género?

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Actualmente la violencia contra las mujeres es un problema social de primera magnitud. Desde una perspectiva multicausal, uno de los factores más relevantes en la explicación de la violencia contra las mujeres es la discriminación basada en modelos estereotipados y sexistas de género. Basándonos en la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001) analizamos las creencias sexistas en 2568 estudiantes de Secundaria y Bachillerato de la comunidad de Castilla-La Mancha. El objetivo del presente estudio es investigar la relación de la violencia ejercida sobre los iguales en el contexto escolar con las creencias sexistas de los adolescentes. Esperamos que los adolescentes sexistas muestren niveles más altos de comportamientos agresivos que sus compañeros con creencias igualitarias y que tanto el componente hostil como el componente benévolo se presenten vinculados con los comportamientos de acoso escolar dirigidos hacia las chicas. Los resultados muestran la influencia de las creencias sexistas en los comportamientos de acoso entre iguales y la semejanza del patrón de agresión de los adolescentes sexistas con los de la violencia de género. Se describen y analizan estos resultados y sus posibles implicaciones en el diseño y actuaciones preventivas en la adolescencia.

Palabras clave: Adolescentes, sexismo, acoso escolar, violencia hacia las mujeres.

En septiembre de 2009 el INJUVE publicaba un monográfico titulado 'Juventud y violencia de género'. En esta publicación se daba a conocer que la prevalencia de la violencia de género entre las parejas jóvenes alcanzaba un 29% entre septiembre de 2007 y diciembre de 2008, siendo un 20% de los agresores menores de 30 años.

Debemos tener en cuenta que las historias de vida de los agresores en la violencia de género hablan de agresiones desde el periodo de la adolescencia, siendo ésta la etapa del ciclo vital en la que se aprenden y se consolidan las pautas de conducta de las relaciones sociales y también las pautas de relaciones entre género, que se afianzarán hasta llegar a la vida adulta. Díaz-Aguado (2009) analiza las similitudes entre la violencia de género y el acoso escolar, encontrando que ambas tienen como base el modelo dominio-sumisión.

En el caso de la violencia de género, incluso desde los modelos multicausales, algunos de los factores explicativos que constituyen la clave del fenómeno son de naturaleza sociocultural y se sustentan en modelos estereotipados y sexistas de género. La discriminación de género se asienta sobre la aplicación de normas diferenciales para hombres y mujeres, actuando como el desencadenante principal de la violencia contra las mujeres.

El prejuicio basado en el género se denomina sexismo. El sexismo está constituido por las actitudes sobre los roles y responsabilidades que se consideran adecuados para los hombres y para las mujeres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que deben mantener entre ellos (Moya, 2003).

Las investigaciones sobre sexismo ponen de relieve que en la actualidad coexisten formas tradicionales y nuevas formas de sexismo. Glick y Fiske (2001) exponen, en su Teoría de Sexismo Ambivalente, que el sexismo tiene un componente hostil y un componente benévolo. El sexismo hostil representa una actitud negativa de antipatía hacia las mujeres y se basa en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo social. Este tipo de sexismo considera que las mujeres deben ser controladas por el hombre, ya que son incapaces e incompetentes. El sexismo benevolente implica una imagen también

negativa de la mujer, pero aparenta una actitud más positiva, que expresa el deseo por parte del hombre de proteger a las mujeres, por considerarlas débiles e incompetentes; pero, a su vez, reconoce la dependencia del hombre en la realización de las tareas domésticas, la intimidad sexual y con respecto al amor que les proporcionan las mujeres.

Las opiniones prejuiciosas hostiles son socialmente indeseables e, incluso, ilegales en nuestro país. Esto hace que las creencias sexistas se dirijan hacia una manifestación aparentemente positiva: el sexismo benévolo. Ambos casos, sexismo hostil y sexismo benévolo, están basados en una visión estereotípica y limitada de las mujeres, que lleva a legitimar la desigualdad de género y a mantener a las mujeres en roles subordinados.

La investigación ha encontrado una relación entre las actitudes sexistas y los índices de victimización de la mujer (Archer, 2007). La relación entre sexismo hostil y violencia de género en las relaciones de pareja adultas está ampliamente constatada, pero también se encuentra relacionada con el sexismo benevolente. El sexismo benévolo apoya la retirada de recompensas y privilegios, legitimando el empleo de la violencia indirecta. El sexismo hostil predice la realización de comportamientos de violencia directa.

En el contexto escolar, Díaz-Aguado (2006) considera que el sexismo puede contribuir a la victimización de las personas que los sujetos sexistas consideran inferiores. De Souza y Ribeiro (2005) analizaron el sexismo como precusor del acoso escolar, encontrando una relación significativa con el sexismo benevolente, pero no con el sexismo hostil.

Respecto a los comportamientos de agresión en la escuela, Rigby (2004) analiza el acoso escolar como un producto de las dinámicas sociales que tienen lugar en el grupo de iguales. Archer y Coyne (2005) plantean que la elección de una u otra estrategia de agresión depende de las relaciones sociales establecidas entre los sujetos en un contexto.

El acoso escolar ha sido clasificado según su naturaleza en físico, verbal o relacional, y con respecto a lo explícito o implícito de la conducta agresiva: conducta directa vs. conducta indirecta. Considerando conjuntamente ambas perspectivas, Smith (2007) diferencia entre cinco estrategias de acoso escolar: agresión física directa (pegar, empujar, golpear), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas), agresión verbal directa (insultar, amenazar, reírse de alguien), agresión verbal indirecta (hablar mal de otro a sus espaldas, extender rumores), exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en una actividad).

Partiendo de los planteamientos anteriores, nuestro objetivo principal en este trabajo es investigar el sexismo presente en el sistema de creencias personales de los adolescentes, tanto en los planteamientos hostiles como benévolos, y su relación con la violencia ejercida sobre los iguales en el contexto escolar. Respecto a la relación del acoso escolar con el sexismo planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La violencia ejercida por los adolescentes con creencias sexistas será superior que la ejercida por los no sexistas.

Hipótesis 2: Los dos componentes del sexismo, hostil y benévolo, intervienen en la conducta de agresión sobre los iguales. Los sexistas hostiles presentarán comportamientos de agresión directa mientras que en los sexistas benévolos predominarán las agresiones indirectas.

Hipótesis 3: Los adolescentes sexistas presentarán unos niveles superiores de agresión hacia las chicas que los adolescentes con una ideología de género igualitaria.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 2568 participantes, con edades comprendidas entre 12 y 17 años (M= 14.57, Sx= 1.3). El 48.6% son hombres y el 51.4% mujeres, procedentes de Institutos de Enseñanza Secundaria de las cinco provincias de Castilla-La Mancha. En el momento de la aplicación estudiaban 1º ESO (16.5%), 2º ESO (23.6%), 3º ESO (20.8%), 4º ESO (16.9%) y Bachillerato (22.1%).

Instrumentos

Para medir el sexismo hemos aplicado el *Ambivalent Sexism Inventory* (ASI; Glick y Fiske, 1996), adaptado y validado en España por Expósito, Moya y Glick (1998). Es una medida de autoinforme de 22 ítems formada por dos subescalas de 11 ítems, diseñadas para medir sexismo hostil y sexismo benevolente. Se mide con escala tipo Likert con 6 anclajes, de 0- *Totalmente en desacuerdo* a 5- *Totalmente de acuerdo*.

Una puntuación elevada en la escala de sexismo hostil indica una imagen negativa de las mujeres. En la escala de sexismo benévolo se indica una imagen positiva de las mujeres, mientras que una puntuación elevada en las dos escalas indica ambivalencia. En los tres casos, estamos ante patrones sexistas y de discriminación hacia la mujer.

Para la medición de la victimización entre iguales se utilizó el *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school* (Rigby y Bagshaw, 2003). Esta escala permite conocer la existencia de intimidación entre iguales en las formas de agresión que hemos seleccionado para nuestro estudio (agresión física directa -FD-, agresión física indirecta -FI-, agresión verbal directa -VD-, agresión verbal indirecta -VI- y exclusión –Ex). Hemos considerado cuatro niveles de intervención (*0- nunca, 1- algunas veces, 2- semanalmente, 3- diariamente*). Para la elaboración de este trabajo utilizamos exclusivamente la subescala de acosar, la fiabilidad, aplicando el Alpha de Cronbach, alcanza un valor de 0.72. A los adolescentes se les preguntó si habían acosado de forma repetida a otra persona o grupo de personas. Esta escala está compuesta por cinco ítems: 1.- Acosar físicamente de forma directa. Ej. golpear, empujar. 2.- Acosar físicamente de forma indirecta. Ej. he roto, escondido o robado cosas. 3.- Acosar verbalmente de forma directa. Ej. he insultado o llamado mediante motes. 4.- Acosar verbalmente de forma indirecta. Ej. hablar de otros a sus espaldas, rumorear. 5.- Acosar mediante exclusión. Ej. ignoro, no dejo participar de algunas actividades.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar en el aula habitual de los alumnos. La prueba fue administrada por los miembros del equipo de investigación, permaneciendo presente el profesorado pero sin intervenir en el proceso. La hora designada para la aplicación se correspondió en todos los casos con una sesión de tutoría. Tras la autorización de los padres de los menores para su participación en este estudio, se aseguró el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos.

Análisis estadísticos

Se ha analizado la fiabilidad de las subescalas del modelo bidimensional de sexismo mediante el cálculo del coeficiente alfa. También se ha estudiado la correlación entre los dos componente,s mediante el cálculo de la correlación de Pearson.

Para el análisis de las diferencias entre sexos se aplicaron contrastes de t de Student y para las diferencias entre los grupos de estudio de sexismo se utilizaron Anovas. El análisis de las relaciones entre el sexismo y el sujeto objeto de las conductas de violencia, se realizó mediante tablas de contingencia y el cálculo de chi-cuadrado. Los cálculos se realizaron aplicando el paquete estadístico SPSS 17.0.

Resultados

La escala de sexismo muestra una gran consistencia interna, tanto el total de la escala, como en sexismo hostil y benévolo (tabla 1).

Las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los dos factores (hostil y benévolo) es menor en hombres que en mujeres (.38 vs. .41), siendo .39 en la muestra total.

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos para hombres y mujeres en el ISA.

Tabla 1. Fiabilidad (α) de la escala y subescalas del ASI

	Hombres	Mujeres	Total
Escala total	.85	.84	.86
Sexismo hostil	.84	.77	.85
Sexismo benévolo	.74	.80	.77

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas del ISA, total de la muestra y desglosadas por sexo

	Total muestra		Hombres		Mujeres	
	M	*Sx*	*M*	*Sx*	*M*	*Sx*
Sexismo hostil	2.48	1.01	2.95	0.94	2.03	0.87
Sexismo benévolo	2.91	0.92	3.00	0.92	2.82	0.91
Total escala	2.69	0.81	2.98	0.77	2.42	0.75

Nota: las puntuaciones oscilan entre 0 y 5. A mayor puntuación, mayor sexismo

Los resultados muestran que los hombres obtienen puntuaciones significativamente superiores a las mujeres en el total de la escala (t_{2435}= 17.92, p<.000), en la subescala de sexismo hostil (t_{2477}= 25.46, p<.000) y en la subescala de sexismo benévolo (t_{2480}= 4.98, p<.000). Independientemente del sexo, los participantes puntúan más alto en sexismo benévolo que en sexismo hostil. La diferencia es significativa solamente para las mujeres (t_{1255}= -28.74, p<.000).

Aunque los componentes hostil y benévolo a menudo se presentan en oposición, no son mutuamente excluyentes, de hecho, la escala de sexismo mide ambos componentes en todos los sujetos. Según la Teoría de Sexismo Ambivalente, las personas sexistas pueden tener actitudes hacia las mujeres predominantemente hostiles (puntuaciones elevadas en la subescala hostil), benévolas (puntuaciones elevadas en la subescala benévola) o ambivalentes (puntuaciones elevadas en ambas subescalas). Atendiendo a esta clasificación y empleando como punto de corte la media teórica de la escala (2.5), los participantes han sido clasificados en alto y bajo sexismo hostil y sexismo benévolo. Se han creado cuatro grupos de estudio, que representan las combinaciones de los niveles alto y bajo en cada una de las subescalas (tabla 3).

Tabla 3. Grupos de sexismo, total de la muestra y desglosado por sexo (porcentajes)

	Hostil bajo/ Benévolo bajo	Hostil alto/ Benévolo bajo	Hostil bajo/ Benévolo alto	Hostil alto/ Benévolo alto
	No sexismo	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo	Sexismo Ambivalente
Hombres	6.0	5.9	7.4	29.2
Mujeres	14.0	2.5	21.1	13.8
Total	20.0	8.5	28.5	43.1

En las mujeres predomina el sexismo benévolo y en los hombres el sexismo ambivalente. En ambos casos el sexismo hostil presenta el porcentaje más bajo. La contingencia entre sexos resulta significativa (Chi-cuadrado= 401.33, p<.000).

Con respecto a la vinculación del sexismo con los comportamientos de acoso escolar en los hombres, excepto en la agresión verbal indirecta, se producen diferencias significativas entre los grupos de sexismo (tabla 4).

En los hombres sexistas ambivalentes predomina la agresión verbal indirecta. En los sexistas hostiles y los sexistas ambivalentes destacan las agresiones verbales directas. La agresión física directa dirigida por los sexistas ambivalentes actúa diferencialmente en los otros grupos de estudio. En las

demás formas de agresión, el sexista hostil y el sexista ambivalente se equiparan en el acoso que dirigen a sus iguales.

Por último, respecto al sexo del sujeto al que dirigen su acoso (tabla 5), aunque agreden más a su propio sexo, los porcentajes de participación en los ataques dirigidos a las chicas son superiores en los grupos sexistas, que en los hombres con creencias de género igualitarias. Destacan en su participación de comportamientos de acoso dirigidos a las chicas, los hombres con sexismo ambivalente en todas las formas de agresión. Los sexistas hostiles en las agresiones físicas y los sexistas benévolos en las agresiones verbales y la exclusión.

Tabla 4. Medias y Anovas del sexismo con el acoso en los hombres

	Total	FD	FI	VD	VI	Ex
No sexista	0.98	0.10	0.05	0.37	0.50	0.10
Hostil	1.60	0.19	0.18	0.60	0.56	0.26
Benévolo	1.24	0.13	0.07	0.45	0.53	0.14
Ambivalente	1.91	0.29	0.20	0.64	0.56	0.27
F	9.95	20.03	22.56	20.26	1.05	16.38
p	.000	.000	.000	.000	.369	.000

Nota: FD: agresión física directa; FI: agresión física indirecta; VD: agresión verbal directa; VI: agresión verbal indirecta; Ex: agresión por exclusión. Puntuación de 0 a 3, mayor puntuación indica una intervención en los comportamientos agresivos más frecuente.

Tabla 5. Sexo del sujeto que es objeto de los distintos tipos de acoso según el grupo de sexismo

Agresión	Sexo	No sexista	Hostil	Benévolo	Ambivalente
Física Directa	Chico	3.3	1.7	3.9	32.6
	Chica	1.1	0.6	0	1.7
	Ambos	0	0.6	0	8.8
Chi-cuadrado= 20.68, p<.014					
Física Indirecta	Chico	1.2	2.4	4.8	24.1
	Chica	0	1.2	0	1.2
	Ambos	0.6	0.6	0.6	12.7
Chi-cuadrado= 18.12, p<.034					
Verbal Directa	Chico	2.0	3.2	9.2	35.3
	Chica	0.8	0.4	0.4	2.4
	Ambos	0.8	0.8	3.2	20.1
Chi-cuadrado= 20.14, p<.017					
Verbal Indirecta	Chico	1.4	3.8	4.7	20.8
	Chica	0	0.5	0.5	2.4
	Ambos	2.8	0.5	7.1	25.5
Chi-cuadrado= 27.85, p<.006					
Exclusión	Chico	1.7	1.7	3.4	20.8
	Chica	0	0.6	0.6	2.8
	Ambos	1.1	0	1.7	10.1
Chi-cuadrado= 5.50, p<.789					

Discusión

Los índices de consistencia interna del ASI, en general y en ambas subescalas, son bastante elevados (entre .74 y .86), coincidiendo con los índices de otras investigaciones realizadas con el mismo

instrumento en nuestro país (Expósito, Moya y Glick, 1998; Lameiras y Rodríguez, 2002; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007).

Respecto a las correlaciones entre las subescalas de sexismo hostil y sexismo benévolo, entre sí son positivas, tanto en la submuestra de hombres como de mujeres, oscilando entre .38 y .41. Estas correlaciones corroboran el hecho de que ambos componentes son independientes y constituyen dos formas de sexismo, dando consistencia a este hecho la menor correlación en los hombres (Glick y Fiske, 2001). En los adolescentes de nuestra muestra las correlaciones encontradas son menores que las obtenidas en estudios anteriores (Expósito et al., 1998; Lameiras y Rodríguez, 2003). Este hecho puede ser indicativo de que los comportamientos sexistas están aún en proceso de desarrollo y alejados de la influencia sociocultural, que dirige el comportamiento sexista hacia el componente benévolo debido al rechazo social existente hacia la hostilidad dirigida a las mujeres. Lo que aconsejaría la intervención preventiva en estas edades antes de que se fijen los comportamientos discriminatorios.

Los hombres puntúan con niveles más elevados que las mujeres, tanto de sexismo hostil como de sexismo benévolo, confirmando los datos encontrados en otros estudios realizados con muestras españolas (Moya y Expósito, 2001). Las mujeres rechazan más el sexismo hostil que el sexismo benévolo, mientras que en los hombres no aparece diferencia entre ambos componentes, lo que refuerza nuestra idea sobre la influencia social y la necesidad de intervención preventiva en la adolescencia. En concordancia con investigaciones anteriores realizadas con adolescentes (Lameiras y Rodríguez 2002, 2003), los niveles de sexismo son más elevados que los que se encuentran en la población adulta.

La distribución de las creencias sexistas entre los adolescentes implica que, solamente, un 20% manifiestan una ideología igualitaria de género. El menor porcentaje de reconocimiento sexista se produce en el componente hostil, pero los sexistas ambivalentes suponen un alto porcentaje, más del 40%. Situación que sería necesario modificar, ya que este grupo implica el nivel más elevado de sexismo. Un 20% de las mujeres muestran una orientación hacia el sexismo benévolo, casi un 14% se incluyen en la categoría de sexismo ambivalente y un 2.5% muestran su acuerdo con la ideología tradicional de género.

Los datos de acoso entre los iguales en el contexto escolar señalan que la ideología sexista actúa como factor causal de la agresión, mostrando un patrón diferencial en función del componente de sexismo predominante. Los resultados coinciden con el patrón de comportamiento agresivo en la violencia de género. Este resultado nos lleva a confirmar la hipótesis de estudio, que señala que en los sexistas hostiles predominan los comportamientos de acoso directos y en los sexistas benévolos las estrategias indirectas.

Tanto el sexismo hostil como el sexismo benévolo parecen influir en la incidencia de los comportamientos agresivos. Aunque el componente benévolo de forma aislada no actúa diferencialmente, su conjunción con el componente hostil (sexismo ambivalente) potencia las acciones agresivas de los sujetos, comportándose como el grupo que con que mayor frecuencia acosa a sus iguales. No obstante, sí que actúan diferencialmente hacia las chicas, encubriendo una relación de poder entre géneros, que podría ser el origen de normas desiguales en las relaciones de pareja (Chen, Fiske y Lee, 2009).

Este resultado está en la misma línea que las últimas investigaciones sobre violencia de género, que indican que el sexismo benevolente está vinculado con la minimización de la violencia doméstica (Chapleau, Oswald y Russell, 2008; Yamawaki, 2007; Yamawaki, Ostenson y Brown, 2009), confirmando la relevancia de la ideología sexista en el mantenimiento de las diferencias de género (Silván-Ferrero y López, 2007).

Estos resultados ponen de manifiesto el peligro que encierra el sexismo como sistema de justificación de actitudes discriminatorias. Incluso el sexismo benévolo, con un tono afectivo positivo, encubre comportamientos agresivos justificados bajo una consideración de la mujer de forma estereotipada y limitada a ciertos roles. Esta forma de sexismo es más difícil de eliminar por su

naturaleza de poder encubierto y por el tono aparentemente positivo que la envuelve. Estas características hacen que los comportamientos derivados del sexismo benévolo sean más aceptables incluso por parte de las mujeres, que son el objetivo de la discriminación (Moya y Expósito, 2001). Esto se debe a que permanece encubierto bajo buenas intenciones (Moya y Lemus, 2007) e, incluso, pasa desapercibido (Barreto y Ellemers, 2005).

Nuestros resultados nos llevan a verificar el sexismo como un factor relevante de riesgo y, por tanto de protección, en el que han de incidir los programas preventivos tendentes a modificar los sistemas de creencias personales implicados. Las actuaciones preventivas han de centrarse en las creencias sexistas presentes en los adolescentes y en los niños y las niñas. La intención de esta intervención es intentar neutralizar los sesgos sexistas, que han sido ya interiorizados y/o que se encuentran en proceso de desarrollo. La adolescencia es un momento cognitivo de especial relevancia para poner en cuestionamiento los modelos y expectativas sociales y desarrollar la capacidad de introspección y la necesidad de autoconocimiento, que surge en este periodo de la vida. La intervención contra la violencia de género debe incluir la identificación y eliminación de creencias sexistas basadas en actitudes de autoridad y dominio del varón, y en la dependencia y necesidad de protección de la mujer (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006). Es necesario iniciar la prevención de la violencia en general y, en particular, de la violencia de género en la escuela a través de modelos de valores de igualdad basados en el respeto y en el rechazo a la violencia.

En relación con las posibles limitaciones de este estudio, cabe destacar que el muestreo ha sido incidental, por lo que debemos ser cautelosos en la generalización de los resultados.

Referencias

Archer, J. (2007). A cross-cultural perspective on physical aggression between partners. *Issues in Forensic Psychology, 6,* 125-131.

Archer, J. y Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, *9*, 212-230.

Barreto, M. y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contribuyes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology, 35*, 633-642.

Chapleau, K.M., Oswald, D.L. y Russell, B.L. (2008). Male rape myths: The role of gender, violence and sexism. *Journal of Interpersonal Violence, 23*, 600-615.

Chen, Z., Fiske, S.T. y Lee, T.L. (2009). Ambivalent sexism and power-related gender-role ideology in marriage. *Sex Roles, 60*, 765-778.

DeSouza, E.R. y Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 1018-1038.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud, 73,* 38-57.

Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud, 86,* 31-46. Madrid: INJUVE.

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social, 13*, 159-169.

Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema, 18*, 359-366.

Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491-512.

Glick,P. y Fiske, S.T. (2001). Ambivalent sexism. En M.P. Zanna (Ed.), *Avances in experimental social psychology* (vol. 33, pp. 115-188). San Diego: Academic Press.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 17*, 119-127.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos. *Acción Psicológica, 2*, 131-136.

Moya, M. (2003). Sobre la existencia y el origen de las diferencias en el liderazgo entre hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social, 18*, 321-325.

Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema, 13*, 643-649.

Moya, M. y Lemus, S. (2007). "Puño de hierro en guante de terciopelo". Diferencias de poder, sexismo y violencia de género. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coord.), *Convivir con la violencia* (pp. 99-116). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema, 19*, 522-528.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, *25*, 287-300.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, *23*, 535-546.

Silván-Ferrero, M.P. y López, A. (2007). Benevolent sexism toward men and women: Justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles, 57*, 607-614.

Smith, P.K. (2007). Investigación sobre "bullying en los centros educativos": los primeros 25 años. En S. Yubero, E. Larrañaga, y A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp.165-190). Cuenca: Servicio de Publicaciones. UCLM.

Yamawaki, N. (2007). Rape perception and the function of sexism and gender-role traditionality. *Journal of Interpersonal Violence, 22*, 406-423.

Yamawaki, N., Ostenson, J. y Brown, C.R. (2009). The functions of gender role traditionality, ambivalent sexism, injury, and frequency of assault on domestic violence perception: A study between Japanese and American college students. *Violence Against Women, 15*, 1126-1142.

POSTER

Abuse of persons with intellectual disabilities

Benito Arias Martínez, Laura E. Gómez Sánchez, Víctor Arias González, Mª Jesús Irurtia Muñiz y Mª Angélica Inmaculada Calleja González
Universidad de Valladolid (España)

In recent years, important advances have been achieved in the protection of rights for people with intellectual disabilities and the ratification of the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities is the maximum exponent in Spain. The goal of this study was to carry out an exploratory research about a possible non-fulfillment of those rights promulgated under the United Nations Convention, and therefore to study if there are any situations of abuse, neglect or violence in persons with intellectual disabilities who are recipients of social services. A double perspective has been used to achieve that goal. On the one hand, self-reports were made by 217 persons with intellectual disabilities using the INTEGRAL Scale (Verdugo et al., 2009). On the other hand, observations of 586 persons with intellectual disabilities were carried out by professionals of social services working with them and using the GENCAT Scale (Verdugo et al., 2008, 2009). Results allow us to conclude that there are still many abuse and negligence situations in this collective according to both perspectives and it is still needed to provide information and educations about rights and to develop programs in order to eradicate abuse in persons with intellectual disabilities. Moreover, there are differences between abuses reported by people with intellectual disabilities and those reported by professionals.

Los valores y la música

Santiago Pérez Aldeguer
Universidad Jaume I de Castellón (España)

El cambio del valor en la escuela, la globalización y los fenómenos migratorios han provocado una multiculturalidad cada vez más acusada en el ámbito escolar, que reclama desarrollar una mayor competencia emocional entre alumnos de procedencia diversa.

Este proyecto se fundamenta en el convencimiento de que conocer otras culturas ayuda a respetarlas y evita actitudes racistas e intolerantes, se basa en la utilidad de la música como recurso para enseñar la cultura propia, y para facilitar la integración del alumnado inmigrante, que se podría ver representado en las piezas musicales –de los distintos continentes- seleccionadas para la experiencia.

En especial, nos hemos basado en la función social que puede desempeñar la música, así como en sus potencialidades para ayudar a la integración social, a la enseñanza de valores de convivencia en las aulas.

El presente proyecto incluye el diseño de una metodología sistemática, un programa para utilizar la música en las aulas, que ayuden a afianzar la transmisión de una serie de valores que facilitarían una mayor cohesión en el grupo -caracterizado por su heterogeneidad, su multiculturalidad-, así como una interrelación más fluida entre los alumnos y su profesor.

El método se ha probado con un caso de estudio –un proyecto piloto desarrollado en varios colegios de primaria del que se desprenden las conclusiones de esta investigación.

La Creatividad en los estudios de Danza: ¿son más creativos los estudiantes de danza?

Begoña Martínez Hernández, Rosa Mª. Limiñana Gras, F. Javier Corbalán Berná y Olivia López Martínez
Universidad de Murcia (España)

La Danza, como otras artes, ha sido considerada como una actividad creativa por excelencia, pero de todos es sabida la necesidad de una rigurosa, intensiva y casi militar disciplina que requiere la formación de los bailarines, no siempre compatible con el desarrollo de la capacidad creativa. En la formación del bailarín, la enseñanza de las técnicas y el entrenamiento para la adquisición de las destrezas necesarias hasta llegar a resultados de excelencia resulta a veces devastadora para el desarrollo de la creatividad. Recientes investigaciones (Cuellar Moreno, 2005; Moreno Bonilla, 2007) se han planteado ya la relación entre los estudios de danza reglados, impartidos en los conservatorios, y la creatividad. Estas autoras estudian las distintas metodologías docentes y señalan la utilización masiva de técnicas de enseñanzas tradicionales de reproducción de modelos o de imitación que están dificultando el desarrollo de la capacidad creativa.

El objetivo de este trabajo es pues estudiar la creatividad en una muestra de estudiantes de danza de cuarto curso de enseñanzas elementales, y analizar su contribución en las distintas asignaturas que se imparte en los actuales programas de enseñanza. La población objeto de estudio está formada por un total de 87 estudiantes, de los cuales, 55 alumnos son estudiantes del Conservatorio de Danza de Murcia y 32 alumnos de un Colegio Público de Murcia.

Para la evaluación de la creatividad se ha utilizado el Test "CREA. Inteligencia creativa: Una medida cognitiva de la creatividad" (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003), que tiene como finalidad la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual; y la batería de evaluación de la creatividad de Guilford (Pensamiento Divergente, Fluidez, Originalidad y Flexibilidad).

Los resultados diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de danza y el grupo de comparación en algunas medidas de la creatividad, sin embargo sólo se ha encontrado una relación significativa entre la capacidad creativa y los resultados una asignatura: la asignatura de Improvisación.

La escala de valores en adultos emergentes

Antonio D. García Rojas y Antonio Jiménez Vázquez
Universidad de Huelva (España)

Esta comunicación se enmarca dentro de una investigación más amplia, llevada a cabo con alumnado de Bachillerato y con sus respectivos/as profesores/as de un I.E.S., que sería el punto de partida para el diseño (en función de los datos obtenidos en la investigación) e implementación a posteriori de un Programa de Intervención en Valores.

La investigación tiene como objetivos conocer el concepto que tienen los/as adultos emergentes sobre los valores y obtener una priorización de los mismos.

Para ello se elaboró un cuestionario abierto y se le administró a 138 alumnos/as de 1º de Bachillerato. Del mismo modo, se diseñó un cuestionario cerrado y se le administró a 20 profesores/as de Bachillerato. El diseño elegido para la elaboración de este estudio es de tipo "observacional descriptivo" de corte transversal no probabilístico.

Es a partir de esta investigación cuando se plantea a nivel de Centro el diseño y la posterior implementación de un Programa de Intervención que tuviera como objetivo general:"desarrollar actitudes, habilidades y valores que permitan opciones responsables de los adultos emergentes dentro del pluralismo característico de la sociedad en la que vivimos, respetando al mismo tiempo los valores y actitudes de otras personas y grupos sociales".

Las relaciones entre iguales y la convivencia como elementos clave en los centros de secundaria

Antonio D. García Rojas y Antonio Jiménez Vázquez
Universidad de Huelva (España)

Como demuestran numerosos estudios, se está produciendo un aumento del comportamiento violento en los Centros Educativos que generan dificultades para conseguir los objetivos de la educación.

Preocupados por esta situación, este estudio tienen como finalidad conocer la realidad educativa de los centros educativos de Huelva, poniendo un mayor énfasis en el estudio de las relaciones entre iguales.

La muestra aceptante ha sido de ocho Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.). Para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario elaborado por Ortega y el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC).

Como conclusión, afirmar que la victimización y la intimidación se constata en los centros onubenses objeto de estudio, aunque se tendría que matizar que no en todos en el mismo grado, como aparece en otros análisis realizados. De ahí la urgencia de desarrollar líneas de trabajo, programas de formación para el profesorado y programas de intervención con el alumnado que atajen el problema y que prevengan las actitudes violentas y de intimidación en los centros escolares. De ello va a depender que la sociedad del nuevo milenio sea más justa, solidaria y democrática, o que por el contrario se convierta en una sociedad sin valores, cruel y caótica.

Delimitación conceptual del acoso escolar

Ana B. Górriz Plumed, Lidón Villanueva Badenes, Keren Cuervo Gómez y Juan Emilio Adrián Serrano
Universitat Jaume I de Castellón (España)

El acoso escolar es un fenómeno fruto de una sociedad en la que los niños conviven con la violencia a través de guerras, conflictos políticos, xenofobia, terrorismo, etc., en definitiva, una violencia dirigida hacia grupos específicos por el mero hecho de ser diferentes (inmigrantes, homosexuales, religiones diferentes, creencias políticas diversas,…). Una sociedad en la que priman los valores individuales frente a lo colectivo y lo grupal, en la que incluso los niños pueden verse inmersos en un tipo de violencia en el contexto escolar. Este fenómeno social y psicológico resulta el objeto de esta investigación en la que se trata de conceptualizarlo y analizarlo a través del "desmantelamiento del grupo" participante en el mismo. Destaca la aportación de este trabajo a las investigaciones sobre el acoso escolar con la incorporación del papel del público, como un participante más a tener en cuenta con el resto de grupos ya clásicos: agresores y víctimas. Con ello se persigue un mejor conocimiento y una descripción eficaz de los diferentes implicados, para poder personalizar los programas, tanto de prevención como de intervención.

Palabras clave: Acoso escolar, agresor, víctima, público, rol, perspectivas teóricas.

Este trabajo se plantea como objetivo principal el análisis del fenómeno del acoso escolar tratando de responder a tres cuestiones básicas: ¿qué es?, ¿quiénes son los participantes? y ¿cómo se puede explicar? De este modo, los epígrafes que siguen tratarán de desarrollar las respuestas a estas cuestiones.

Lo que es el acoso escolar y lo que no es

A pesar de todas las ventajas que ofrece la interacción con iguales, como en cualquier otro contexto social en el que interactúan varias personas, en el contexto escolar en ocasiones se producen conflictos entre los niños que de un modo u otro deben ser solucionados. Fernández (1998) define el conflicto como "una situación de confrontación de dos o más protagonistas entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses" (pág. 20), pero no supone la existencia de estatus diferentes entre ellos. Se trata de situaciones en las que ambas partes tienen necesidad de resolver el problema que les enfrenta y las dos ponen empeño en hacerlo, sin que ello implique un desequilibrio de poder entre las partes. No deja de ser, pues, "un fenómeno natural que emerge en la confluencia social de motivos e intereses humanos "(Ortega y Mora-Merchán, 2008, pág. 516).

En el caso del conflicto, éste puede solucionarse adecuadamente o bien cursar con violencia, si fallan los recursos necesarios para enfrentarse a él. Pero en principio, el concepto de conflicto no es negativo en sí mismo, ya que hace referencia a la confrontación de intereses y de puntos de vista distintos, y esto puede suponer un gran enriquecimiento cognitivo y social.

Sin embargo, hay otras situaciones en las que uno de los participantes no tiene interés en solucionar el problema sino que persiste en su interés por hacer daño al otro niño, y en las que además existe un desequilibrio de poder. En el primer caso, estaríamos hablando de situaciones de conflicto consideradas como inevitables, (e incluso positivas para el desarrollo del niño), y en el segundo caso, se hablaría de

situaciones de acoso escolar o bullying[41] donde "el conflicto es gratuito, negativo y perfectamente evitable" (Avilés, 2006, pág. 59). La ridiculización, sometimiento, humillación, exclusión, extorsión o agresión, etc., por parte de uno o varios niños (agresores-acosadores) a otro niño (víctima de la situación), sería un ejemplo de este segundo caso.

Tratando de aclarar el concepto, algunos autores (Ortega et al., 1998; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Avilés, 2006) comparan y delimitan términos relacionados, que pudieran confundirse con él, como por ejemplo, la agresividad, la violencia o la indisciplina. En primer lugar, la agresividad constituiría un patrón heredado, natural y presente en otras especies animales. En nuestra especie, la agresividad se encuentra modificada por los procesos de aprendizaje y por el tipo de sociedad en la que nos desenvolvemos. Es decir, los seres humanos hemos sabido sobreponernos a la fuerza de la supervivencia, basándonos en la razón y en aspectos humanitarios. Pero en cualquier caso, se trata de una agresividad arcaica, con algún sentido primitivo biológico o social, ya fuera relacionado con la reproducción o con el dominio del territorio.

Más allá de esta agresividad natural e innata, se encuentra la violencia. La violencia estaría constituida por comportamientos de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. Estos comportamientos no poseerían una naturaleza innata, sino que fundamentalmente serían conductas aprendidas, lo cual afortunadamente lleva a la conclusión de que pueden "desaprenderse".

No obstante, hay que reconocer que siempre existe un nivel de agresividad inherente al conflicto en sí (por la confrontación de intereses), pero que en ningún caso tiene porqué implicar violencia. Únicamente surge la violencia cuando alguno de los participantes utiliza los recursos inadecuados para resolver el conflicto: engaños, abuso, conductas desafiantes, etc. Hablaríamos de violencia como las acciones que conllevan fuerza, expresión física intensa, imposición y provocan daño y destrucción. Es decir, cuando el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo (incluso un arma) para provocar una lesión o un daño, relativamente grave a otro individuo. Sin embargo, para que dejemos de considerarla violencia y pasemos a hablar de acoso escolar deben darse otras condiciones de recurrencia, intencionalidad y desequilibrio de poder.

Y, por último, se comentan la indisciplina y la disruptividad, términos muy utilizados en el contexto escolar, que suelen confundirse con la violencia. Puede decirse que existe relación entre ambos conceptos y la violencia, aunque esta relación no sea directa. La razón es que la indisciplina es un comportamiento que va contra las normas, y sin embargo, la violencia es una agresión contra las personas, que ataca lo más profundo de la personalidad y del desarrollo social. De todos modos, una disciplina incoherente o una disciplina autoritaria crean confusión y pueden favorecer la aparición de la violencia. Este fenómeno también suele confundirse con la disruptividad que, en este contexto, alude a las situaciones en las que los comportamientos de los alumnos y alumnas tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza/aprendizaje o incluso impedir que éste se establezca. Se podría decir que la indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas y la disruptividad alude a comportamientos contra las tareas académicas propiamente. Así, el maltrato escolar entre iguales parece estar ligado a la disrupción en situaciones en las que el alumno rechazado es miembro de un grupo de trabajo y esto rompe el plan de trabajo previsto, o si un profesor contesta impacientado las preguntas de un alumno, lo que motiva las burlas de los compañeros. De cualquier modo, tanto la indisciplina como la disruptividad serían manifestaciones perturbadoras de la convivencia escolar, mientras que conceptos como violencia y bullying harían referencia a manifestaciones agresivas, tal y como indica Avilés (2006).

[41] A partir de ahora se utilizarán ambos términos (acoso escolar y bullying) como sinónimos.

De este modo, el abanico de definiciones en torno a esta problemática es amplio, y del mismo modo que existen importantes puntos en común, también se encuentran matices diferenciales. Así, se destaca la definición planteada por Olweus (1993) en la que considera la victimización como una "conducta de persecución física, verbal y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas acciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, etc., lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes" (pág. 9). Con el objetivo de diferenciar lo que es acoso de lo que no lo es, Olweus (1996) expone que un estudiante está siendo intimidado cuando otro u otros estudiantes: le dicen cosas hirientes, se ríen de él o ella poniéndole motes; le ignoran completamente o le excluyen de su grupo de amigos con intención de hacerlo; le golpean, dan patadas, empujan o encierran en un cuarto o espacio cerrado; dicen mentiras o extienden rumores falsos sobre él o ella intentando que otros estudiantes también les rechacen. Así, cuando se habla de la intimidación, este tipo de cosas pasan repetidamente, y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse. También se entiende por intimidación, cuando toman el pelo a un estudiante repetidamente de un modo hiriente, pero no podemos considerar acoso cuando las burlas son hechas de un modo amistoso y juguetón, ni cuando dos estudiantes con fuerza o poder similar se pelean o discuten.

De todos modos, algunos aspectos que caracterizan el acoso y que están presentes en algunas de las investigaciones revisadas (Olweus, 1983; Ortega, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2006; Serrano, 2006) son: la estabilidad en el tiempo o reiteración (los comportamientos violentos se repiten con cierta frecuencia, estando centrados en una misma persona , la víctima), la naturaleza variada de la agresión (se presentan tanto malos tratos físicos como psicológicos), la diferencia de poder entre agresor y víctima (desequilibrio de poder que plantea una víctima vulnerable) y, por último, la intención del agresor es la de hacer daño a la víctima.

Quién participa en el acoso escolar? Roles implicados

El grueso de la intervención en el fenómeno del maltrato entre iguales se ha venido dirigiendo mayoritariamente hacia las partes más visibles de estas situaciones como son los agresores y sus víctimas. Sin embargo, se debe tener en cuenta desde un principio que estos no son los únicos roles implicados, tal y como indican autores como Salmivalli et al. (1996) o Sutton y Smith (1999), sino únicamente los más visibles, los que con su actuación acaban llamando la atención en los centros educativos (profesores, compañeros, amigos,…) o en las familias (padres, hermanos,…), abandonando de este modo la ley del silencio que suele imperar en estas situaciones y haciéndoles conscientes de la verdadera gravedad del asunto.

Otros grupos o roles implicados son los seguidores (ayudantes y reforzadores del agresor), los defensores de la víctima o incluso la audiencia pasiva o público que contempla esa agresión (Salmivalli et al., 1996). Se trata de "un fenómeno que involucra a más alumnos, que asumen roles diferentes que mantienen, precipitan o detienen el problema en función de cuál sea su actuación" (Mora, 2000, pág. 14).

En estos componentes del grupo se profundizará a continuación, utilizando para ello las descripciones encontradas en las diferentes investigaciones (Salmivalli et al., 1996; Olweus, 1998; Ortega, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Goossens, Olthof y Dekker, 2006; Avilés, 2006; Eisenbraun, 2007).

En primer lugar, en cuanto a los niños agresores, su principal característica es la fuerte necesidad de ejercer el dominio sobre los demás, presentando dificultades de autocontrol de su ira y agresividad.

Asimismo, tienen menor disponibilidad para llevar a cabo estrategias no violentas de resolución de conflictos, tendiendo a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

Por otro lado, los niños víctimas, en general, tienen una baja autoestima, percibiéndose a sí mismos como incapaces de controlar o repeler los ataques. Suelen ser alumnos con una red social muy limitada, presentando retraimiento social, miedo a establecer nuevas relaciones (Camodeca, Goossens, Meerum y Schuengel, 2002; Camodeca y Goossens, 2005). En otras ocasiones, cualquier rasgos físico, psicológico, moral, religioso, etc., que les hace diferentes frente a los agresores, les convierte en blanco de su acoso.

Asimismo, el riesgo de ser víctima de acoso se puede incrementar por el hecho de pertenecer a una minoría étnica, tener dificultades de aprendizaje, de expresión verbal, etc, aunque, al mismo tiempo, cualquiera puede serlo, independientemente de sus características personales o sociales, si tiene la "fortuna" de ser elegido por el acosador o grupo de acosadores como blanco de sus ataques.

Como ya se ha comentado previamente, los agresores y las víctimas no son los únicos participantes en el fenómeno de la intimidación entre iguales, distinguiendo otros roles menos presentes en la literatura como son los seguidores (ayudantes y reforzadores del agresor), los defensores de la víctima o el público o testigos del acoso escolar. Así, los seguidores serían aquellos que jalean y animan al agresor, se posicionan activamente a favor de éste, incluso sujetando a la víctima. Otro rol participante sería el de los defensores de la víctima, esto es, aquellos que intervienen para parar la situación. Por último, se encuentra el papel del público, esa audiencia pasiva que contempla el maltrato sin hacer nada por evitarlo, incluso restando importancia a estos incidentes.

¿Cómo se explica y cómo evoluciona el acoso escolar?

Los enfoques teóricos que han venido analizando el fenómeno del acoso escolar han oscilado desde planteamientos individuales, centrados básicamente en el análisis de las características de los agresores y las víctimas, hasta planteamientos más grupales y sociales, que tienen en cuenta tanto las normas grupales como los escenarios en que tiene lugar el acoso.

En primer lugar, se hace referencia a la corriente teórica que analiza la intimidación como resultado de diferencias individuales. De acuerdo con este punto de vista, el acoso ocurre como resultado de encuentros entre niños que se diferencian por su poder y en los que el niño más poderoso está motivado para procurar oprimir al que lo es menos y hacerlo repetidamente. En una escuela hay desequilibrios considerables en el poder entre niños, relacionados con diferencias físicas y/o psicológicas. La conjunción de tener poder y estar motivado para dominar a otros menos poderosos es vista como la razón principal por la que la intimidación ocurre en las escuelas. Dentro de esta perspectiva, se pueden incluir los estudios sobre competencias mentalistas (Sutton, Smith y Swettenham, 1999, 2001; Gini, 2006), en torno al maquiavelismo (Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Sutton y Keogh, 2001; Arsenio y Lemerise, 2001) o acerca de la falta de implicación moral (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005).

Una segunda corriente teórica hace referencia al acoso como un proceso de desarrollo. Considera que la intimidación tiene su inicio en la niñez más temprana, entendiendo que los niños tienden al principio a buscar su dominio social de un modo más grosero, por ejemplo, atacando a otros, sobre todo a aquellos menos poderosos, en una tentativa de intimidarlos. Sin embargo, consideran que con el paso del tiempo esta búsqueda del dominio social deja de ser tan agresiva, siendo las formas verbales e indirectas de acoso más comunes que las físicas. Asimismo, también se hace referencia al acoso escolar como proceso. Así, se encuentra el trabajo de Oñate y Piñuel (2006) en el que se plantean responder a la pregunta "¿de qué modo tiene lugar el proceso de victimización?" Para ello proponen la existencia de cinco fases en el desarrollo de dicho proceso:

- desencadenamiento del proceso instigador: cualquier detalle provoca que el agresor se fije en alguien y decida convertirlo en su víctima.

- comienzo del hostigamiento y el acoso: el agresor comienza a desplegar sus armas, le pone motes, le grita o lo maltrata a la vista de todos.
- asesinato psicológico: la víctima comienza a creer que todo lo hace mal, e incluso se inclina por pensar que los demás tienen razón. Disminuye su rendimiento escolar, se aísla socialmente,…
- aparición de manifestaciones psicosomáticas graves
- expulsión o autoexclusión escolar

La tercera perspectiva, del acoso como un fenómeno sociocultural, procura explicar la intimidación como un resultado de la existencia de grupos sociales con niveles diferentes de poder. El centro de atención está principalmente sobre las diferencias que tienen una base histórica y cultural, como el género, la raza o la identidad étnica y la clase social. En esta misma vertiente teórica se podrían incorporar los trabajos de Schuster (1999), Atria, Strohmeier y Spiel (2007), Mahdavi y Smith (2007), Orobio de Castro (2007), y Leman y Watling (2007) en torno al concepto de chivo expiatorio.

La cuarta perspectiva hace referencia al acoso como una respuesta a la presión de los iguales dentro de la escuela. Cabe decir que esta aproximación tiene en común con el enfoque sociocultural que concibe el acoso como comprensible en un contexto social. Sin embargo, el contexto no está definido de acuerdo a categorías socioculturales tales como género, raza y clase social. Hay un amplio contexto social que consiste en las conductas y actitudes de miembros de la comunidad escolar. Los individuos están influidos por sus percepciones de lo que debe ser el carácter distintivo de la escuela. En segundo lugar, están más influidos por un grupo de iguales a quienes sienten más cercanos. Tales grupos están formados por intereses y objetivos comunes, y proporcionan el apoyo entre sus miembros. También pueden constituir una amenaza para aquellos externos al grupo, incluso ex-miembros a quienes pueden intimidar. El motivo puede ser un agravio o un agravio imaginado, un prejuicio (explicable en términos socioculturales) o simplemente un deseo de divertirse a costa de otra persona. De un modo pretencioso, los actos de intimidación se suelen sostener por una conexión con el grupo (que puede ser descrita como la presión del igual o la lealtad a un grupo) más bien que por motivos individuales como la malevolencia personal.

Dentro de esta perspectiva, podrían incluirse los estudios que relacionan estatus social y acoso o el trabajo de Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), quienes consideran que, aunque las investigaciones en torno al acoso escolar se han dirigido de forma prioritaria hacia la figura del agresor y la víctima, éstos no son los únicos roles implicados, sino que se trataría de un proceso grupal en el que cada uno asume su papel para mantenerlo o detenerlo. De hecho, Olweus (1993) plantea que cuando unos cuántos estudiantes se agrupan para acosar a otro, muy probablemente algunos mecanismos de grupo socio-psicológicos están en marcha: contagio social, debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas, división de la responsabilidad y cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. También se ha sugerido por parte de otros autores (Garandeau y Cillessen, 2006) que, en agresiones como la indirecta, el acosador tiene que tener unos buenos conocimientos de los mecanismos grupales y de las relaciones existentes entre los miembros del grupo para poder llevarla a cabo. Se debe tener en cuenta que, tal y como sugieren Bukowski y Sippola (2001), victimizar a alguien parece ayudar en la cohesión y homogeneidad del grupo. Todos estos mecanismos pueden contribuir a la comprensión y explicación del por qué ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos participan en situaciones de acoso sin mayores problemas.

Por último, otro marco teórico utilizado para explicar el acoso escolar en las escuelas es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979). Cuando la perspectiva ecológica es aplicada a la intimidación (Swearer y Doll, 2001; Espelage y Swearer, 2003), engloba todos los factores implicados y se entiende como un fenómeno establecido en el tiempo como consecuencia de la interacción entre las

variables internas y externas a los niños, es decir, entre las características individuales del niño que intimida, y las acciones de los iguales, profesores y otros adultos, así como las características de la escuela, factores familiares, características culturales y factores de la comunidad. Esto nos lleva a entender la intimidación como una interacción entre el niño y sus iguales, escuela, familia y comunidad. Los factores internos de estos niños actúan recíprocamente con el ambiente social, que sirve para reforzar los comportamientos de persecución y/o la intimidación. Además, la complejidad de este fenómeno sugiere que estos comportamientos son tanto abiertos como encubiertos y pueden ocurrir en una variedad de contextos. Este marco teórico en concreto es el que impregna la mayoría de programas de intervención contra el acoso, ya que engloba todas las variables y contextos implicados.

Conclusión

A modo de conclusión, se quisiera enfatizar qué es realmente acoso escolar y qué no es. Así, cuando se hace referencia a acoso escolar o bullying, no se está hablando de situaciones que son conflictos de intereses y de puntos de vista distintos, en los que se tiene interés en solucionar el problema, no son burlas hechas de un modo amistoso ni cuando dos alumnos con poder similar discuten. En el acoso es fundamental el interés por hacer daño al otro, con un claro desequilibrio de poder entre los niños. Asimismo, no es meramente acoso físico, sino que también puede ser psicológico, moral, relacional, etc., es decir, se caracteriza por su variedad conductual. En cuanto a los participantes en este fenómeno social no se debe quedar el análisis de los roles únicamente en aquellos más visibles para la sociedad como son los agresores y las víctimas, sino que se debe ir más allá, ya que se trata de situaciones que involucran a más alumnos, que asumen roles diferentes que mantienen o detienen el problema en función de su actuación ante el acoso. Se trata de los seguidores de los agresores, los defensores de las víctimas y la audiencia pasiva o el público. Es fundamental que se tenga en cuenta la existencia de estos participantes en el acoso escolar dado que, por ejemplo, la movilización del público y que pasen a ser defensores de las víctimas, puede ser fundamental para frenar la mayor incidencia de estas conductas en los últimos años.

Por último, respecto a las corrientes teóricas que explican el bullying, cabe comentar que ninguna de las pespectivas revisadas tiene todas las respuestas por sí sola, ya que tienen sus puntos fuertes pero también sus limitación. De cualquier modo, el enfoque más prometedor, pero también más difícil de operativizar sería el ecológico, que incluye todos los procesos desarrollados por cada una de las teorías, aproximándose así de forma más fiel a lo que es la realidad del acoso.

Referencias

Arsenio W. y Lemerise, E. (2001). Varieties of school bullying: values, emotion processes and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.

Atria, M., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 372-387.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Experimental ecology of human development.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bukowski, W., y Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp.355-377). New York: Guilford Press.

Camodeca, M., Goossens, F., Meerum, M. y Schuengel, C.(2002, agosto). Social cognition and emotions in bullying. Comunicación presentada en la XII Conference of the International Society for Research on Emotion (ISRE), Cuenca, Spain.

Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 186-197.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje, 26*, 9-24.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Eisenbraun, K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 459-469.

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid. Narcea.

Garandeau, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying. What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539.

Goossens, F., Olthof, T. y Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343-357.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N. y Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. Special issue of the *Journal of Social Sciences* on "Peer Victimization in Schools; An International perspective", O. Aluede, A. G. McEachern y M. C. Kenny (Eds.), *Special Issue, 8*, 1-11.

Leman, P. y Watling, D. (2007). Scapegoating and classroom dynamics:Perspectives on the significance of social groups. *European Journal of Developmental Psychology*. 4, 400-404.

Mahdavi, J. y Smith, P. (2007). Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimization in school classes. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 353-371.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour inadolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences, 74*, 265-276.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL center), University of Bergen.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X "Acoso y violencia escolar en España"*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Orobio de Castro, B. (2007). Do the same social mechanisms explain bullying in different classrooms? A commentary on Madhavi and Smith and Atria, Strohmeier and Spiel. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 393-399.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (1999). Los derechos de los niños y las niñas y la violencia entre iguales en el ámbito escolar. En *Informe SIAS 2*. Sevilla, Sección de Pediatría Social. Asociación Española de Pediatría, pp. 115-124.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 515-528.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28,* 30-44.

Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations, 2*, 175-190.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Sutton, J, Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social development, 8*, 117-127.

Sutton, J, Smith, P. K. y Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" –A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development, 10*, 74-78.

Sutton, J. y Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences, 30*, 137-148.

Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour, 25*, 87-111.

Swearer, S. y Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-23.

Moodle como herramienta de evaluación en el Espacio de Europeo de Educación Superior

Laura E. Gómez Sánchez, Víctor Arias González, Mª Angélica Inmaculada Calleja González, Benito Arias Martínez y Mª Jesús Irurtia Muñiz
Universidad de Valladolid (España)

Entre las diversas herramientas disponibles para facilitar la tarea de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la utilización de la plataforma Moodle surge como un recurso didáctico destacado dentro de los denominados sistemas *e-learning* o métodos de aprendizaje que usan medios o contenidos electrónicos y digitales en Internet. Aunque a ritmo lento, resulta cada vez más frecuente la utilización de estas herramientas no como elementos motivadores y facilitadores del aprendizaje, sino también como métodos de evaluación en la educación a distancia, presencial y semipresencial.

Por ello, este estudio pretende aportar una aplicación real de la plataforma Moodle con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, una forma más de seguir las directrices planteadas para los nuevos planes de Bolonia y como un instrumento ideal para realizar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje así como para mejorar la comunicación y la relación del profesor con los alumnos (Amoros, 2007; Gómez et al., 2009; González et al., 2004). De este modo, en este poster presentamos una experiencia real de adaptación de asignaturas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior mediante el uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia, como método para incentivar la motivación del alumno por los contenidos impartidos en clase y como recurso de evaluación del aprendizaje.

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Una experiencia de interacción y aprendizaje a través de la Plataforma Moodle

Mª Angélica Inmaculada Calleja González, Laura E. Gómez Sánchez, Benito Arias Martínez y Víctor B. Arias Martínez
Universidad de Valladolid (España)

En este trabajo presentamos la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior mediante el uso de la plataforma Moodle de dos asignaturas ('Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar' y 'Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Infantil') en diplomaturas universitarias de la Universidad de Valladolid (1º de Maestro Especialista de Educación Primaria y 2º de Educación Infantil) durante el curso 2008/2009. Los resultados del aprendizaje compartido logrado con el uso de Moodle permitieron extraer las siguientes conclusiones generales: (1) los alumnos valoraron – mediante autoinformes) el uso de Moodle como una metodología atractiva y una buen método de aprendizaje y evaluación (valoración subjetiva); (2) las calificaciones finales en ambas asignaturas revelaron la eficacia de la metodología al obtenerse un alto índice de aprobados (evaluación objetiva); (3) los resultados fueron considerablemente mejores en el grupo de 2º curso que en el primer curso (evaluación objetiva y subjetiva). No obstante, la metodología no está exenta de limitaciones. En este sentido, la mayor parte de los alumnos señalar como las importantes: (1) el uso de Moodle requiere mucho tiempo, compromiso y dedicación; y (2) sería imposible mantener este sistema de trabajo si estuviera implementado en todas las asignaturas del curso.

Estudio sobre la percepción que manifiestan los escolares inmigrantes a cerca de la calidad de vida relacionada con la salud y el rendimiento académico

Ana Mª. Peña del Agua[1] y Mª. Pilar Palomo del Blanco[2]
[1]Universidad de Oviedo; [2]Universidad de León (España)

El fenómeno de la inmigración es un hecho real y plenamente inmerso en el ámbito escolar y con características diversas. En la actualidad, vivimos en sociedades multiculturales en donde se reflejan valores, costumbres y creencias de cada cultura. La escuela debe ser reflejo de la realidad social en la que está inmersa, y, como lugar de encuentro de personas distintas, cumplir con la importante tarea de integrar en su seno diferentes culturas, para conseguir, mediante la instrucción, una mejor convivencia entre sus componentes y conseguir una mejor calidad de vida para todos. A nivel general, las transmisiones culturales pueden influir en la manera de concebir la calidad de vida relacionada con la salud y el rendimiento académico. La salud, como constructo multidimensional, abarca aspectos físicos, psicológicos y sociales que están estrechamente unidos a calidad de vida. Y, a su vez, la salud está estrechamente relacionada con un aprendizaje escolar eficaz. El objetivo primordial del estudio es analizar la calidad de vida en relación con la salud de escolares inmigrantes y autóctonos residentes en Oviedo, así como su relación con el rendimiento escolar. En la línea del objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos: a) Conocer y comparar la calidad de vida infantil en sus diversas dimensiones en escolares inmigrantes y autóctonos; b) Describir y comparar la calidad de vida infantil, en sus diversas dimensiones, en escolares inmigrantes y autóctonos en función del género y curso; c) Analizar la relación entre la calidad de vida, en sus diversas dimensiones y el rendimiento académico global de escolares inmigrantes y autóctonos.

La muestra está formada por 300 niños y niñas, escolarizados en centros públicos ubicados en la ciudad de Oviedo, de los cuales 168 son autóctonos (56%) y 132 inmigrantes (44%). Los centros públicos, con más de 2 inmigrantes en los cursos de 4º y 5º de Educación Primaria, que existen en Oviedo son 19, de lo cuales participan 11. Las condiciones de selección para la muestra, fijadas al comienzo del estudio, son: La totalidad de centros públicos, género (niño y niña), curso (4º y 5º), etapa educativa (Educación Primaria) y nacionalidad (autóctonos e inmigrantes, en función del origen de procedencia de sus padres).

Para la medida del *Perfil de Salud Infantil* se utilizó el cuestionario, de percepción de salud para niños/as entre 6-11 años, CHIP-CE (Versión española del Child Health and Illness Profile-Child Edition), adaptada por Rajmil, Serra-Sutton, Estrada, Fernández de Sanmamed Guillamon, Riley, y Alonso, (2004). Este instrumento está validado en castellano y configurado como una escala tipo Likert (rango 1-5) con 5 opciones de respuesta que se puntúan de 1-5, con un total de 44 ítems agrupados en 5 dimensiones de salud, que son: Satisfacción, Bienestar, Funciones, Resistencia y Riesgos. La recogida de información de las variables sociodemográficas: género, curso y nacionalidad, se recoge al mismo tiempo que se realiza el cuestionario. Mientras que la información del rendimiento académico ha sido proporcionada por el tutor/a de cada niño/a, ya que consideramos que es la persona más adecuada debido a que tiene un conocimiento más preciso de sus alumnos. La aplicación se llevó a cabo en los meses de marzo a junio del curso académico 2008/2009.

En la investigación se utilizó una metodología de tipo descriptivo-comparativo de cada dimensión y variable. Para determinar si existen diferencias significativas en la percepción de la salud infantil en función de la nacionalidad, género y curso, se utilizó la prueba estadística "T". Asimismo, se utilizó una metodología de carácter correlacional para comprobar la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones que miden el cuestionario y rendimiento académico.

En los resultados que se desprenden de los análisis de datos, se encuentran puntuaciones significativas en las dimensiones: satisfacción, bienestar, resistencia y funciones en la variable **nacionalidad**, de tal modo que los niños/as inmigrantes perciben peor su calidad de vida frente a la muestra de niños/as autóctonos. Asimismo, no se aprecian diferencias significativas entre los escolares inmigrantes y autóctonos en su percepción acerca de los riesgos, entendidos como consecuencias perjudiciales para su salud. En la variable **género**, en las niñas autóctonas, se aprecia menor bienestar en la percepción global de su salud que en los niños y se valoran peor que sus compañeros en actividades escolares y en las relaciones de amistad. En cuanto a los niños/as inmigrantes la única diferencia significativa que se encuentra es en la dimensión riesgos, siendo los niños quienes perciben peores consecuencias para su salud. En relación al **curso**, los alumnos autóctonos de 5º perciben peor su salud en general que los de 4º. El aspecto más destacado en los escolares de ambos grupos es la dimensión riesgos, en el sentido que los alumnos de 5º perciben más riesgos que los de 4º, en cuanto a la calidad de vida en general y con referencia a padecer posibles problemas de salud. Respecto de la relación entre rendimiento escolar y calidad de vida, encontramos que la salud infantil está relacionada con el rendimiento académico global, apreciado por los profesores tutores independientemente de ser alumnos autóctonos o inmigrantes. En el caso de los alumnos autóctonos se da mayor bienestar que en los alumnos inmigrantes, de tal manera que a mayor bienestar mejor funcionamiento en actividades orientadas al rendimiento académico. Destacamos que los escolares inmigrantes tienen mayor resistencia (incluye factores protectores contra futuros problemas de salud) que los autóctonos, lo que supondría un mejor rendimiento académico. En general, los resultados obtenidos reflejan que la salud infantil está relacionada con el rendimiento global de los niños y niñas de la muestra.

Los resultados obtenidos en el estudio, tienen importantes implicaciones educativas en el sentido de conocer la calidad de vida de escolares inmigrantes de diversos países y de poder contribuir a la mejora de su inserción social y escolar, promoviendo el respeto por todas las culturas que coexisten en un mismo entorno, y colaborando en el desarrollo de una mejor calidad de vida a través de actuaciones educativas que, en alguna medida, contribuyan al logro de mejores resultados académicos de los alumnos ya sean inmigrantes o autóctonos.

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Una experiencia de interacción y aprendizaje a través de la Plataforma Moodle

Belén Cerván Ravira[1], Ángela María Muñoz Sánchez[2], Milagros Escobar Espejo[2], Francisco Javier Fernández-Baena[2], María Begoña López Villatoro[1] y María Isabel Muñoz Pinto[1]
[1]CEIP Las Cañadas-Mijas-Málaga; [2]Universidad de Málaga (España)

El presente trabajo analiza las actitudes del alumnado ante situaciones de violencia escolar entre iguales y la percepción del comportamiento de su profesorado ante estas situaciones. Para ello, se aplica el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). La muestra se compone de 254 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Los resultados muestran que las principales fuentes de apoyo social del alumnado ante conflictos interpersonales son las madres y los padres, seguidos de las amistades. Los resultados también revelan alta confianza del alumnado en el profesorado ante la prevención y resolución de conflictos escolares, considerándolos como mediadores en los conflictos. Se encuentra además que el principal comportamiento del alumnado ante situaciones de violencia observada es intentar detener dichas situaciones. En la discusión se considera la necesidad de potenciar la búsqueda de apoyo social de profesionales (orientador u orientadora de centro) como herramienta de afrontamiento del alumnado ante situaciones de violencia sufrida u observada.

Palabras clave: Violencia escolar, actitudes del alumnado, comportamiento del profesorado.

Agradecimientos: Este trabajo ha recibido financiación de la Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa, Proyecto de Investigación Educativa PIV-066/09 (2009-2011).

Resiliencia: avances en la evaluación del constructo

Mª. Teresa Crespo, Laura E. Gómez, Benito Arias, Mª. Jesús Irurtia y Víctor Arias
Universidad de Valladolid (España)

El estudio de la resiliencia ha suscitado un enorme interés durante las últimas décadas, tanto en el campo de la salud mental como en contextos psicosociales y educativos. Mientras el énfasis en la mayor parte de los estudios se ha situado mayoritariamente en su delimitación conceptual y en los ámbitos de aplicación, su evaluación ha mostrado un interés y un desarrollo científico mucho menor. Así, de la revisión teórica se puede concluir que el concepto ha ganado en los últimos años una gran importancia en la promoción de la convivencia escolar y en el desarrollo de competencias socioemocionales, la promoción de la salud y la intervención psicosocial; sin embargo, esta creciente importancia ha venido acompañada de escasos instrumentos y métodos de evaluación de la resiliencia con evidencias de fiabilidad y validez muy limitadas. Por este motivo, en este trabajo analizamos los principales instrumentos diseñados y validados para evaluar la resiliencia en diferentes ámbitos y contextos de aplicación. Finalmente, apuntamos la necesidad de construir instrumentos con evidencias de validez y fiabilidad adecuadas que guíen las investigaciones futuras centradas en el diseño y propuesta de programas de intervención orientados a promover y potenciar la resiliencia en contextos educativos.

Palabras clave: Resiliencia, infancia, adolescencia, instrumentos de evaluación.

El proyecto educativo: primer marco para lograr una adecuada convivencia en el centro

Maximiano del Caño Sánchez, Marcela Palazuelo Martínez y Montserrat Marugán de Miguelsanz
Universidad de Valladolid (España)

Una de las cuestiones más debatidas y controvertidas en la sociedad en todos los tiempos es la relacionada con los fenómenos de violencia. En los centros educativos se ha de trabajar de forma planificada y sistemática para prevenir y reconducir situaciones que puedan dar lugar a conflictos. El primer marco de donde se debe partir es el Proyecto Educativo.

En el siguiente artículo mostramos los fundamentos, objetivos y actividades que han de vertebrar este documento: a) participación de todos los profesionales del centro, no solo como una resolución administrativa más, sino en la seguridad de que un correcto proceso de construcción va a permitir conseguir los principios y fines explícitos en la LOE; b) adecuación a las características y capacidades del alumnado en consonancia con el ideario de una escuela inclusiva y c) creación en las aulas de un clima donde se puedan llevar a cabo los principios democráticos de convivencia y no se pongan obstáculos al desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

Programa para fomentar la convivencia a través del diseño de actividades extracurriculares

Marcela Palazuelo Martínez, Montserrat Marugán de Miguelsanz, Maximiano del Caño Sánchez y Carlos De Frutos Diéguez
Universidad de Valladolid (España)

Un buen momento para trabajar la convivencia entre los alumnos pueden ser las actividades extracurriculares. En este trabajo se presenta un guía-programa para ser utilizada por los alumnos de enseñanza obligatoria en las salidas extraescolares que se llevan a cabo, principalmente, en la ciudad o sus alrededores. Esta guía permite a los estudiantes planificar de forma estructurada y sistemática la adquisición de conocimientos, desde las vertientes del conocimiento, la investigación y la creación. Las funciones de los alumnos consisten en planificar y diseñar las estrategias de resolución de las actividades, recabar información y recursos de diversos medios y materiales, negociar agrupamientos, relaciones intergrupos, roles y ayudas, entre otras. Los estudios piloto realizados en colegios de Valladolid han demostrado la viabilidad del programa.

Educación Física adaptada a la deficiencia visual

Carmen Gil, Elisa Murillo y Miriam Puchol
Universidad de Zaragoza (España)

La Educación Física adquiere un gran valor en el desarrollo del individuo tanto físico, psíquico como social; más notable, si cabe, en las personas con deficiencia visual.

Esta deficiencia afecta a la conducta motriz, influyendo negativamente los aspectos cognitivos (la falta de acceso a la información limita el desarrollo intelectual), expresivos (suelen tener dificultades en la expresión y comunicación no verbal), motrices (marcha insegura, problemas de equilibrio y orientación espacial, incorrecto control postural y dificultades para conocer su esquema corporal) y sociales (las escasas habilidades sociales suelen dar lugar a situaciones de aislamiento y marginación). Todo ello, afecta negativamente al desarrollo emocional del niño y en la convivencia del aula.

La Educación Física es necesaria para mejorar estos aspectos; para ello, el maestro debe llevar a cabo una serie de adaptaciones metodológicas tanto en la forma de proporcionar la información, el material y el espacio como en las actividades propuestas en el aula. Estas actividades pueden estar orientadas a fines lúdicos y recreativos (deportes de base y juegos).

El desarrollo del niño con deficiencias visuales progresa de forma más lenta que en el niño vidente y es, por ello, que la Educación Física juega un papel tan importante en la correcta educación del individuo tanto a nivel personal como social; promoviendo así, valores de cooperación y convivencia.

Referencias

González, S; (2002). Deportes para ciegos y deficientes visuales. Málaga: ONCE.

Ríos, M; (2003). Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Relación entre factores del cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO) y estilos de afrontamiento en escolares

Belén Cerván Ravira[1], Ángela María Muñoz Sánchez[2], Milagros Escobar Espejo[2], Francisco Javier Fernández-Baena[2], María Begoña López Villatoro[1] y María Isabel Muñoz Pinto[1]
[1]CEIP Las Cañadas-Mijas-Málaga; [2]Universidad de Málaga (España)

El empleo de estrategias de afrontamiento centradas en la resolución activa del problema muestra resultados positivos en el ajuste social de niños y niñas, considerándose como una herramienta eficaz para el manejo de los conflictos entre iguales. En el presente trabajo se examina la relación entre diversos factores del Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) y los estilos de afrontamiento empleados por el alumnado mediante la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS; Frydenberg y Lewis, 1993). El estudio se ha realizado en una muestra de 254 escolares con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Esta escala aporta tres estilos básicos de afrontamiento: centrado en el problema, afrontamiento en relación a los demás y afrontamiento improductivo. Los resultados muestran correlaciones positivas de los factores relaciones con iguales y aprendizaje con afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento en relación a los demás. Asimismo, se encuentran correlaciones positivas de los factores exclusión y victimización con afrontamiento improductivo. Estos resultados justifican la importancia de entrenar al alumnado en un afrontamiento efectivo ante las dificultades interpersonales como recurso para favorecer la convivencia escolar positiva.

Palabras clave: Violencia escolar, estilos de afrontamiento.

Agradecimientos: Este trabajo ha recibido financiación de la Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa, Proyecto de Investigación Educativa PIV-066/09 (2009-2011).

Relación entre Inteligencia Emocional y Estrategias de afrontamiento: Un estudio con profesores de enseñanza primaria

José Mª. Augusto Landa, Manuel Pulido Martos y Esther López-Zafra
Universidad de Jaén (España)

El presente estudio tiene como objetivo analizar la validez predictiva de la Inteligencia Emocional Percibida, sobre las estrategias de afrontamiento en una muestra de profesores de enseñanza primaria.

Para ello, 100 maestros (54 mujeres y 46 hombres) pertenecientes a distintos colegios de Jaén respondieron a una batería de cuestionarios: 1) cuestionarios sobre características socio-demográficas laborales; 2) Escala Multidimensional de evaluación de estilos de afrontamiento COPE; 3) Trait Meta-Mood Scale TMMS (Escala de Inteligencia Emocional). Los análisis de regresión muestran la validez predictiva que ciertos componentes de Inteligencia Emocional Percibida tienen sobre los tipos de afrontamiento utilizados por los profesores. En concreto, la Atención y Claridad emocional explican la mayor parte de la varianza de las estrategias de afrontamiento. Análisis posteriores diferenciando alta y baja Atención emocional y alta y baja claridad emocional han mostrado diferencias estadísticamente significativas en el tipo de estrategia de afrontamiento utilizada por los sujetos. Los resultados obtenidos y las implicaciones prácticas son comentados en este estudio.

Palabras clave: Inteligencia emocional percibida, afrontamiento, profesores de enseñanza primario

Estilos parentales y niveles de andrógenos como predictores de la conducta agresiva en niños y niñas de edad escolar

Eider Pascual-Sagastizabal, José Ramón Sánchez-Martín y Aitziber Azurmendi
Universidad del País Vasco (España)

Objetivo: El objetivo de este estudio fue analizar el potencial papel predictor de los estilos parentales y los niveles de andrógenos sobre la conducta agresiva en niños y niñas de 7-8 años de edad.

Método: Los sujetos participantes en el estudio fueron 160 niños/as (89 niños y 71 niñas) de 7-8 años de edad. Los niveles de Testosterona, Androstenediona y DHEAs fueron analizados a través de una técnica de enzimoinmunoensayo en muestras de saliva. La conducta agresiva (física, verbal e indirecta) fue evaluada a través de Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS), una técnica de estimación por pares, en el aula. Los estilos parentales se obtuvieron a partir del Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (PSDQ), cumplimentado por los padres.

Resultados: A través de un análisis de regresión se encontró que tanto la interacción del estilo autoritario y los niveles de andrógenos, como la interacción del estilo permisivo y los niveles de estas hormonas fueron predictores de la conducta agresiva.

Conclusión: Los resultados de este estudio son consistentes con los hallados previamente por los autores en niños y niñas de 5-6 años y apoyan la idea de que la interacción de los estilos educativos y los niveles de andrógenos son predictores de la conducta agresiva. Estos resultados avalan la necesidad de abordar la conducta agresiva desde una perspectiva biopsicosocial que contempla la interacción de variables de diferente naturaleza.

Autoconcepto en adolescentes-adultos con discapacidad intelectual

Rosa García Castellar y Dora López López
Universidad Jaume I de Castellón (España)

Tradicionalmente se han descuidado los estudios sobre autoconcepto en sujetos con discapacidad intelectual. Pero además, los resultados de los escasos estudios son contradictorios. En algunas investigaciones señalan que las personas con discapacidad intelectual presentan más bajo autoconcepto que las personas sin discapacidad intelectual, sin embargo otros estudios indican que no aparecen diferencias significativas. En este sentido, el presente estudio se plantea dos objetivos. Por una parte, examinar el autoconcepto de adolescentes-adultos con discapacidad intelectual y por otra, estudiar las diferencias existentes en el autoconcepto entre las personas con discapacidad intelectual y las personas sin discapacidad intelectual.

Para ello se utilizó una muestra de 62 sujetos de 17 a 36 años, 31 con discapacidad intelectual y 31 sin discapacidad intelectual. El análisis de los resultados indica que las personas con discapacidad intelectual presentan un autoconcepto global que supera el percentil 50 y que la dimensión menos valorada es felicidad-satisfacción. Al comparar ambos grupos (sujetos con discapacidad intelectual vs. sujetos sin discapacidad intelectual), sólo se aprecian diferencias significativas en la dimensión de felicidad-satisfacción (autoestima). Parece que las autoevaluaciones de los sujetos con discapacidad intelectual están basadas en las comparaciones con sus semejantes sobre todo a nivel conductual, intelectual y físico. Sin embargo, los aspectos socio-emocionales del autoconcepto no tendrían cabida en esta explicación.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, autoconcepto, adolescentes-jóvenes.

Aproximación al estudio de la percepción educativa de las familias de niños con TDAH

Rosa García Castellar y Desire Sánchez Chiva
Universidad Jaume I de Castellón (España)

La investigación sobre la implicación de los padres en los aspectos educativos de los niños con TDAH, ha sido limitada. Principalmente se ha centrado en las intervenciones para mejorar las tareas escolares y se ha dejado de lado, el análisis de las cogniciones de los padres respecto el grado de satisfacción y apoyo de los Servicios Educativos. En este sentido, el presente estudio pretende analizar la percepción e implicación educativa de las familias de niños con TDAH. Para ello, se ha utilizado una muestra de 47 familias de niños entre 8 y 12 años, de las cuales 19 son familias con hijos con TDAH y 28 son familias con hijos sin TDAH.

Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas en la satisfacción e implicación de las familias de hijos con TDAH vs. familias de hijos sin TDAH. Sin embargo, la tendencia de las medias indica que la satisfacción y calidad de los Servicios Educativos recibidos, así como la comunicación con la escuela en las familias con hijos con TDAH es mayor que en las familias de hijos sin TDAH. En cambio, aparece un perfil de medias similares en la implicación y estimulación de la familia en actividades escolares y extraescolares. Este trabajo está realizado en el marco del proyecto PSI2008 06121/PSIC. Entidad financiadora Ministerio de Ciencia e Innovación.

Palabras clave: TDAH, percepción educativa, satisfacción educativa, apoyo.

Habilidades Comunicativas Verbais: Estudo com uma Criança com Síndrome de Asperger

Ana Daniela Oliveira
Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

A síndrome de Asperger é uma perturbação global do desenvolvimento que, entre outros sintomas, apresenta alterações nas habilidades comunicativas e sociais.

O objectivo deste estudo foi verificar a influência que a intervenção terapêutica exerce na promoção da competência comunicativa da criança com Síndrome de Asperger nos contextos familiar e escolar.

O sujeito deste estudo é uma criança do sexo masculino com 7 anos de idade e que apresenta diagnóstico de Síndrome de Asperger. Participaram também, a mãe da criança, a terapeuta, a professora titular de turma, a professora de Educação Especial e a psicóloga. A análise e tratamento de dados foram feitos através de diversos documentos (relatórios técnicos, registos de avaliação, PEI, ficha de anamnese) e ao conteúdo das entrevistas direccionadas aos restantes participantes. Foram ainda realizadas cinco sessões de observação directa não-participante relativas à interacção do sujeito com a terapeuta. As entrevistas foram efectuadas, individualmente, a cada um dos restantes participantes.

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que o acompanhamento e intervenção de terapia da fala nestes casos é de suma importância para o desenvolvimento, o mais próximo possível do considerado normal na linguagem e na comunicação destes indivíduos, tanto em contexto familiar como escolar. O conjunto de procedimentos terapêuticos indicia as estratégias que podem ser sugeridas para estas crianças, ressalvando que cada criança possui as suas peculiaridades, que devem ser sempre ponderadas. Também ficou reiterada a importância da anuência e do investimento na criança por parte dos diferentes agentes educativos e da necessidade de articulação entre os agentes para uma intervenção mais eficaz e frutífera.

Este estudo pretende ser um contributo para, através de suas delineações, da sugestão de programas de intervenção e do próprio estudo empírico, auxiliar profissionais e familiares, nas suas rotinas e convívio quotidiano com estas crianças.

Palavras chave: Síndrome de Asperger; habilidades comunicativas; intervenção terapêutica.

Crescimento linguístico dos alunos surdos em contexto bilingue

Rosa Fernanda Sobral de Barros
Universidade Católica de Braga (Portugal)

As actuais políticas de inclusão consideram competência da escola a prestação para o "*crescimento linguístico dos alunos surdos*", "*em contextos bilingues*" que promovam "*o domínio da LGP*" e "*do português escrito*". Ao optar por oferecer uma educação bilingue, a escola assume uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. A escolha do tema desta investigação prende-se com a relevância que todas e quaisquer línguas adquirem no desenvolvimento da criança com deficiência auditiva; com a necessidade de contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa escrita, por parte do aluno surdo, tendo em conta não só a recente criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos mas também o facto desta língua fazer parte do seu plano curricular. Conscientes da necessidade da realização de estudos que permitam conhecer a natureza das interferências da língua gestual, como língua natural, na aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira II, desenvolvendo estratégias de intervenção que facilitem o seu tratamento didáctico e a inclusão do aluno surdo. Ponderando as escolas seleccionadas para o estudo como unidades de referência, pois integram um número elevado de alunos com surdez profunda (considerando a Língua Gestual como língua natural), a frequentar a disciplina de Língua Inglesa, constituímos a amostra deste estudo com onze participantes, homogeneizada não só pelo ano de escolaridade (9ºano) mas também pela tipologia e grau de severidade do problema, ou seja, o tipo de surdez de todos os elementos, qualificada como Neurosensorial Bilateral Profunda. Verificamos a importância determinante da língua gestual na aprendizagem de uma língua estrangeira por parte dos alunos surdos. Concluímos a condição da interferência facilitadora da língua gestual portuguesa na aprendizagem do inglês como língua estrangeira II/III, com foco no campo morfo-sintáctico, em modalidade escrita.

Palavras chave: Surdez, Língua Gestual, Bilinguismo.

UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Colaboran

UNIVERSIDAD DE ALMERIA
Vicerrectorado de Cultura, Extensión Universitaria y Deportes

UNIVERSIDAD DE ALMERIA
Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico

UNIVERSIDAD DE ALMERIA
Facultad de Ciencias de la Educación

DIPUTACIÓN DE ALMERÍA

JUNTA DE ANDALUCIA
Dirección General de Participación e Innovación Educativa

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa

JUNTA DE ANDALUCIA
Delegación Provincial de Educación de Almería

Excmo. Ayuntamiento de Almería

Excmo. Ayuntamiento de Cantoria

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN