

Tabla de Contenido II

(Anexos en Soporte CD)

Anexo I. Capítulos teóricos:

Uno. El estudio del género

Dos. Género y Adolescencia

Tres. Género, Violencia y Victimización escolar

Referencias Bibliográficas

Anexo II. Análisis estadísticos iniciales en función del género

Anexo III. Instrumentos de la investigación

Anexo IV. Informe Técnico elaborado para los IES participantes en la investigación: Ejemplo IES Averroes (Córdoba).

Anexo I: Capítulos Teóricos

Uno. El estudio del género

1. El género en la investigación
2. El estudio del género como herramienta conceptual y analítica
3. Aproximaciones teóricas y modelos explicativos del desarrollo del género

Dos. Género y Adolescencia

1. Desarrollo del género en la adolescencia
2. Factores individuales relacionados con el desarrollo del género en la adolescencia
3. Factores de socialización del género en la adolescencia

Tres. Género, Violencia y Victimización escolar

1. Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar
2. Teorías sobre el origen de la violencia y la victimización
3. Factores relacionados con la violencia y la victimización escolar: individuales, familiares, escolares y comunitarios
4. La intervención en procesos de violencia y victimización escolar
5. Género, violencia y victimización

Referencias Bibliográficas

Capítulo I: El estudio del género.

1. El género en la investigación.
 - 1.1. Una revisión histórica.
 - 1.2. Una revisión conceptual.
2. El estudio del género como herramienta conceptual y analítica.
 - 2.1. Aproximación de las diferencias entre-géneros.
 - 2.2. Aproximación de la variabilidad intra-géneros.
 - 2.3. Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.
3. Aproximaciones teóricas y modelos explicativos del desarrollo del género.
 - 3.1. Teorías Psicoanalíticas.
 - 3.2. Teorías Biológicas.
 - 3.3. Teorías Sociales.
 - 3.4. Teorías Cognitivas.
 - 3.5. Teoría de Block.
 - 3.6. Teoría Situacional.
 - 3.7. Teoría de las Dos Culturas.
 - 3.8. Hipótesis de las Similitudes de Género.

1. El género en la investigación.

1.1. Una revisión histórica.

Hasta mediados del siglo XX, el término género exclusivamente se utilizaba en estudios lingüísticos como categoría gramatical que servía para clasificar las palabras como masculinas, femeninas o neutras. No será hasta el año 1955 cuando John Money acuñe por primera vez el término género en referencia a la identidad sexual humana. A raíz de sus investigaciones sobre hermafroditismo, Money necesitó un constructo diferente a la variable sexo, sobrecargada terminológicamente, que recogiese el papel fundamental que la biografía social posnatal desempeña en el proceso de convertir a las personas en mujeres o varones, papel que incluso puede modificar los destinos de la biología (Money, Hampson y Hampson, 1955). El término elegido fue “género” (*genus-eris*), que en latín significa origen, nacimiento.

Aunque, en principio, la distinción entre sexo y género se incorporó muy lentamente al ámbito de la ciencia, desde mediados de 1960 fue adoptada con gran rapidez por las ciencias biomédicas y posteriormente por las ciencias sociales como doble realidad. Así, la variable sexo y su participación en la construcción de la masculinidad y feminidad psicológicas comenzó a redefinirse y el concepto “género” a desarrollarse. El Dr. Robert J. Stoller fue uno de los principales precursores de estos avances, a través de su investigación en transexualidad. Según Stoller la distinción entre sexo y género supone una terminología operativa que podría acabar con las teorías biológicas a favor de un análisis más psicosocial de la masculinidad y la feminidad.

Stoller utiliza la palabra sexo para referirse a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra y que engloban los cromosomas, las gónadas, el estado hormonal, el aparato genital externo y el aparato sexual interno, las características sexuales secundarias y la organización cerebral. Mientras que el término género lo reserva para señalar el dominio psicológico de la sexualidad, que abarca los sentimientos, papeles, pensamientos, actitudes, tendencias y fantasías que, aun hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Para Stoller el género es de orden psicológico y cultural,

alude a la masculinidad y la femineidad sin hacer referencia a la anatomía y fisiología (Stoller, 1968).

Si a Money le debemos la consideración de la categoría género como lenguaje de ciencia y a Stoller su certera distinción entre los diferentes componentes psicológicos que articulan esta realidad, al movimiento feminista hemos de agradecerle la incorporación de esta categoría al ámbito de las ciencias sociales, así como su posterior desarrollo como enfoque teórico. El primer movimiento feminista se inicia a finales del siglo XVIII, cuando las mujeres comienzan a defender en las calles, en las instituciones, en las fábricas y a través de diferentes escritos sus derechos cívicos, políticos y laborales. En 1791, Olympe de Gouges, directora del periódico sufragista "L'Impacient", publica la primera *Declaración de los derechos de la mujer y ciudadana*. Un año más tarde, Mary Wollstonecraft redacta uno de los textos emblemáticos fundacionales del feminismo, *Vindicación de los derechos de la mujer*, que inauguró una nueva etapa del pensamiento feminista.

Más tarde, en los albores del siglo XX, un gran colectivo de mujeres, en su mayoría de clase media, se incorporaron a organizaciones científicas y a trabajos que hasta entonces eran patrimonio exclusivo de los varones, empezando a hacerse presentes en el espacio público. Sin embargo, la incorporación de las mujeres a la ciencia fue vivida por los hombres como una usurpación y una amenaza: los cargos de responsabilidad y de poder estaban vedados para las mujeres, relegadas a puestos inferiores de escaso reconocimiento y peor pagados. Las mujeres estaban presentes en el ámbito científico, pero eran invisibilizadas.

A partir de los años sesenta, alentado por textos como *El segundo sexo* (Beauvoir, 1949), *La mística de la femineidad* (Friedan, 1963) o *Política sexual*, (Millett, 1969), renace un nuevo movimiento a favor de la mujer. Si el primer feminismo había conquistado el estatus de "individuo" para las mujeres, la segunda ola del movimiento feminista irá más allá, cuestionando el único referente de la humanidad hasta entonces fundamentado en las experiencias y percepciones de los varones. El desarrollo técnico-industrial, el avance del control de la natalidad y la expansión económica facilitaron una incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y a la educación.

En este contexto, a principios de los años setenta, aparece en el escenario académico una corriente crítica de investigación, liderada por teóricas feministas, que trastoca y revitaliza la producción de conocimientos: los *Women's Studies*. Desde una labor interdisciplinar, las académicas feministas unirán sus críticas a través de una voz teórica propia, para denunciar las condiciones de producción y reproducción del sexismo en el discurso de las ciencias. Propondrán una nueva lectura de las categorías “mujer y varón” que desde el orden social se había asignado a ambos sexos, y que desde el discurso naturalista había encorsetado y limitado las potencialidades humanas. Como ocurrió con los investigadores Money (1955) y Stoller (1968), el movimiento feminista académico también necesitaba un lenguaje propio dotado de unos conceptos que no estuviesen marcados por el sesgo del androcentrismo, que fueran legitimados desde el mismo seno de la ciencia y que tuviesen en cuenta la naturaleza biopsicosocial del ser humano. A mediados de los setenta, la categoría género se introdujo definitivamente en las ciencias sociales para cubrir esta necesidad.

Hasta bien entrado el siglo XX, el estudio de las mujeres en la psicología estuvo caracterizado por un marcado androcentrismo, ya que apenas estaban representadas en las investigaciones que se realizaban. La mayoría de las veces, las muestras se componían de varones blancos, universitarios, de clase social media. En palabras de Hare-Mustin y Marecek (1994), la psicología de la primera mitad del siglo XX era una “psicología sin mujer”. Las mujeres no sólo estaban más o menos ausentes como objetos y sujetos de la investigación, sino que el discurso que se hacía sobre ellas era abstracto, mitificador y en gran medida vacío de sus experiencias y sus condiciones de vida. Los estudios psicológicos sobre las mujeres se restringían a buscar lo que las diferenciaba de los hombres. En los albores de la década de los setenta, el efecto de los *Woman's Studies* germinó en el ámbito de la psicología con la instauración de la división 35: “Psicología de las mujeres” en la *American Psychological Association* (1973) y en la fundación de dos revistas especializadas de gran impacto y referencia como son *Sex Roles* (1975) y *The Psychology of Women Quarterly* (1976).

Sin embargo, la incorporación del género a la investigación y docencia universitaria en psicología en España es más tardía, exceptuando casos dignos de mención como las investigaciones de Victoria Sau (1974, 1978, 1981) en los años setenta. No fue hasta la década de los ochenta cuando aparecieron las primeras colaboraciones, tesis doctorales, artículos científicos y libros sobre género en psicología. Y a partir de la década de los noventa es cuando se consolidan grupos de trabajo e investigación, se crean estudios de postgrado y se fundan los primeros Institutos de Investigación sobre género. Finalmente a principios del nuevo milenio, los estudios de mujeres y de género en psicología pueden considerarse de máximo interés, como manifiesta el crecimiento exponencial en la publicación de libros, artículos y números monográficos de revistas especializadas (Barberá y Cala, 2008).

1.2. Una revisión conceptual.

La literatura científica desarrollada a partir de 1970 sobre las variables sexo-género está repleta de términos que en muchas ocasiones presentan diversas operacionalizaciones de los constructos, llegando incluso a variar éstos de una investigación a otra (ver por ejemplo, Liben y Bigler, 2002; Signorella, Bigler y Liben, 1993). Para evitar confusiones, a continuación pasamos a delimitar conceptualmente ambos constructos.

El **sexo** es una de las categorías más salientes de las personas y hace referencia al *dimorfismo sexual biológico* que evidencia las diferencias físicas y hormonales patentes entre los hombres y las mujeres. Así, esta variable o constructo implica unos procesos de diferenciación sexual o de sexuación prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico) que ocurren a lo largo de los nueve meses de embarazo.

Como ya hemos adelantado, la dualidad sexual por sí misma no parece poder explicar todo el complejo conjunto de roles, estereotipos, valores, funciones y expectativas que normalmente son atribuidos a hombres y mujeres. Así, el constructo **género** es conceptualizado como la constelación de creencias sobre la masculinidad (o ser hombre) y la feminidad (o ser mujer) que forman parte del imaginario colectivo y que varía de una cultura a otra. Autores ubicados dentro del *modelo actual o de la androginia*, comparten los conceptos

dualistas que identifican *masculinidad* con orientación instrumental o agencia, y *feminidad* con expresividad y comunalidad (Parson y Bales, 1955; Bakan, 1966; Erikson, 1964).

Los límites conceptuales de los constructos sexo y género no siempre son claros y consensuados en la literatura científica. Como vimos en el epígrafe anterior, Money y colaboradores (Money y Ehrhardt, 1972; Money y Tucker, 1975) entienden que la evolución del dimorfismo sexual se asemeja a una carrera de relevos, donde el primer determinante es el factor genético y el segundo nivel de determinación son las hormonas que van a realizar una nueva y trascendente bifurcación sexual. En el tercer nivel, el relevo lo toma la sociedad a través de sus diferentes contextos o factores socializadores que dirigirán el comportamiento inicial del recién nacido hombre o mujer, culminando en el desarrollo de la identidad del rol de género (Fernández, 1988, 1996). Así, como explica Matud (2004), la confusión entre los constructos sexo y género podría deberse a la persistente ambigüedad y solapamiento entre ambos términos que ocurre incluso en investigaciones recientes.

Sin embargo, parece existir un cierto acuerdo en la necesidad de distinguir el constructo sexo del constructo género, de modo que el **sexo** haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el **género** se referiría a las conductas, roles, estereotipos y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985).

2. El estudio del género como herramienta conceptual y analítica.

En el desarrollo de la investigación científica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la variable género es reconocida como un importante factor empírico que nos ayuda a comprender muchos de los aspectos de la conducta humana. Concretamente, en el ámbito de la psicología, la variable género es utilizada con frecuencia sin una reflexión, en muchas ocasiones, de su significado social o conceptual (Stewart y McDermott, 2004). En este apartado vamos a centrarnos en el uso de la variable género como una herramienta conceptual y analítica.

Revisaremos, en primer lugar, el significado conceptual de las diferentes aproximaciones que han utilizado el género en investigaciones científicas y que consideramos puede ayudar a identificar mejor los diferentes caminos para investigar el género cuando se estudian fenómenos psicológicos. Finalmente, resaltaremos la importancia del estudio de la variable género como una herramienta analítica.

Siguiendo a Stewart y McDermott (2004) la mayor parte de la investigación científica sobre género puede agruparse de tres formas diferenciadas: 1) Aproximación de las diferencias entre-géneros, 2) Aproximación de la variabilidad intra-género y 3) Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.

2.1. Aproximación de las diferencias entre-géneros.

La primera aproximación, y quizás la más frecuentemente utilizada, analiza el género para conocer cómo los hombres y las mujeres difieren entre sí. Así, los psicólogos que investigan el género bajo esta perspectiva tienen en cuenta cómo y por qué surgen diferencias en las medias entre los géneros en personalidad, conductas, habilidades y desempeño (Block, 1984; Eagly, Wood y Diekman, 2000; Maccoby 1998). Las primeras investigaciones realizadas desde esta aproximación se centraron en las diferencias conductuales que tenían distribuciones prácticamente no-solapadas, como pueden ser: la eyaculación, embarazo, nacimiento y lactancia, que derivan directamente de diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Sin embargo, en muchas situaciones, las diferencias encontradas en la investigación en algunas características conductuales entre los géneros ocurren en distribuciones solapadas, que muestran una alta diferenciación de género en las colas de distribución. Por ejemplo, algunos desordenes mentales asociados al género o las puntuaciones más altas en matemáticas que se encuentran en los chicos (Eccles et al., 1983). Aunque en la mayoría de los casos investigados bajo esta aproximación se muestran simplemente diferencias de medias entre los géneros en distribuciones solapadas (Favreau 1993, 1997).

Los psicólogos han desplegado diferentes hipótesis explicativas acerca de las diferencias en las medias encontradas entre hombres y mujeres, que pueden agruparse en tres tipos: diferencias biológicas (por ejemplo conductas relacionadas con las hormonas), diferencias en el trato o en la socialización (las cuales pueden originarse por las diferencias biológicas pero verse aumentadas por la educación diferencial) y diferencias en los roles sociales o en las situaciones sociales. Estos tres tipos de explicaciones cubren la mayor parte de la investigación que señala diferencias en las medias entre los grupos (Maccoby, 1998).

2.2. Aproximación de la variabilidad intra-géneros.

Algunos psicólogos señalan que en muchos casos focalizar la investigación científica en las diferencias entre-géneros ignora la gran varianza intra-género que ocurre en muchas de las características estudiadas (Martin, 1994). Además, puede tender a exagerar las diferencias entre los géneros, reforzando o creando esa idea en la población (Hare-Mustin y Marecek, 1990, 1994). Para evitar estas exageraciones, algunos psicólogos han seleccionado algunos “fenómenos marcados por el género” (“gendered phenomena”: fenómenos que son definidos por sus marcadas diferencias en las medias entre hombres y mujeres) para explorar las fuentes de varianza intra-género en esas características.

Así, por ejemplo, Eccles y Jacobs (1986) identifican cómo las habilidades y el desempeño de los chicos en matemáticas son mayores que en las chicas a ciertas edades, considerándolo un “fenómeno marcado por el género”. Sin embargo, existe mucha variabilidad en estas habilidades dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas respectivamente. Examinando los factores que podrían predecir las diferencias en las puntuaciones en habilidades y desempeño en matemáticas en cada género, estos investigadores muestran que ambas variables son predichas por las expectativas de los padres. Así, los padres con ideas rígidas acerca de las habilidades y desempeño en matemáticas de chicas y chicos, actúan en consecuencia con estas ideas, lo que marca o incluso crea las diferencias en las puntuaciones obtenidas por los chicos y las chicas en las habilidades y desempeño en matemáticas (Eccles y Jacobs, 1986).

2.3. Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.

Desde la última aproximación, algunos psicólogos sociales han sugerido que el género no actúa exclusivamente en el nivel de diferencias entre los géneros, sino también como resultado de interacciones sociales en las cuales las creencias acerca del género se expresan en acciones que crean y confirman la evidencia de estas creencias y/o en las estructuras sociales que definen las relaciones de poder dentro de una cultura (Fiske y Stevens, 1993; Goodwin y Fiske, 2001; Stewart, 1998). De acuerdo con esta perspectiva, el género describe una serie de relaciones de poder en las cuales la masculinidad indica autoridad, status, competencia, poder social e influencia y la feminidad indica ausencia de autoridad, bajo status, incompetencia y escaso poder e influencia (y también donde la masculinidad indica violencia y la feminidad implica cuidado de los otros).

Así, los psicólogos que asumen esta aproximación, se han centrado en analizar cómo determinadas conductas de su interés (por ejemplo liderazgo, conflictos maritales o desempeño de una tarea) ocurren dentro de las relaciones sociales (díadas, jerarquías organizacionales, determinadas estructuras sociales) que en sí mismas están marcadas por el género. Por ejemplo, si las relaciones maritales conflictivas, especialmente cuando hay violencia, ocurren cuando uno de los miembros tiene total control acerca de los recursos económicos familiares, es importante tener en cuenta este hecho para entender los factores que mantienen tanto la relación entre los cónyuges como el ejercicio de violencia.

Estas tres aproximaciones conceptuales han sido consideradas durante un largo periodo de tiempo como alternativas, desarrollándose de forma aislada una de las otras. Sin embargo, uno de los avances recientes en este ámbito ha sido el reconocimiento de que todas las aproximaciones son de hecho compatibles y podrían integrarse para un mejor y más profundo conocimiento de la variable género como una herramienta conceptual.

Finalmente, queremos resaltar la importancia del estudio del género no sólo como una variable empírica, sino también como una herramienta analítica

(Scott, 1988). Así, en el estudio psicológico de la adolescencia podemos utilizar el género como una herramienta analítica explorando cómo determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género” (“gendered”), es decir, variables asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la feminidad o ser mujer. Por ejemplo Twenge (1997) utiliza el género como una herramienta analítica en sus estudios bajo el supuesto de que la definición social del género podría variar a lo largo del tiempo y que estos cambios podrían reflejarse a su vez en cambios en las medias de determinadas variables individuales como la asertividad, que ha aumentado en la población estadounidense desde 1931 hasta 1993. En sus investigaciones esta autora señala cómo este incremento es mucho más sustancial para las mujeres que para los hombres y, en consecuencia, en los estudios actuales sobre asertividad se producen muy pocas diferencias entre los géneros. En sus investigaciones, Twenge (2001; 1997) examina el género desde la aproximación de las diferencias entre-géneros, pero también como una herramienta analítica considerando el significado social del género en una variable en particular.

3. Aproximaciones teóricas en el estudio del género.

En este apartado incluimos de forma esquemática las principales teorías contemporáneas que han intentado explicar desde diferentes perspectivas la tipificación sexual o de género en los seres humanos. Las perspectivas psicológicas sobre el desarrollo del género varían desde los enfoques más clásicos a enfoques más recientes que ofrecen una orientación teórica que integra elementos de diversas teorías.

3.1. Teorías psicoanalíticas

La primera teoría psicológica sobre las diferencias sexuales fue la teoría psicoanalítica de Freud (1905-1965). Freud propuso que existe una programación constitucional de la evolución donde los individuos experimentan una secuencia invariante y necesaria de *estadios en su desarrollo psicosexual* (etapa oral, anal y genital), además de la elección del objeto sexual (elección heterosexual). Concretamente, es en la *etapa genital* (aproximadamente entre los tres y seis años) donde, según las experiencias que el niño ha tenido a lo largo de ésta, se desarrollan las diferencias sexuales. Durante este tiempo, el

complejo edípico ocupa un lugar central, ya que a través de éste el niño acabará teniendo una clara identidad masculina o femenina. Para el psicoanálisis, llegada la fase genital, el niño estaría biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes para con el progenitor del propio sexo. Así pues, la identificación con la figura parental del mismo sexo, combinado con la resolución de la atracción edípica con el progenitor de diferente sexo, son prerequisites para una identidad sexual “normal” (Freud, 1965).

Además de Freud, otros autores hicieron sus propias aportaciones a la perspectiva psicoanalítica. A pesar de las aportaciones a la teoría de Adler (1972), que trató de sustituir la fundamentación biologicista freudiana por otra de tipo más social, o de Thompson (1942) y Horney (1922), que resaltaron ciertos fenómenos sociales que privilegian, en una sociedad determinada, el hecho de ser varón sobre el de ser mujer, la teoría freudiana sufrió duras críticas acerca de la universalidad de sus postulados (Stoller, 1985). Así, aunque esta teoría inició el desarrollo de nuevas teorías psicológicas, la perspectiva psicoanalítica en el desarrollo del género no ha recibido el suficiente apoyo empírico (ver Frieze et al., 1978).

3.2. Teorías biológicas

La aproximación teórica biológica del género asume que los factores biológicos (como pueden ser los genes o las hormonas) son la base de las diferencias en la conducta de hombres y mujeres. La **Teoría de la Evolución** es un buen ejemplo de una aproximación biológica en la cual el principio operativo para la determinación de una conducta social es la selección natural para la transmisión de un material genético concreto (Ruble y Martin, 1998). Desde esta perspectiva, las diferencias entre mujeres y hombres en determinadas conductas, por ejemplo que los hombres tengan más interés sexual que las mujeres o la mayor implicación de las mujeres en el cuidado de los hijos, apoya que este tipo de comportamientos diferenciados fomenten la fertilidad y aseguren la supervivencia de los hijos respectivamente (Kenrick y Luce, 2000; Lippa, 2002a).

Desde esta perspectiva, la influencia de los genes potencia la presencia de hormonas como la testosterona que puede tener un fuerte impacto en la conducta (Susman, 2006). El incremento de hormonas en la pubertad significa para algunas personas la activación reproductiva y de conductas típicas de género (Lippa, 2002b; Udry, 2000). Cuando los adolescentes tienen sus cuerpos “repletos” de hormonas, muchas chicas desearían ser la mejor mujer posible y muchos chicos desearían ser los mejores hombres posibles. Así, muchos adolescentes demuestran un incremento de conductas estereotipadas de género durante este periodo. Udry (2000) nos muestra en los resultados de un estudio que los niveles de andrógenos están relacionados con el incremento de actividad sexual en los chicos adolescentes, pero no en las chicas, que son más susceptibles de ser influenciadas por el grupo de pares. A la luz de estos resultados, Udry (2000) propone un modelo integrado acerca de la conducta de género que tenga fundamentos biológicos pero que esté abierto a algunas influencias de la socialización.

3.3. Teorías sociales

Ciertas investigaciones, como las de Cleveland, Udry y Chantala (2001) muestran evidencias de la influencia del entorno en el desarrollo de diferencias de género. En su estudio, estos autores señalan que el 25% de la varianza en los hombres en conductas y actitudes estereotipadas de género y el 38% en las mujeres son atribuibles a influencias genéticas, pero que el restante 75% y 62% de la varianza (respectivamente para hombres y mujeres) es explicada por influencias ambientales y medidas de error. Desde esta perspectiva social, el género es entendido como una construcción social referente al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres (Moya, 1993). A continuación, revisaremos brevemente las aportaciones que desde esta perspectiva hacen la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría Cognitiva Social, la Teoría de la Identidad Social, la Teoría de la Categorización del Yo y la Teoría del Rol Social.

3.3.1. La Teoría del Aprendizaje Social.

La **Teoría del Aprendizaje Social** resalta la importancia de la observación, el modelado, la imitación y el refuerzo en la emergencia de las

diferencias de género (Mischel, 1966). Existe un gran volumen de literatura con niños que apoya la aproximación del aprendizaje social (Lippa, 2002a), asumiendo que padres, profesores, iguales, hermanos y los medios de comunicación proveen modelos a niños y adolescentes de cómo comportarse, premiando aquellas conductas relacionadas con actividades típicas de género y castigando las atípicas. Más adelante, la Teoría del Aprendizaje Social se expande tomando en consideración factores cognitivos que también juegan un papel importante en la diferenciación de los géneros.

3.3.2. La Teoría Cognitiva Social.

La **Teoría Cognitiva Social** del desarrollo del género (Bandura, 1986; Bussey y Bandura, 1999) aboga por un complejo modelo causal triádico recíproco, en el cual elementos personales (cognitivos, motivaciones, etc.) conductuales (patrones de actividad asociadas al género) y ambientales (las influencias sociales) actúan y se influyen mutuamente, desarrollándose a lo largo de toda la vida. Sin embargo, según esta perspectiva, la mayoría de las diferencias de género son culturales en origen, dotando a las influencias biológicas de un papel menos importante. Así, el aprendizaje de conductas, roles y características típicas y atípicas de género no está limitado a las etapas vitales iniciales sino que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida (Bussey y Bandura, 1999). Esta asunción promovió el estudio del desarrollo del género durante el periodo adolescente, que se había centrado en mayor medida en la niñez hasta ese momento.

3.3.3. La Teoría de la Identidad Social.

Por otra parte, la **Teoría de la Identidad Social** conceptualiza el género en términos de identificación con un grupo o categoría social, por ejemplo el grupo de las mujeres, en relación con otro grupo, por ejemplo los hombres. Desarrollada inicialmente por Tajfel (1978) y Tajfel y Turner (1979), según esta teoría, los grupos o categorías sociales a las que pertenecemos influyen en nuestra identidad social, o mejor dicho, forman parte de ella. Así pues, la categorización de género no sólo se utiliza para la percepción de la realidad externa, sino también para la percepción de nosotros mismos.

Cuando las personas en una interacción social actúan en función de su pertenencia a una categoría, mostrarán una mayor uniformidad en su conducta hacia el endogrupo y una fuerte tendencia a tratar a los miembros del exogrupo como ítems indiferenciados de una categoría social. Esto quiere decir que los miembros del endogrupo se percibirán a sí mismos en términos de los estereotipos grupales y harán lo mismo respecto a los miembros del exogrupo. Por ejemplo, los hombres que consideren que no hay más mujeres en puestos de responsabilidad porque no tienen capacidad para ser líderes o las mujeres que consideren que sólo ellas tienen un don especial para el cuidado de los hijos (Expósito, Moya y Glick, 1998).

3.3.4. La Teoría del Rol Social.

Finalmente la **Teoría del Rol Social** propuesta por Eagly (1987) postula que las diferencias entre mujeres y hombres pueden ser explicadas por las funciones o papeles sociales que tienen su origen en la división del trabajo entre sexos. A partir de la observación de cómo se distribuyen los distintos roles sociales (ocupacionales y domésticos), y las expectativas que éstos evocan sobre las características personales que requiere su desempeño, se forman las creencias estereotipadas sobre los géneros. Estas expectativas llevan a los adultos a tratar y percibir de distinto modo a niños y niñas, y las diferencias resultantes en estos últimos confirman, aparentemente, que las expectativas iniciales son ciertas (Eagly y Wood, 1991).

La **Perspectiva Biosocial** (Eagly y Wood, 1999; Wood y Eagly, 2002) supone una reformulación de la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987) que integra aspectos biológicos como promotores de algunas diferencias entre hombres (la fuerza o el tamaño) y mujeres (capacidad de cuidar a los hijos) que, en interacción con factores como la socialización, la economía, la estructura social y las creencias culturales, pueden producir una mejor adaptación de las personas a unos roles sociales que a otros, creando así las diferencias entre géneros (Wood y Eagly, 2002)

3.4. Teorías cognitivas-evolutivas.

Las teorías cognitivas-evolutivas están fundamentadas en la teoría de Piaget (1970) y centran su interés en la comprensión que tienen los niños sobre

las diferencias de género masculino y femenino y cómo estas percepciones motivan sus esfuerzos para comportarse de forma coherente con el papel que corresponde a su propio género. Las principales teorías desarrolladas bajo este marco teórico son la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg (1966) y la Teoría del Esquema de Bem (1981).

3.4.1. Teorías del Desarrollo Cognitivo.

De acuerdo con la **Teoría del Desarrollo Cognitivo** del género, desarrollada inicialmente por Kohlberg (1966), los niños son procesadores activos de información, categorizando a los individuos (incluyéndose a ellos mismos) de acuerdo con el género. Kohlberg (1966) propone que la comprensión de niños y niñas acerca de la permanencia categórica en uno de los géneros puede resultar un fuerte potenciador del aprendizaje de los roles y comportamientos de género.

La comprensión de pertenencia a una categoría de género ocurre de forma paralela a los logros progresivos a nivel cognitivo que Piaget (1970) indica en las diferentes etapas de su teoría. Por ejemplo, en la etapa de identidad género de Kohlberg (1966), en la que se presenta una categorización a nivel primario, el niño puede identificar y clasificar a las personas como hombres o mujeres basándose en características perceptivas (atributos físicos como el cabello o la ropa) lo que corresponde con las estructuras cognitivas del nivel pre-operacional de Piaget (1970). Sin embargo, un elemento crítico de esta teoría es el desarrollo de la identidad de género (el autoconocimiento de que uno es hombre o mujer), como ocurre cuando los adolescentes adquieren la capacidad cognitiva de analizar la consistencia de sus conductas entre su “self” y el entorno (Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002).

3.4.2. Teorías del Esquema.

La teoría de Kohlberg (1966) promovió el desarrollo de nuevas teorías cognitivas, como la **Teoría del Esquema** de género de Bem (1981), que define cómo las personas desarrollan esquemas de género a través de los cuales ven el mundo y a ellas mismas. Los esquemas de género son creencias, cogniciones e ideas relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres y la masculinidad y la feminidad. La teoría del esquema de género de Bem (1981)

propone que el autoconcepto de género deriva del esquema de género del individuo, es decir, del esquema de roles asociados a varones y mujeres. El niño aprende el contenido social de estos esquemas, los atributos asociados a su género y por tanto a él mismo. Esta teoría se centra en la influencia que ejercen los esquemas sobre el procesamiento de la información relacionada con el género, incluso en el procesamiento de la información sobre sí mismo. Por ejemplo, las personas con un esquema de género típico tienen una visión más estereotipada de las categorías hombre y mujer que las personas con un esquema de género atípico (López, 1993).

Actualmente esta teoría ha ampliado sus esquemas de género a otros más multifacéticos y dinámicos, reconociendo la importancia de la identidad de género o las actitudes de género, que facilitan un mejor conocimiento del desarrollo de las diferencias de género en las personas (Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002).

3.5. La Teoría de Block.

La teoría de Block (1973) se centra en el desarrollo de los roles de género entendidos como constelaciones de cualidades que un individuo reconoce que caracterizan a los varones y mujeres de una cultura. Así pues, las bases determinantes del desarrollo de la *identidad de rol sexual o de género* van a ser tanto de tipo biológico como de tipo histórico-cultural, mediadas por funciones del desarrollo cognitivo y del yo (Fernández, 1987).

Block propone una secuencia del desarrollo de seis etapas en la adquisición de la identidad de rol sexual, fundamentada en los estadios del desarrollo del ego de Loevinger (1976). El primer período implica el desarrollo de las nociones de “identidad de género” de carácter fundamentalmente denotativo y esencialmente asexuado. Block define la masculinidad y feminidad como manifestaciones de dos componentes de personalidad: instrumentalidad y expresividad (Bakan, 1966). Según esto, los niños de ambos sexos son primeramente instrumentales. Así pues, el siguiente período viene marcado por una dialéctica entre las presiones de los agentes socializadores y la determinación por parte del niño de autofortalecerse.

En la tercera etapa, la del desarrollo de los estereotipos de rol sexual, aparece la conformidad y adaptación a las reglas y roles sociales; durante este periodo, hay una bifurcación crítica de los roles de género, puesto que la socialización diferenciada presiona a niños y niñas. En el siguiente nivel tiene lugar la comparación consciente del yo como ejemplar del rol sexual y los valores internalizados. En la quinta etapa, el sujeto ha de enfrentarse a aspectos contradictorios y conflictivos de las demandas del rol sexual diferenciado. Finalmente, en el último nivel, se producirá esta integración de rasgos y valores aparentemente contradictorios entre las demandas masculinas y femeninas del yo. En los últimos dos estadios, que suelen darse en la adultez, la persona se convierte en autónoma y autosuficiente, y las polaridades son resueltas con el resultado de elementos masculinos y femeninos integrados en uno mismo. Este estado de integración es definido como androginia (Huston, 1983).

3.6. Modelo situacional.

Desde otra perspectiva del género, Deaux y Major (1987) proponen el **Modelo Situacional**. Según este modelo se requiere especificar las características de las interacciones sociales y del autoconcepto personal que determinan que, en una situación dada, las expectativas genéricas sobre mujeres y varones se materialicen en un comportamiento concreto. Estos autores argumentan que la demostración del género ocurre en el contexto de la interacción social. La amplitud con la que un individuo exhibe el comportamiento relacionado con el género depende de las expectativas del que percibe, las autoconcepciones y metas del propio sujeto, y los factores situacionales que enfatizan en mayor o menor grado la manifestación de aspectos relacionados con el género en una interacción. Este modelo proporciona un importante instrumento para hacer predicciones sobre qué situaciones deberían provocar mayores o menores diferencias sexuales (Ruble y Martin, 1998).

3.7. Teoría de las Dos Culturas.

La Teoría de las Dos Culturas emerge en los años ochenta de investigaciones sobre las formas de comunicación de los niños (Maltz y Borker, 1982), estudios etnográficos sobre los juegos de los niños en la escuela

elemental (Thorne y Luria, 1986) y trabajos observacionales desde la psicología del desarrollo sobre las elecciones que los niños y niñas hacen de sus compañeros de juegos en la escuela y en laboratorio (Maccoby y Jacklin, 1987).

La Teoría de las Dos Culturas se basa en la idea de cómo “los distintos estilos de juego de los géneros manifiestan la existencia de dos culturas distintas que se desarrollan dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas mientras crecen” (Maccoby, 1998, p.78). Así, tanto los chicos como las chicas muestran una fuerte preferencia por interactuar con compañeros del mismo género que comienza a los tres años de vida (Serbin et al., 1994) y continúa durante los años de escuela elemental hasta la adolescencia temprana (Maccoby y Jacklin, 1974).

De acuerdo con esta teoría, los grupos de chicos y de chicas difieren en distintas dimensiones como los estilos de juego, preferencia en las actividades, patrones en la comunicación, amistad, tamaño del grupo, fuerza y poder (Maccoby, 1998). Comparados con los grupos de chicos, los grupos de chicas tienden a mostrar más interés por los encuentros y relaciones sociales que por desarrollar actividades y juegos estructurados (Underwood, 2003). Además, las relaciones entre las chicas son percibidas como más importantes, más intensas e íntimas que para los chicos (Maccoby, 1998). Comparando los patrones de comunicación social de los niños, los cuales se caracterizan por la dominación, afirmación de sí mismos, atención y control, los patrones de las niñas enfatizan la intimidad, la igualdad, la crítica constructiva y la comunicación bilateral y fluida (Maccoby y Jacklin, 1987, Maltz y Borker, 1982). Así, las relaciones de amistad entre las chicas son más íntimas y exclusivas, centradas en diadas, con tendencia a jugar en grupos pequeños y a tener redes sociales reducidas comparadas con los chicos (Benenson, Apostoleris y Parnass, 1997).

3.8. Hipótesis de las Similitudes de Género

Fruto de la revisión de estudios sobre las diferencias entre los géneros (ejemplo Maccoby y Jacklin, 1974; Hyde, 1984) que parecen mostrar que ambos sexos, desde la infancia a la edad adulta, poseen más similitudes que diferencias en la mayoría de los dominios examinados, Hyde (2005) propone la Hipótesis de las Similitudes de Género. Según la autora, hombres y mujeres son

prácticamente iguales en dominios como la personalidad, las habilidades cognitivas y la capacidad de liderazgo. Las diferencias entre los géneros emergen analizando determinadas conductas como las actitudes más favorables que los hombres parecen poseer hacia el sexo casual, mayores índices de masturbación, mayor implicación en conductas de agresión física, y un mayor desarrollo de ciertas habilidades motoras, como la velocidad y la resistencia en la carrera.

Esta hipótesis ha tenido diferentes críticas como carecer de referentes teóricos, subestimar las diferencias de género en favor de las similitudes, no atender a la historia evolutiva del individuo en su análisis y por responder en mayor medida a un artificio estadístico, que a una realidad social (Archer, 2006; Davies y Schackelford, 2006; Lippa, 2006; Zuriff, 2006). Sin embargo, su autora entiende que “la evidencia científica disponible apoya la hipótesis de similitudes de género, de acuerdo a la que hombres y mujeres son similares en la mayoría, pero no en todas, las variables psicológicas” (Hyde, 2006, p.642). Así, Hyde (2006) considera que la magnitud y dirección de las diferencias de género dependen de los contextos sociales en los que las personas se desarrollan y se convierten en hombres y mujeres.

Como hemos observado en el desarrollo del capítulo y a pesar de la confusión terminológica sexo-género, podemos decir que existe un cierto acuerdo en la comunidad científica acerca de la necesidad de distinguir la realidad de la variable sexo de la realidad de la variable género. En este sentido y de forma esquemática, podemos decir que en el presente trabajo cuando se habla de **sexo** se hace referencia a la dimensión biológica (el hecho biológico de ser hombre o mujer), mientras que cuando se habla de **género** se hace referencia a la dimensión psicosocial (cómo los seres humanos se hacen hombres y mujeres dentro de la sociedad).

Por último, siguiendo a Stewart y McDermott (2004), este trabajo se desarrolla bajo la aproximación de las diferencias entre-géneros e intra-género en las variables objeto de estudio y que clasificamos en las siguientes dimensiones: individuales (autoestima, sintomatología depresiva, reputación social y satisfacción con la vida), familiares (clima familiar), escolares (clima escolar y percepción del profesor) y comunitarias (integración y participación

comunitaria). Pero también se centra en el análisis del género como una herramienta analítica, estudiando tanto los procesos que operan en las relaciones entre las variables mencionadas, como profundizando en el conocimiento de variables “gendered” o marcadas por el género, como son la autoestima, la sintomatología depresiva, la violencia o la victimización de los adolescentes en diferentes contextos de socialización como la familia, la escuela y la comunidad.

Capítulo II: Género y adolescencia.

1. Desarrollo del género en la adolescencia.
2. Factores individuales relacionados con el desarrollo del género en la adolescencia.
 - 2.1. Cambios morfológicos y hormonales.
 - 2.2. Autoestima.
 - 2.3. Sintomatología depresiva.
 - 2.4. Reputación social.
 - 2.5. Satisfacción con la vida.
3. Factores de socialización del género en la adolescencia.
 - 3.1. La familia
 - 3.2. La escuela
 - 3.3. Los iguales
 - 3.4. La comunidad
 - 3.5. Los medios de comunicación
4. Referencias

1. Desarrollo del género en la adolescencia.

En el periodo de la niñez intermedia y adolescencia es cuando tiene lugar el proceso más impactante de desarrollo del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de los roles sexuales y de género. En los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios de comunicación, los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad.

El conocimiento de los estereotipos de género aumenta progresivamente con el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, de forma que cada vez se distinguen con mayor precisión. Mientras que durante la niñez los estereotipos de género son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de estos estereotipos, se concede menor consistencia a las características que los definen, y éstas dejan de ser inmutables e inflexibles. Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la cual puede encontrarse cierta pluralidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades cognitivas de los adolescentes. Los jóvenes son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional y relativizan de forma más amplia las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres, comparados con los niños más pequeños.

En la adolescencia, la redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central del desarrollo de la persona. De hecho, la etapa adolescente parece ser un periodo crítico para su consolidación, ya que en este periodo se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Esta redefinición implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de la adquisición de actitudes, conductas e intereses de los roles de género a desempeñar definidos socio-culturalmente como propios de un sexo u otro, de la propia masculinidad y feminidad, etc., en un “sí mismo” que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal. De hecho, para llegar a entender la experiencia de los adolescentes en

relación con la búsqueda y definición del “sí mismo”, es necesario considerar no sólo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual, sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación.

En suma, en la construcción de la sexualidad y del género de los adolescentes, cabe tener en cuenta los diferentes procesos biológicos, psicológicos y sociales, la forma en que interactúan y cómo condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes (Fuertes, 1996). A continuación se analizan los principales factores individuales y sociales que parecen afectar de forma diferenciada al desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes.

2. Factores individuales relacionados con las diferencias de género en la adolescencia.

Antes de comenzar el análisis sobre cómo algunos factores individuales podrían afectar a las diferencias de género que ocurren en la adolescencia, nos gustaría considerar brevemente una de las limitaciones que hemos encontrado en la revisión empírica de los estudios e investigaciones realizadas sobre el comportamiento, actitudes y cogniciones de chicos y chicas adolescentes: una buena parte de la investigación en psicología desarrollada sobre la adolescencia se ha llevado a cabo con hombres (Epstein, 1988; Schiebinger, 1993; Tuana, 1993). Así, durante un largo periodo de tiempo, la investigación social sobre adolescencia desarrolló pocos estudios que incluyeran a chicas adolescentes, lo que ponía en entredicho la universalidad de sus resultados. Es lo que, en referencia a este periodo de tiempo, Joseph Adelson ha venido a llamar “la psicología de los chicos adolescentes” (Adelson, 1980). Sin embargo, esta tendencia parece haberse modificado considerablemente en los últimos años, mostrando una mayor sensibilidad de la comunidad científica hacia este asunto (Stewart y McDermott, 2004; Galambos, 2004).

A continuación se analizan algunos de los factores individuales más importantes que tienen impacto en el desarrollo de las diferencias de género que ocurren en la etapa adolescente como son: los cambios morfológicos y

hormonales, la autoestima, la sintomatología depresiva y la reputación social. También se analiza el efecto de la satisfacción con la vida en el desarrollo de género de los adolescentes como factor innovador en éste ámbito.

2.1. Cambios morfológicos y hormonales

Debido a la importancia que la maduración pubescente tiene en el desarrollo del género en los adolescentes y su impacto en algunas variables individuales asociadas a diferencias de género durante este periodo (Galambos, 2004), presentamos a continuación un resumen de los principales cambios morfológicos y hormonales que se producen a esta edad, así como otros datos de interés en la investigación generada en este ámbito.

En cuanto a los *cambios morfológicos*, cabe destacar un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, empezando por las extremidades (manos y pies, brazos y piernas) y terminando por el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Así por ejemplo, los primeros cambios visibles en el cuerpo masculino –agrandamiento de los órganos genitales- aparecen unos meses después del primer cambio corporal en la mujer –elevación y crecimiento del pecho-.

Respecto a los *cambios hormonales*, antes de la maduración de los órganos sexuales internos, el organismo empieza a producir proporciones específicas, según el sexo, de hormona luteinizante (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH), lo cual tiene como consecuencia un crecimiento mayor de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón. Todo esto conlleva una mayor producción de hormonas sexuales -estrógenos y andrógenos- que en combinación con la LH y la FSH activan la producción y maduración de los óvulos y espermatozoides, así como el crecimiento y el mantenimiento de las características sexuales visibles.

Este aumento considerable de hormonas que ocurre durante la pubertad se ha asociado a una mayor activación, excitabilidad y arousal que pueden tener consecuencias emocionales y conductuales (Buchanan, Eccles y Becker, 1992). Asimismo, se ha postulado que los factores hormonales pueden, de algún modo,

explicar el aumento de algunos desórdenes clínicos como la depresión en la adolescencia (Brooks-Gunn y Warren, 1989). Sin embargo, los estudios realizados a tal efecto no han mostrado asociaciones consistentes entre los cambios hormonales y el humor o la conducta (Alsaker, 1995; Buchanan et al., 1992). Estas investigaciones parecen relacionar la testosterona con las expresiones de agresividad suaves (Inoff-Germain et al., 1988; Olweus, Mattson, Schalling y Low, 1980) y de dominación (Udry y Talbert, 1988). Además, para las chicas, los estrógenos parecen estar asociados con un mayor nivel de actividad y un estado anímico más positivo, mientras que la falta de estrógenos se relaciona con la depresión y los estados de ánimo negativos (Buchanan et al., 1992).

Por último, las diferencias individuales que existen sobre el comienzo de la pubertad parecen estar, en parte, determinadas genéticamente (Meyer, Eaves, Heath y Martin, 1991; Campbell y Udry, 1995; Graber, Brooks-Gunn y Warren, 1995) pero no de manera exclusiva. Existen otros factores como el nivel económico alto, los hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, que parecen promover un adelantamiento en el comienzo de la pubertad (Graber et al., 1995), mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva extensa parecen retardarlo (Campbell y Udry, 1995).

2.2. Autoestima

La adolescencia se ha considerado como un periodo especialmente importante para la formación y desarrollo de la autoestima de las mujeres y los hombres adultos. En consecuencia, la comunidad científica ha mostrado un gran interés hacia este tema como lo demuestra la gran cantidad de investigación empírica desarrollada sobre las diferencias de género en medidas de autoestima en adolescentes. Por ejemplo, según Blascovich y Tomaka (1991), se han llevado a cabo más de 200 medidas diferentes de este constructo en los últimos 50 años de investigación. En el presente trabajo nos centraremos en los trabajos desarrollados, particularmente, con medidas de autoestima general definida como “el nivel global de estima que la persona tiene hacia sí misma” (Harter, 1993, p.88) o “la totalidad de pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia sí misma” (Rosenberg, 1979, p.7). Es decir, la autoestima

general es concebida como un juicio evaluativo, tanto positivo como negativo, que se aplica al más amplio nivel de auto-conocimiento de la persona.

La gran cantidad de estudios realizados acerca de las diferencias de género en autoestima general durante la adolescencia muestran en sus resultados una falta de consenso en los datos obtenidos e incluso conclusiones contradictorias. Por ejemplo, en la mayor parte de los estudios, los investigadores señalan que durante la adolescencia las chicas muestran niveles más bajos de autoestima general que los chicos (Allgood-Merten y Stockard, 1991; Feather, 1991; Fertman y Chubb, 1992; Rosenberg y Simmons, 1975), sin embargo en otras investigaciones no se han encontrado diferencias por género (Greene y Wheatley, 1992; Simpson, Gangestad, y Lerma, 1990).

Con el objeto de aportar algo de luz al tema, se han desarrollado tres grandes revisiones de metanálisis sobre las diferencias de género en autoestima. Se trata de las propuestas de Kling, Hyde, Showers y Bush (1999), Maccoby y Jacklin (1974) y Wylie (1979). Los autores de estas extensas revisiones sugieren que las diferencias de género en autoestima durante el periodo adolescente no son tan dramáticas como sugieren algunos estudios. Por ejemplo, Kling et al., (1999) examinaron en su metanálisis las diferencias de género en autoestima general confirmando la existencia de una diferencia de género pequeña pero significativa. Así, Kling et al. (1999) analizaron 200 estudios con datos sobre diferencias de género en autoestima general que representan 97.000 participantes con edades comprendidas entre los 7 y los 60 años. Los resultados señalan que combinando todas las edades, los hombres muestran puntuaciones más altas en autoestima que las mujeres. Sin embargo, el tamaño del efecto es pequeño ($d = .21$). Comparaciones a lo largo de todas las edades demuestran que las diferencias de género alcanzan su nivel más alto en la adolescencia tardía (desde los 15 a los 18 años) con un tamaño del efecto moderado ($d = .33$). Además, las diferencias de género encontradas en la adolescencia tardía (de los 15 a los 18 años) fueron estables dentro del grupo de datos seleccionado.

Siguiendo estos resultados empíricos, se han formulado diferentes hipótesis que intentan explicar por qué las chicas muestran menos autoestima que los chicos. Una de las explicaciones que se han propuesto señala a los roles de género como responsables de las diferencias encontradas. Así, muchas de las

cualidades asociadas con el rol masculino (medidas por el Cuestionario de Roles Sexuales de Bem, (1974), por ejemplo la instrumentalidad, están positivamente correlacionadas con la autoestima (Taylor y Hall, 1982). Por el contrario, las cualidades femeninas revelan correlaciones más débiles con la autoestima, por ejemplo el cuidado de los otros (Antill y Cunningham, 1980).

Otra explicación se centra en las interacciones con los padres como importantes fuentes de socialización que potencialmente podrían fomentar la creación de estereotipos de género y las diferencias de género en autoestima (Jacklin y Maccoby, 1978; Sroufe et al., 1993; Thorne, 1993). Por ejemplo, si los padres creen que sus hijas tienen menos autoestima que sus hijos pueden transmitir este mensaje a los adolescentes de tal forma que éstos podrían incorporar esta creencia a la construcción de su autoestima y actuar en consecuencia (Kling et al., 1999).

Las relaciones que se establecen en la escuela también han sido consideradas como origen explicativo de las diferencias de género en autoestima (Orenstein, 1994; Sadker, y Sadker, 1994). Por ejemplo, algunos autores sugieren que los profesores interactúan con más frecuencia y proveen más feedback y ayuda específica a los chicos que a las chicas (Eccles y Blumefeld, 1985; Golombok y Fivush, 1994). Los resultados de estas diferencias en el trato a chicos y chicas tienen como consecuencia que ellas participen menos en actividades voluntarias en el aula y promocionen en menor medida sus competencias (Dweck, Davidson, Nelson, y Enna, 1978), lo que puede impactar directamente en su nivel de autoestima (Sadker y Sadker, 1994).

El énfasis cultural hacia la apariencia física de las mujeres, podría ser otra de las explicaciones potenciales de las diferencias de género en autoestima. Así, el descenso en los niveles de autoestima en las chicas adolescentes podría estar relacionado con los cambios de la pubertad, la importancia de la apariencia física y la satisfacción con el cuerpo (Tobin-Richards, Boxer y Petersen, 1983). Desde este punto de vista, lo que algunos estudios sugieren es que las chicas adolescentes están significativamente más insatisfechas con sus cuerpos que los chicos adolescentes (Barker y Galambos, 2003; Galambos, 2004). Los cambios en la pubertad parecen tener un impacto más negativo en las chicas que en los chicos en cuanto a satisfacción, depresión, autoestima y

competencia romántica percibida (Barker y Galambos, 2003). Estos factores combinados con la presión cultural hacia las chicas para que estén delgadas (ejemplo, Garner y Garfinkel, 1980), provoca en las adolescentes la obsesión por la apariencia física en lo que se ha denominado “culto a la delgadez” que implica patrones autodestructivos de pensamientos y conductas (Brumberg, 1997), unos patrones totalmente opuestos a la valoración positiva de uno mismo.

2.3. Sintomatología depresiva

La adolescencia ha sido caracterizada como un periodo distintivo de transición con numerosos cambios biológicos, sociales y psicológicos. Para algunos adolescentes, las dificultades encontradas en este periodo pueden persistir en la adultez y tener importantes consecuencias a largo plazo que pronostican continuos problemas en el desarrollo y en la salud física y mental como adultos. Un considerable número de investigaciones y teorías señalan que estas dificultades aumentan para las chicas al entrar en la adolescencia (ver Crick y Zahn-Waxler, 2003).

Concretamente, las chicas comienzan a mostrar más problemas emocionales, especialmente sintomatología depresiva, que sus compañeros al comenzar la adolescencia, perdurando en muchas ocasiones hasta la edad adulta (Hankin y Abramson, 1999; Kuehner, 2003). Así, estas diferencias de género parecen emerger en la adolescencia temprana (entre los 12 y los 13 años) y se mantienen a lo largo de toda la adultez, con aproximadamente el doble de mujeres que de hombres que han evidenciado sintomatología depresiva o casos clínicos de depresión (Cava y Musitu, 1999; Ge et al., 1994; Nolen-Hoeksema, 2001).

Tres modelos alternativos se han propuesto para explicar la emergencia de diferencias de género en el desarrollo de síntomas depresivos durante la adolescencia (Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994). Estos modelos señalan que las chicas adolescentes tienen más probabilidades de mostrar sintomatología depresiva que los chicos por las siguientes razones:

(1) En el primer modelo, los factores de riesgo ante la depresión son los mismos para los chicos y para las chicas, pero en la adolescencia temprana (12-

13 años) estos factores son más probables para las chicas que para los chicos. Así, las chicas adolescentes parecen estar expuestas con más frecuencia a estresores (por ejemplo, la pubertad temprana) o conflictos relacionados con los contextos interpersonales (por ejemplo, las relaciones familiares, con los iguales y las románticas) (Hankin et al., 2007; Ge et al., 1994; Gore, Aseltine y Colten, 1993).

(2) El segundo modelo postula que existen diferentes factores de riesgo para desarrollar síntomas depresivos en chicos y chicas (por ejemplo, las dificultades sociales para las chicas y la incompetencia deportiva en los chicos), siendo en la adolescencia temprana cuando las chicas están expuestas con más frecuencia a sus propios factores de riesgo. Así, este modelo sostiene que las chicas se encuentran expuestas a mayores estresores en las relaciones interpersonales (por ejemplo, conflictos familiares o con los amigos) y este hecho parece ser una explicación de por qué las chicas muestran más síntomas depresivos que los chicos, ya que para las chicas, comparadas con los chicos, las relaciones interpersonales estrechas son más importantes para el desarrollo de su identidad y autodefinición (Hankin et al., 2007; Maccoby, 1990). Estos resultados son coherentes tanto con la teoría (Hankin y Abramson, 2001; Rudolph, 2002) como con la investigación científica desarrollada previamente (Liu y Kaplan, 1999; Rudolph y Hammen, 1999). Sin embargo, otros factores de riesgo como la insatisfacción con el cuerpo, los sentimientos de indefensión o impotencia y bajos niveles de logro en la escuela están relacionados con un incremento de sintomatología depresiva en ambos géneros (Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994).

(3) El último modelo indica que las chicas, con más frecuencia que los chicos, están expuestas a factores de riesgo para desarrollar síntomas depresivos con anterioridad al periodo de la adolescencia (por ejemplo preocupación por los otros y poca asertividad). Así, algunos factores de riesgo como tener un estilo de relación interpersonal más cooperativo que agresivo y la vulnerabilidad ante el estrés en la relación con los otros tienen más prevalencia en las chicas durante la pre-adolescencia. Estos factores de riesgo temprano combinan probablemente con los grandes cambios intrínsecos a la adolescencia en las chicas y produce diferencias sustanciales en sintomatología depresiva

(Leadbeater, Blatt y Quinlan, 1995; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994; Petersen et al., 1993).

Además de los modelos explicativos citados, recientemente se han considerado dos orientaciones conceptuales que centran su atención en los estresores como explicación de las diferencias de género en depresión (ver Hankin et al., 2007). El primero -un *modelo de exposición al estrés mediacional*- señala que las chicas están expuestas a más estresores que los chicos y como resultado las chicas muestran más sintomatología depresiva que los chicos. Así, las chicas indican más estresores interpersonales, como son los conflictos con la familia, los iguales y las relaciones románticas, mientras que los chicos señalan estresores en otros ámbitos, como son alcanzar sus propias metas y objetivos y desempeño de tareas (Gore et al., 1993; Larson y Ham, 1993). Las diferencias de género en la depresión adolescente son mediadas, al menos en parte, por la mayor exposición de las chicas a estresores interpersonales (Liu y Kaplan, 1999; Rudolph, 2002) y la familia (Davies y Windle, 1997).

En segundo lugar, de acuerdo con el *modelo de reacción al estrés moderacional*, las chicas responden con mayores niveles de depresión que los chicos ante el estrés (Ge, Conger, y Elder, 1996; Rudolph, 2002). Así, las chicas tienen más probabilidades de desarrollar sintomatología depresiva porque existen diferencias de género en sus estrategias de afrontamiento ante el estrés (Breslau, Davis, Peterson y Shultz, 1997). Por ejemplo, en respuesta a los estresores, los chicos utilizan más alcohol o drogas mientras que las chicas expresan el estrés en forma de sintomatología depresiva (Crum, Brown, Liang y Eaton 2003; Nolen-Hoeksema y Corte, 2004).

Es importante señalar que el modelo mediacional de exposición al estrés y el modelo moderacional de reacción al estrés no son mutuamente excluyentes o modelos competitivos para explicar las diferencias entre los géneros en depresión. Ambos modelos pueden ayudar a explicar por qué las chicas muestran más síntomas depresivos que los chicos, si bien es cierto que a través de diferentes caminos (Hankin et al., 2007).

2.4. Reputación Social

De acuerdo con Emler (1984) y Emler y Reicher (1995), la Teoría de la Reputación postula que las personas eligen una auto-imagen particular que es la que desean proyectar ante sus iguales, los cuales proveen feedback a esta auto-imagen ayudando a desarrollar y mantener esa identidad social en una comunidad, grupo o contexto. De manera más detallada, la reputación social hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad o grupo realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros (Muñoz, Jiménez, Moreno, 2008), y puede determinar el grado de integración o rechazo del individuo en la comunidad o grupo (Moreno, 2010).

Durante la adolescencia, el reconocimiento social que proporciona el grupo de iguales adquiere un grado de importancia más relevante para el ajuste psicosocial de los adolescentes que durante la infancia. Para los niños más pequeños, el principal contexto de socialización lo constituye la familia, sin embargo, durante la adolescencia, el grupo de iguales pasa a ser un contexto socializador tan importante o más que la propia familia (Savin-Williams y Berndt, 1990; Larson y Richards, 1994), dónde la reputación social puede determinar el ajuste psicosocial del adolescente (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 2001).

Los trabajos llevados a cabo sobre reputación social, fundamentalmente en Inglaterra por Emler y en Australia por Carroll, conceden una especial importancia al vínculo entre la imagen que el adolescente quiere proyectar entre sus iguales (reputación ideal) y su ajuste psicosocial. Así, estos autores señalan que el deseo o motivación por conseguir reconocimiento social, o, en otras palabras, por fraguar un determinado estatus social, constituye un factor de riesgo frente a la participación en comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995).

Por ejemplo, recientes investigaciones revelan que muchos adolescentes se implican en conductas antisociales y delictivas para obtener sus objetivos reputacionales (Carroll, 1995; Emler, 1990; Emler y Reicher, 1995; Houghton y Carroll, 2002). Emler (1984) concluye en su investigación que la delincuencia es una forma de comunicación y un medio para obtener aprobación de los espectadores más cercanos. El objetivo a medio y largo plazo de estos

adolescentes es conseguir una reputación social de “chico/a duro/a” y mantener esta reputación dentro de su grupo de iguales. Muchos adolescentes se implican por primera vez en procesos de violencia o en actividades ilegales para iniciar la búsqueda de una reputación social no conformista, manteniendo a lo largo del tiempo esta reputación por medio de una implicación continuada en conductas disruptivas (Carroll, 1995; Carroll et al., 2001).

Desde esta perspectiva, la reputación es el producto resultante de una serie de procesos sociales (Emler, 1990). Durante la adolescencia, los grupos de iguales y la familia juegan un papel fundamental en el desarrollo de la reputación social y ejercen una gran influencia sobre el tipo de reputación que los chicos y chicas desarrollan (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003). En esta línea, los resultados encontrados en la investigación de Estévez, Musitu, Murgui y Moreno (2008) muestran que para los chicos la relación entre el clima en el aula y las conductas disruptivas se explica, al menos parcialmente, por la influencia que este contexto ejerce en la actitud hacia la autoridad institucional y la preferencia por una reputación social no conformista entre los compañeros de clase. En otras palabras, el fracaso académico y las interacciones negativas con iguales y profesores en el aula pueden desencadenar actitudes de rechazo y rebeldía en los chicos en el contexto escolar para promocionar su reputación social no conformista.

Además, en esta investigación se encontraron diferencias de género respecto al efecto mediacional de la reputación social, ya que para las chicas el entorno familiar, más que el entorno escolar, se sugirió como más estrechamente relacionado con el desarrollo de una reputación social no conformista entre los iguales. Los autores concluyen que el clima familiar positivo parece constituir un factor protector, más para las chicas, frente a la búsqueda de reconocimiento social en otros contextos como la escuela; mientras que la ausencia de apoyo social en la familia puede llevar a las chicas a desplegar sentimientos de inseguridad y desolación que promuevan en ellas la búsqueda de una reputación social fundamentada en el reconocimiento y aprobación de sus iguales, lo que parece ser un factor clave para que las chicas adolescentes se impliquen en actos disruptivos (Estévez et al., 2008).

En resumen, la escasa investigación desarrollada hasta el momento sobre las diferencias de género en reputación social parece indicar que aunque los factores que incitan la búsqueda de una determinada reputación antisocial podrían ser iguales para los adolescentes, parecen influenciar a chicos y chicas través de diferentes caminos. Sin embargo, nuevas investigaciones deberán desarrollarse para ayudar a comprender mejor los procesos de búsqueda de aceptación y aprobación por parte de los iguales en ambos géneros y la influencia de estos mecanismos en el proceso de ajuste psicosocial de los adolescentes.

2.5. Satisfacción con la vida

Algunos estresores característicos de la etapa adolescente, como pueden ser el inicio de la pubertad, las presiones académicas o el proceso de autonomía respecto de los padres, pueden llevar a algunos adolescentes a informar de sentimientos de soledad, deprivación e insatisfacción. El énfasis de la investigación en adolescentes relacionada con depresión, ansiedad, baja autoestima, estrés, etc., parece apoyar la afirmación (Gilman y Huebner, 2003), tal y como hemos planteado en los apartados previos. Sin embargo, la mayor parte de los jóvenes no experimenta desórdenes psicológicos, es más, la mayoría de los chicos y chicas en edad adolescente acaban convirtiéndose en adultos sanos e integrados en la sociedad que son capaces de enfrentarse a los acontecimientos vitales adversos (Larson, 2000).

Un área de creciente interés entre los investigadores de la psicología positiva está relacionado con conocer cómo y por qué los adolescentes experimentan bienestar subjetivo (Diener, 1984; Hueber 2004). Estas investigaciones se centran en la comprensión del espectro de respuestas psicológicas de los adolescentes ante los eventos característicos de esta etapa. El mantenimiento de un nivel positivo de bienestar subjetivo es fundamental para superar los procesos de adaptación a las diferentes etapas vitales. Por ejemplo, Diener y Diener (1996) argumentan en su investigación que mantener una línea basal de bienestar subjetivo positivo es necesario para encontrar mejores oportunidades de desarrollo social y personal, conductas exploratorias y estrategias de afrontamiento fiables.

En el constructo bienestar subjetivo se han identificado dos componentes claramente diferenciados: un componente emocional (frecuencia de afectos positivos y negativos como tristeza, ansiedad o alegría) (Lucas, Diener y Suh, 1996) y un componente cognitivo (denominado satisfacción con la vida) (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Aunque los componentes afectivos son importantes, hemos centrado nuestra atención en el constructo *satisfacción con la vida* por las siguientes razones: (1) incorpora y trasciende los efectos inmediatos de los eventos vitales y los estados emocionales que con frecuencia son respuestas de corta duración (Diener et al., 1999), (2) la evaluación que realiza conscientemente la persona sobre las circunstancias de su vida puede reflejar valores y objetivos conscientes, frente a los factores inconscientes que pueden estar relacionados con las reacciones afectivas y (3) las personas tienden a ignorar o evitar las reacciones emocionales negativas (Pavot y Diener, 1993).

Así, la satisfacción con la vida se ha definido como una evaluación global que la persona hace sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Esta definición señala que al realizar esta evaluación la persona examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por ella (Shin y Johnson, 1978) y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Pavot et al., 1991). Por tanto, los juicios sobre la satisfacción con la vida dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado.

Existen diversas investigaciones dirigidas a evaluar la satisfacción con la vida en diferentes etapas de la vida adulta; sin embargo, la investigación sistemática sobre qué factores determinan la satisfacción con la vida en niños y adolescentes no comenzó hasta principios de los 90, tras el desarrollo psicométrico de escalas de autoinforme adecuadas para esta población. Hasta el momento actual, la mayoría de estudios sobre la satisfacción vital de los adolescentes han examinado el rol del funcionamiento familiar y variables psicológicas como la extraversión, la introversión, el neuroticismo, la autoestima, la euforia, la disforia, la sociabilidad y los sentimientos de soledad y felicidad, entre otros (Arrindell, Heesink y Feij, 1999; Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000; Diener, Larsen, Levine y Emmons, 1985; Huebner, 2004; Lucas et al., 1996; Pavot y Diener, 1993).

Por ejemplo, Huebner (2004) presenta en su trabajo una revisión sobre la investigación sobre satisfacción con la vida en niños y adolescentes que muestra como el constructo se ha relacionado negativamente con la sintomatología depresiva (Adelman, Taylor y Nelson, 1989), positivamente con locus de control interno y autoestima general (Dew y Huebner, 1994) y positivamente con participación social en actividades extraescolares (Gilman, 2001). En el ámbito familiar, Young, Miller, Norton y Hill (1995) muestran en su investigación como el soporte parental se relaciona positivamente con la satisfacción de los adolescentes. En esta misma línea de trabajo, Petite y Commins (2000) también encuentran una asociación positiva y significativa entre el control parental, el soporte social de los padres y la satisfacción vital en adolescentes.

Además, algunos autores han estudiado cómo la satisfacción con la vida puede predecir algunos comportamientos en adolescentes. Por ejemplo, Shek (1998) encuentra en su estudio como bajos niveles de satisfacción con la vida en los adolescentes pueden predecir síntomas psicológicos negativos (ansiedad, estrés o depresión) un año más tarde. En esta línea, Suldo y Huebner (2004) muestran como adolescentes con niveles altos de satisfacción vital, versus aquellos adolescentes que indicaban sentirse insatisfechos con sus vidas, tenían menos probabilidades de desarrollar problemas de ajuste psicosocial a la hora de enfrentar acontecimientos vitales adversos un año más tarde.

Por último, los estudios con adolescentes han mostrado de forma consistente que no existen diferencias de género en satisfacción con la vida desde los 10 hasta los 16 años (Ash y Huebner, 2001; Dew y Huebner, 1994; Terry y Huebner, 1995), lo que dota de una mayor universalidad a los resultados obtenidos en la investigación en este ámbito.

3. Factores de socialización del género en la adolescencia.

El aprendizaje de conductas, actitudes y roles asociados al género por parte de los adolescentes es el resultado de la participación de los chicos y chicas en múltiples contextos en los cuales se presentan modelos diferenciales que

ejercen una cierta presión para que los adolescentes se comporten de acuerdo con su género. En este apartado revisaremos la evidencia empírica sobre los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes y roles asociados al género, como son la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

3.1. La Familia

La familia ha recibido una especial atención en la investigación científica sobre el desarrollo del género en chicos y chicas adolescentes dada su incuestionable importancia en el desarrollo del individuo y su papel central en la vida de las personas. Cuando el ser humano alcanza la adolescencia, la importancia de la familia no disminuye; durante esta etapa, la familia desempeña un papel central en aspectos tan importantes como la socialización de los chicos y chicas o el desarrollo de conductas, actitudes y roles asociados al género.

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia y suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Lógicamente, los períodos de la infancia, niñez y adolescencia son fundamentales en este proceso y, en consecuencia, la familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos culturales. Concretamente, la influencia de padres y madres sobre la adquisición y desarrollo de conductas, valores, creencias y normas asociadas al género ha sido ampliamente investigada.

Los primeros estudios en este ámbito se desarrollaron en torno a las relaciones entre la estructura familiar y las conductas de género y sus características. Así, por ejemplo, en estudios llevados a cabo con madres trabajadoras, los investigadores encontraron que las chicas adolescentes con madres trabajadoras presentaban menos conductas estereotipadas de género que aquellas chicas adolescentes con madres no trabajadoras (Gold y Andres, 1978; Hoffman, 1974).

A partir de estos primeros estudios se ha desarrollado una gran cantidad de investigación acerca de cómo la calidad y el contenido de la interacción entre padres e hijos se relaciona con el desarrollo de conductas, roles y actitudes de género en éstos últimos. Una línea de trabajo en este sentido muestra resultados que apuntan a que el desarrollo del género en los adolescentes ocurre en parte debido a que padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada (McHale, Crouter, y Whiteman, 2003).

En un trabajo clásico de Maccoby y Jacklin (1974) se revisa la investigación relacionada con las prácticas parentales diferenciadas por género concluyendo que los padres refuerzan aquellas actividades y juegos asociados típicamente a cada género en sus hijos e hijas. En esta misma línea, el metanálisis de Lytton y Romney (1991) señala que la socialización de género ocurre debido a que los padres promueven actividades asociadas al género en sus hijos. Sin embargo, Lytton y Romney (1991) concluyen que las diferencias de género encontradas en los adolescentes (razonamiento matemático, agresión o autoestima) no son debidas directamente a que los padres refuercen sistemáticamente conductas y habilidades estereotipadas de género en sus hijos, sino que habría que tener en cuenta otras variables moduladoras y moderadoras en el proceso, como por ejemplo la influencia de la escuela o el grupo de pares, y las direcciones en las relaciones entre las variables.

Tenenbaum y Leaper (2002) realizan un metanálisis sobre la influencia de los esquemas de género de los padres en las cogniciones relacionadas con el género de sus hijos. Así, los padres que presentan identidades, actitudes y cogniciones estereotipadas de género tienen más probabilidades de tener hijos con intereses, actitudes y cogniciones típicas de su género que aquellos padres con identidades y actitudes más flexibles ante el género. Los resultados de este trabajo sugieren que los padres pueden tener un impacto en el desarrollo de actitudes relacionadas con el género, aunque, según resaltan los autores, en la mayoría de los estudios se presentan datos correlacionales, por lo que no se pueden establecer relaciones causales entre las variables (Tenenbaum y Leaper, 2002). Los padres pueden ser instructores, proveedores de oportunidades y servir de modelo para sus hijos, ya que tanto sus relaciones maritales como sus características de personalidad, sus intereses en actividades de ocio y sus

actitudes pueden reflejar más o menos flexibilidad de rol de género (McHale et al., 2003).

Por último, existe evidencia que muestra que los hermanos también juegan un papel importante en la socialización del género (McHale, Crouter y Tucker, 1999). Por ejemplo, Updegraff, McHale y Crouter (2000) predicen en su investigación que tener un hermano o hermana puede estar relacionado con la intimidad (más alta en las relaciones entre chicas) y el control (más alto en las relaciones entre chicos) en las relaciones estrechas con amigos y en la elección de actividades de ocio. Los resultados de este estudio muestran que los adolescentes con hermanos chicos comparados con aquellos que tienen hermanas, son más controladores en sus relaciones estrechas de amistad. Estos resultados sugieren que los hermanos, junto con los padres, juegan un papel fundamental en la estructura familiar como contexto socializador del género en los chicos y chicas adolescentes.

3.2. La Escuela

A grandes rasgos, podemos decir que la escuela es un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto (profesor), un receptor específico (alumno) y en torno a unos determinados contenidos y actividades (Pinto, 1996). Además, la escuela no sólo es considerada como un contexto fundamental de socialización para el individuo, sino que se trata también de una institución cuya intención final estriba en la preparación de las generaciones jóvenes para la vida y desempeño adultos.

La comunidad escolar representa la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte. La importancia de este contexto estriba en su papel fundamental en el proceso de socialización, así como en el hecho de que en los centros de enseñanza los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales –grupos de iguales o grupos de pares- y experimentan nuevas relaciones con adultos, por ejemplo con el profesorado. La escuela se convierte así en un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género para los chicos y chicas adolescentes.

Normalmente, la llegada a la escuela supone para el niño el primer contacto duradero y estable con compañeros iguales, contacto que se lleva a cabo principalmente en el aula. El aula puede considerarse como un sistema social en el que cada alumno desempeña un rol y tiene expectativas asociadas a dicho rol, incluyendo los roles de género. Además, en el aula existe un determinado estilo relacional que marca la implicación del alumnado y la comunicación entre los miembros del grupo. Estos tres elementos, implicación, relaciones entre compañeros y relación alumno-profesor, pueden entenderse como las tres claves que determinan el clima social del aula.

La implicación en el aula hace referencia al interés y participación de los alumnos en las actividades de clase, como la realización de tareas, exposición de trabajos y participación activa en las actividades. Por otra parte, la afiliación o las relaciones entre compañeros son definidas como los sentimientos de amistad que los estudiantes sienten unos por los otros y que implican el conocimiento, ayuda y apoyo social entre ellos. Finalmente, las relaciones alumno-profesor hacen referencia al apoyo, cercanía y ayuda del profesor a los alumnos en el aula. Estos elementos que configuran el clima en el aula pueden favorecer el desarrollo de actitudes, conductas y roles asociados al desarrollo del género en los chicos y chicas adolescentes.

Los profesores pueden ser un modelo para los adolescentes con el consiguiente impacto significativo en los intereses, percepción de autoeficacia y logros académicos obtenidos por los alumnos. Por ejemplo, tener una profesora de ciencias puede incrementar el interés de las chicas por desarrollar sus estudios de futuro en este campo (Evans, Whigham y Wang, 1995). Además, la calidad de las relaciones entre las chicas y sus profesores predice la importancia que éstas otorgan a la implicación en la escuela y en sus estudios (Alban Metcalfe y Alban Metcalfe, 1981). Estos resultados pueden estar relacionados con observaciones que indican que las chicas trabajan y juegan cerca de los profesores en la escuela con más probabilidad que los chicos y esto podría llevar a las chicas a amoldarse más a la escuela y a adoptar conductas que facilitan el éxito y su adaptación psicosocial (Carpenter, Huston y Holt, 1986).

Así, los profesores pueden moldear las conductas en la vida diaria de sus alumnos y alumnas y este hecho podría producir un impacto en el desarrollo de

las actitudes y el autoconcepto relacionado con el género de los adolescentes. Por ejemplo, Bigler (1995) instruyó al profesor de una clase para que utilizara explícitamente formas de organizar las actividades en el aula según el sexo de sus alumnos (utilizando el género como una categoría funcional) y no dio ningún tipo de instrucciones al profesor de otra clase, que sirvió como grupo control. Cuatro semanas después, los resultados mostraron incrementos significativos de estereotipos de género en la clase en la que el género fue utilizado como una categoría funcional, pero estos incrementos no ocurrieron en el grupo control. Cuando los profesores asignan a chicos y chicas actividades similares, las diferencias de género en la conducta social de los adolescentes se reducen significativamente (Carpenter et al., 1986).

Como hemos visto, el clima social del aula puede ser potenciador del desempeño de roles, actitudes y conductas propias de cada estereotipo de género en los adolescentes, mostrando la importancia de la escuela como contexto socializador del género en los chicos y chicas.

3.3. Los Iguales

En los años escolares, es frecuente que los niños se organicen formando grupos dentro de las clases. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia. Algunas de las normas que rigen la vida de los grupos de pares son comunes a las de la cultura a la que pertenecen (por ejemplo: el rol de género), sin embargo, es frecuente que el grupo también genere sus propias normas (por ejemplo: formas de vestir, gustos y preferencias), facilitando así el proceso diferencial respecto a otros grupos y la cohesión interna en el propio grupo.

Cuando los niños crecen y entran en la adolescencia tienen lugar importantes transformaciones en las interacciones sociales que permiten diferenciar claramente las relaciones interpersonales de los adolescentes de aquellas establecidas en la niñez (Brown, Dolcini, y Leventhal, 1997). Así, por ejemplo, éstas se vuelven más estables con el tiempo y surgen las relaciones románticas, aunque quizá el cambio más notable es la consolidación de los grupos de pares. Durante la adolescencia, las relaciones entre pares aumentan en importancia. Los niños pequeños no tienen tan desarrollada la capacidad de

empatizar con otras personas, de ver las cosas según la perspectiva de los demás (Selman, 1980); sin embargo, durante el período adolescente se produce un cambio en este patrón cognitivo social (Morganett, 1995). El adolescente aumenta su capacidad para establecer lazos emocionales, aprender los conceptos de lealtad y comunicación honesta y descubre la intimidad y el amor (Steinberg y Silverberg, 1986).

Los grupos de pares o de iguales están formados desde la niñez por chicos y chicas que se segregan en grupos del mismo sexo hasta la edad de 12 años aproximadamente (Maccoby y Jacklin, 1987). Dentro de esos grupos de amigas y amigos del mismo sexo, las chicas forman díadas y tríadas de relaciones estrechas entre las amigas, mientras que los chicos forman redes de amigos en grupos mucho más amplios. La calidad de las interacciones del mismo sexo dentro del grupo de chicos y chicas difiere, siendo más habitual que se presenten relaciones de competición y conflicto en los grupos de chicos y relaciones de empatía y cuidado de los otros en los grupos de chicas (Maccoby, 1998). Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones indican que tanto chicas como chicos son más competitivos en grupos grandes que en díadas (Benenson, Nicholson, Waite, Roy y Simpson, 2001). Así, la intimidad presente en las relaciones de chicas adolescentes podría tener su base en la elección de grupos pequeños (díadas o tríadas) formados sólo por chicas en edades tempranas. Maccoby (1990, 1998) argumenta que las conductas típicas de género son observadas, aprendidas y reforzadas en estos grupos de niños y niñas y mantenidas durante todo el periodo adolescente y adulto.

Además, la composición de género de las díadas o grupos también es un importante moderador de las diferencias de género en la conducta social de los chicos y chicas. Por ejemplo, se han investigado las relaciones diádicas de adolescentes donde se observa que las conductas típicas de género son más sobresalientes en las relaciones del mismo género comparadas con las díadas mixtas (Carli, 1989). Otro estudio indica cómo en las díadas del mismo género se muestran más conductas típicas de género cuando se discute acerca de asuntos relacionados con el género que en las díadas mixtas (Dovidio et al., 1988). Las chicas utilizan generalmente más estrategias de mitigación de los conflictos cuando tienen desacuerdos con otras chicas y tienden a incrementar

el uso de estrategias de poder tajantes para hacer frente a los desacuerdos con los chicos (Miller, Danaher y Forbes, 1986). Sin embargo, los chicos no incrementan el uso de estrategias de mitigación del conflicto cuando tienen desacuerdos con las chicas. Estos datos podrían indicar que para poder ejercer influencia con sus compañeros, las chicas han aprendido que deben comportarse bajo las “normas de los chicos” antes que esperar que ellos adopten estrategias de “chicas” (Leaper, 1991, 1994, 2000).

En referencia a las diferencias de género en las confidencias, los chicos (y también los hombres) tienden a buscar a una chica para cubrir sus necesidades de soporte emocional e intimidad. Dindia y Allen (1992) concluyen a partir de su metanálisis que las diferencias de género en las confidencias son más probables en interacciones en díadas homogéneas en género que en díadas mixtas. Mientras que los chicos son reticentes a buscar apoyo emocional en otros chicos, con frecuencia lo buscan en las chicas. Así, si los chicos evitan durante la adolescencia mostrar sentimientos de intimidad y de cercanía con otros chicos, también están evitando oportunidades de refinar las habilidades sociales asociadas con ser un compañero que escucha y en quien se puede buscar apoyo emocional (Leaper, Leve, Strasser y Schwartz, 1995).

A modo de resumen, las relaciones con los iguales son un potente agente socializador de género en una etapa del desarrollo vital en la que el aprendizaje de normas, conductas y actitudes acerca de las relaciones de amistad se desarrolla no tanto en relación con los adultos como con otros chicos y chicas de edades similares.

3.4. La Comunidad

La comunidad se ha identificado, junto con la familia, el grupo de pares y la escuela, como uno de los contextos más importantes para el desarrollo psicosocial del adolescente (Jessor, 1992, 1993). En un sentido amplio, podemos decir que una comunidad es un grupo de personas que comparten elementos comunes, tales como valores, normas, estatus social, roles o una ubicación geográfica (por ejemplo un barrio) (Trickett, 2009). Así, los adolescentes encuentran comunidad un contexto de socialización, de encuentro con su grupo de pares, de participación e integración en actividades comunes, etc., pero

también un contexto que puede llevar a los jóvenes a participar en actividades delictivas, consumo de drogas, etc. De acuerdo con Jessor (1993) en la comunidad pueden observarse tanto factores de riesgo (por ejemplo, la presencia de actividades ilegales) como factores de protección (por ejemplo, la presencia de apoyo social entre los vecinos) para el desarrollo de problemas en los jóvenes.

Históricamente, la investigación acerca de la comunidad se ha centrado en el estudio de los déficits o factores de riesgo de las comunidades y en el desarrollo de programas paliativos y preventivos para remediar esos déficits. Esto ocurre especialmente en la investigación desarrollada con “jóvenes en riesgo” incluyendo aquellos que viven en comunidades empobrecidas. Sin embargo, una nueva aproximación más positiva, que deja atrás el modelo del déficit, aboga por el estudio de los factores que potencian el desarrollo psicosocial de las personas y sugiere reconsiderar el marco de trabajo de la prevención centrada en la intervención sobre los problemas a nivel individual, a favor de un nuevo marco que facilite la adaptación positiva de las personas al contexto a través de intervenciones centradas en potenciar los recursos de las comunidades (Tseng y Seidman, 2007).

En este sentido, diversos estudios indican que la integración y la participación de los adolescentes en la comunidad podrían facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini, 2008; Jessor, 1993; Sampson, Raudenbush y Earls, 1997). Por ejemplo, Pederson, Seidman, Yoshikawa, Rivera y Allen (2005), en un interesante estudio con 560 adolescentes de contextos urbanos, relacionan los patrones de implicación comunitaria de los jóvenes con el desarrollo de autoestima, depresión y medidas auto-informadas de participación en actos delictivos y agresivos. Los autores concluyen en esta investigación que la implicación comunitaria de los adolescentes está asociada con resultados psicosociales más adaptativos (más autoestima, menos síntomas depresivos y menos participación en actos delictivos y agresivos) que aquellos jóvenes que no se implican en su comunidad. Además, identifican varios patrones de participación comunitaria entre los jóvenes investigados, contrariamente a los estereotipos asociados con los adolescentes que viven en las ciudades.

Finalmente, indican que la implicación de los adolescentes en múltiples contextos (familia, escuela y comunidad) está asociada con resultados psicosociales más adaptativos que en aquellos jóvenes que se implican poco o sólo en alguno de los contextos.

Sin embargo, la implicación en la comunidad también puede potenciar el desarrollo de diferencias de género en los adolescentes. Así, algunas de las habilidades y orientaciones que los adolescentes desarrollan en esta etapa podrían estar arraigadas en las actividades específicas que histórica y culturalmente se han llevado a cabo en la comunidad en la cual los adolescentes interactúan con los pares y adultos (Rogoff, 1990). En consecuencia, la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo, escuelas deportivas para chicos y talleres de cocina para chicas) contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias, habilidades y expectativas en los niños y adolescentes (Leaper y Friedman, 2007).

Por ejemplo, Kulik (1998) muestra diferencias significativas entre grupos de adolescentes pertenecientes a Kibbutz (comunidades agrícolas en Israel basadas en un modo de vida comunal y de distribución igualitaria de tareas) y grupos de adolescentes de núcleos urbanos en Israel tanto en las actitudes hacia los roles de género como en las percepciones de conductas típicas de género en las ocupaciones, siendo las actitudes y las percepciones del grupo de adolescentes que viven en Kibbutz menos estereotipadas y más flexibles en los roles de género que las de los adolescentes de núcleos urbanos. El autor argumenta que estas diferencias son debidas a la orientación igualitaria hacia los géneros que está presente en las actividades que histórica y culturalmente hombres y mujeres realizan en los Kibbutz.

Por otra parte, Spencer (2001) sugiere en que las condiciones del barrio o comunidad pueden influenciar en mayor medida a las chicas que a los chicos. Basándose en este trabajo, South (2001) muestra en su investigación cómo los chicos se implican en mayor medida que las chicas en las comunidades o barrios en los que viven. El autor de este trabajo argumenta que los chicos se implican más en la comunidad que las chicas debido a que los chicos adolescentes suelen tener una supervisión paterna menos estrecha y continuada que las chicas

adolescentes y así, pueden dedicar más tiempo a actividades en la comunidad. Además, siguiendo a South (2001), si los padres supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la comunidad.

Sin embargo, en otros estudios no se han encontrado diferencias de género en la implicación de los jóvenes en su comunidad cuando se analiza la relación con algunos indicadores de ajuste psicosocial. Por ejemplo, Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009) analizan el impacto que la participación e integración comunitarias tienen en la victimización por los iguales en la escuela a través de varios indicadores de ajuste familiar, escolar y personal. Los resultados indican que existe una relación indirecta entre la implicación y participación en la comunidad y la victimización a través de la comunicación con los padres y la satisfacción vital. El modelo propuesto por los autores es válido tanto para chicos como para chicas adolescentes, lo que aporta un mayor grado de generalización al modelo propuesto por los autores.

Debido a la importancia del contexto comunitario y la escasez de estudios encontrados para esta revisión, nuevos estudios deberían desarrollarse acerca de cómo la implicación en la comunidad puede influenciar el desarrollo de diferencias de género en las conductas, habilidades y roles de género de chicos y chicas adolescentes.

3.5. Los Medios de Comunicación

Los medios de comunicación incluyen televisión, películas y prensa escrita, que llaman la atención de académicos y público en general por la sexualización de los jóvenes, la representación de la violencia, la perpetuación de los estereotipos de género y la imagen tan poco realista acerca del cuerpo de hombres y mujeres. Así, investigaciones relacionadas con la programación televisiva muestran que las mujeres no aparecen en la emisión en proporción a la parte de la población que representan, se magnifica la juventud y la belleza, se presentan imágenes irreales y estereotipadas de los cuerpos de hombres y mujeres y representa a mujeres y hombres en roles y ocupaciones estereotipadas

de género. Estas imágenes están presentes en telecomedias, programas infantiles, vídeos musicales y anuncios, y a pesar de las duras críticas que este asunto ha recibido, los contenidos respecto a los estereotipos de género se han mantenido remarcablemente estables en los últimos 50 años (Signorielli, 2001).

Por ejemplo, Fouts y Burggraf (1999) realizaron un interesante estudio en el que se analizaron 28 telecomedias emitidas en la televisión de los Estados Unidos de América. Los autores de este estudio codificaron las conductas relacionadas con dietas y las conductas verbales relacionadas directamente con el cuerpo o el peso de 52 protagonistas femeninas de esos programas. Los resultados muestran que mujeres muy por debajo del peso normal tenían mucha presencia (33%) frente a mujeres por encima de su peso (7%), lo que no se corresponde en absoluto con la representación real de las mujeres de la población de Estados Unidos. Además, más del 50% de las mujeres recibieron comentarios verbales relacionadas con su cuerpo por parte de los hombres y un 21% por parte de otras mujeres. La mayoría de las protagonistas de las telecomedias estaban a dieta y realizaban comentarios negativos sobre ellas mismas. Además, Fouts y Burggraf (2000) examinaron las reacciones de la audiencia hacia estos comentarios negativos, mostrando en sus resultados que el 80% de estos comentarios eran recibidos con risas, aplausos y ovaciones.

No es de extrañar por tanto que, tal y como concluyen algunos estudios, durante la etapa adolescente se dan relaciones positivas entre la cantidad de tiempo que los jóvenes pasan viendo la televisión y el desarrollo de actitudes y estereotipos de género más tradicionales (Morgan, 1982). Un estudio longitudinal (de un año de duración) con adolescentes, mostró que ver la televisión durante mucho tiempo (muy por encima de la media de la población general viendo la televisión) predice incrementos en los estereotipos de género en las chicas (Morgan, 1982). Además, las chicas perciben mayores niveles de influencia de los medios de comunicación en la imagen que tienen de sus cuerpos que los chicos (Polce-Lynch, Myers, Kliwer y Kilmartin, 2001). Sin embargo, es más probable que tanto los chicos como las chicas que ven mucho la televisión tengan una imagen más negativa de sus cuerpos, en comparación con los adolescentes que no ven tanto la televisión Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001).

En general, la investigación existente en este campo ha mostrado una asociación entre el hecho de ver la televisión durante períodos largos de tiempo y el desarrollo de actitudes de género estereotipadas (Signorielli, 2001). Sin embargo, en la mayor parte de estas investigaciones se han extraído conclusiones a partir de análisis correlacionales, por lo que es complicado señalar relaciones causales entre ver la televisión y la adopción de conductas y roles de género estereotipados en los televidentes.

Por último, la investigación desarrollada en relación al género en los medios de comunicación de prensa escrita tradicionalmente ha analizado la subrepresentación de la mujer en la información (Bach, 1999). Por ejemplo, en un trabajo realizado en España a finales de los años 90 (Gallego, 1998), las mujeres representaban el 34% de la población activa, con un 27,9% de mujeres empresarias sin trabajadores y un 16,5% de mujeres empresarias con trabajadores; el 54,8% del alumnado en las carreras de ciclo largo eran mujeres y el 63,9% en las carreras de ciclo corto; las mujeres ocupaban el 42% de los puestos de trabajo de la función pública. Sin embargo, la autoría de textos por parte de mujeres en la prensa española de referencia dominante no sobrepasaba el 11,5%, ni tampoco superaban el 12% las menciones a mujeres en las páginas de esos mismos diarios.

Los medios de comunicación que incluyen la prensa escrita, televisión y películas, son un contexto socializador para los adolescentes que fomenta la subrepresentación de la mujer en el espacio público y que promueve la imagen estereotipada de los roles de género, incluyendo imágenes poco realistas de los cuerpos de hombres y mujeres en sus contenidos. A pesar de los avances sociales que en el ámbito de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se han llevado a cabo en los últimos años, es especialmente impactante que los contenidos sexistas y estereotipados de género sigan siendo similares desde hace 50 años en los medios de comunicación (Signorielli, 2001).

A pesar del fuerte soporte empírico y teórico que esta realidad tiene, nuevas investigaciones en éste ámbito podrían aportar información acerca del impacto que las políticas públicas tienen, en relación a la igualdad de género, en los diferentes contextos socializadores en la adolescencia.

Capítulo III: Género, violencia y victimización escolar

1. Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar
2. Teorías sobre el origen de la violencia y la victimización
 - 2.1. Teorías activas o innatistas
 - 2.2. Teorías reactivas o ambientales
3. Factores relacionados con la violencia y la victimización escolar
 - 3.1. Factores individuales
 - 3.2. Factores familiares
 - 3.3. Factores escolares
 - 3.4. Factores comunitarios
4. La intervención en procesos de violencia y victimización escolar
5. Género, violencia y victimización.
 - 5.1. Diferencias de género en conducta violenta.
 - 5.2. Diferencias de género en violencia escolar durante la adolescencia.
 - 5.3. Diferencias de género en victimización escolar durante la adolescencia.
6. Referencias.

1. Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar.

La violencia escolar es un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos y que, si bien inicialmente asumía la forma de actos delictivos leves, como la rotura de cristales o las pintadas, actualmente tiende hacia patrones más graves relacionados con la violencia física, verbal y relacional hacia profesores y compañeros. Es una problemática, por tanto, que impide el normal desarrollo de la enseñanza y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí (Trianes, 2000). Sin embargo, a pesar de su trascendencia, la investigación en nuestro país de este problema socioeducativo está en sus inicios (Cava y Musitu, 2000).

Existe una multiplicidad de definiciones del término violencia que reflejan la heterogeneidad de enfoques que subyacen a este constructo. Desde el marco de la psicopatología se señalan dos características propias de la conducta agresiva o violenta: por una parte se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y por otra parte, esta conducta esta asociada con intencionalidad. Además, se tiende a diferenciar entre agresividad hostil o emocional -provocar daño a otro- y agresividad instrumental -sirve de instrumento para otros fines (por ejemplo, demostrar quién tiene el poder).

En palabras de Olweus (1998, pp. 25), la situación de *acoso o violencia escolar* queda definida en los siguientes términos: “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”. Olweus considera que se produce una acción negativa “cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos,

excluyendo de un grupo a alguien adrede o negándose a cumplir los deseos de otra persona” (Olweus, 1998, pp. 25).

Por su parte, Trianes (2000) define la conducta agresiva o violenta como aquel tipo de conducta funcional que supone la utilización de medios coercitivos para satisfacer los intereses del individuo. Puede ser proactiva –para conseguir un objetivo personal- o reactiva –en respuesta a otra violencia-. Así pues, la violencia es definida como cualquier acto de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, y que suele ser valorado negativamente.

Siguiendo a Hawker y Boulton (2000) un estudiante estará siendo víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto de comportamientos violentos por parte de otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase.

La distinción entre la violencia y la agresión se encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004). No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos (violencia/agresión). Por este motivo, en esta investigación se utilizan ambos conceptos indistintamente.

Incidencia de la violencia escolar

Investigaciones de varios países indican que la *incidencia de la violencia escolar* se puede estimar en aproximadamente en un 15% de los escolares que manifiestan haber sido maltratados, intimidados o han presenciado alguna agresión contra un compañero (Debarbieux y Blaya, 2001; Smith et al., 1999; Olweus, 1998; Ortega, 1994). Específicamente, estudios llevados a cabo en España por Cerezo y Esteban (citado en Cerezo, 1999) muestran que aproximadamente un 16% de los estudiantes entre 10 y 16 años están implicados en actos de violencia escolar, siendo un 5% de los estudiantes víctimas de acoso por sus iguales, mientras que el restante 11% se dedica a amenazar, intimidar y agredir a sus compañeros.

Los resultados del estudio nacional llevado a cabo por el Defensor del Pueblo en el año 2006 (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), apuntan en esta misma dirección. Las estadísticas resultantes, en una muestra de 3000 adolescentes de Educación Secundaria, muestran que entre el 27% y el 32% de los alumnos se declaran víctimas de agresiones (verbales, exclusión social y agresiones contra propiedades). En este trabajo del Defensor del Pueblo (2007), también se observa que los chicos están más involucrados que las chicas en las conductas de maltrato escolar. Si comparamos este estudio realizado en el año 2006, con el estudio anterior del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se puede apreciar una disminución estadísticamente significativa en ciertos tipos de violencia verbal, instrumental y sexual. Sin embargo, otras conductas violentas, como la agresión verbal indirecta, la exclusión social activa, las formas de agresión física tanto directa (pegar) como indirecta (los robos y destrozos de propiedades) y las formas más graves de “amenazas” mantienen su incidencia en niveles similares a los del año 2000.

Características de los implicados

Un factor importante en el análisis de la violencia y la victimización escolar es el papel que desempeñan los alumnos implicados en el proceso. Diversos autores (Ortega y Monks, 2005; Salmivalli et al., 1996) han constatado la presencia de diferentes roles: agresor (el adolescente que inicia el enfrentamiento e interviene como actor principal en el maltrato contra un compañero; colaborador del agresor (cómplice del agresor que interviene en el abuso contra la víctima, aunque sin llevar la iniciativa); víctima (alumno objeto de maltrato); defensor (compañero que trata de dar apoyo y protección a la víctima directamente o informando a algún adulto); y neutral (alumno que ignora la situación o se mantiene en una actitud pasiva sin intervenir directamente).

La mayor parte de la literatura sobre violencia escolar ha centrado su interés bien en estudiantes que ejercen violencia o agreden a sus iguales bien en estudiantes que son víctimas de estas conductas por parte de sus compañeros. Sin embargo, recientemente la investigación en este ámbito ha identificado a determinados estudiantes que son víctimas de violencia escolar pero que también están implicados en conductas agresivas o violentas (Austin y Joseph,

1996; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Sutton y Smith, 1999). Así, la investigación reciente amplía la díada agresor-víctima, distinguiendo entre cuatro diferentes tipos de estudiantes dependiendo de su implicación en conductas de violencia escolar. Siguiendo la clasificación de Austin y Joseph (1996) los diferentes actores del proceso de violencia escolar podrían clasificarse en: (1) *agresores*, (2) *víctimas*, (3) *víctimas-agresivas* y (4) *no implicados*.

A partir de los datos aportados por diferentes estudios (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Trianes, 2000; Criado, Amo, Fernández y González, 2002; Estévez et al., 2009), se pueden considerar las siguientes características de los adolescentes agresores, víctimas y víctimas-agresoras que participan en procesos de acoso escolar:

- **Agresores:** los adolescentes que intimidan a otros alumnos suelen participar en bromas desagradables, insultos, burlas, amenazas y conductas violentas que implican contacto físico; normalmente son más fuertes que aquellos a los que intimidan y puede ser de la misma edad o un poco más mayores que sus víctimas; es frecuente que hayan repetido curso alguna vez; son impulsivos y toleran mal las frustraciones; suelen puntuar alto en ansiedad, pero también en autoestima; les cuesta adaptarse a las normas establecidas; con los adultos – padres y profesores principalmente- suelen presentar una actitud hostil y desafiante; adoptan conductas antisociales (como el robo o el vandalismo) y consumen bebidas alcohólicas a una edad bastante temprana, en comparación con sus compañeros; pueden resultar populares en clase, ya que suelen imponer respeto o miedo (Fernández, 1999), y por ello, cuentan con el apoyo de, al menos, un grupo reducido de escolares; tienen un rendimiento académico inferior al de la media y, finalmente, desarrollan una actitud negativa hacia la escuela y las figuras de autoridad formal. En cuanto a características familiares, Batsche y Knoff (1994) concluyen que los agresores provienen, mayoritariamente, de familias autoritarias, hostiles, con escasas habilidades de solución de problemas y que responden con violencia ante las provocaciones.
- **Víctimas:** los adolescentes víctimas de acoso por parte de uno o más de sus compañeros, pueden presentar alguno o varios de los indicios siguientes: son objeto de bromas desagradables, burlas, insultos, amenazas y/o agresiones

físicas; presentan contusiones y heridas; con frecuencia suelen ser ignorados o rechazados por el resto de compañeros; presentan un aspecto triste y deprimido; reflejan inseguridad, ansiedad y timidez; se observa un deterioro gradual de su trabajo escolar; muestran cambios de humor de forma inesperada, con irritabilidad y enfados repentinos; tienen una opinión negativa de sí mismos (baja autoestima), y presentan dificultades para imponerse en el grupo de compañeros.

- **Víctimas-agresivas:** los adolescentes que son víctimas de acoso por parte de uno o más compañeros, en algunas ocasiones también presentan conductas violentas hacia sus compañeros, posiblemente como respuesta ante la victimización que sufren. Estos chicos y chicas presentan perfiles que aglutinan las características más negativas del perfil de agresor y del perfil de víctima: con frecuencia presentan una opinión baja de sí mismos (baja autoestima), un aspecto triste y deprimido, con muy bajos niveles de satisfacción con la vida. Suelen pertenecer a familias poco cohesionadas, con escasa comunicación entre los miembros y altos niveles de conflicto. Además, se implican poco en su proceso escolar y su rendimiento académico y la relación con los profesores suele ser negativa.

2. Teorías sobre el origen de la violencia y la victimización

En este apartado revisaremos de forma esquemática las distintas teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta violenta y agresiva en el ser humano, ya que pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente y la victimización en la escuela. Las principales perspectivas teóricas se agrupan en dos grandes líneas o bloques: *teorías activas o innatistas* y *teorías reactivas o ambientales*. En primer lugar repasaremos las *teorías activas o innatistas* que consideran la agresividad o violencia en el ser humano como componente orgánico y hormonal de las personas, elemental para su proceso de adaptación del individuo al medio. Por último, las *teorías reactivas o ambientales* consideran el contexto y los aprendizajes como eje fundamental en el desarrollo de conductas violentas y agresivas en los seres humanos.

2.1. Teorías activas o innatistas

Las teorías *activas* o *innatistas* consideran que la agresión tiene un componente innato en el ser humano con una función positiva de adaptación al medio y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las principales teorías activas o innatistas que se describen a continuación son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación.

Teoría Genética

Bajo esta perspectiva teórica se sostiene que las manifestaciones agresivas son heredables y se producen como resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Sin embargo, a pesar de contar con una creciente aceptación, la evidencia disponible en este ámbito no es concluyente acerca de la relación entre la predisposición genética y los niveles hormonales en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva, ya que uno de los problemas obvios del estudio de las bases genéricas de la agresión es metodológico (Geen, 2001).

Teoría Etológica

El origen de esta teoría se encuentra en el libro “On Agression” de Konrad Lorenz’s (1966). Desde la perspectiva etológica se enfatiza el lugar que los humanos tienen dentro del reino animal y trata de explicar la conducta agresiva como una reacción innata basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. De esta forma, la agresión es una conducta producida por estímulos externos que desbordan la energía agresiva acumulada en la persona. Así, la agresión se convierte en una eliminación catártica de la energía agresiva con lo que el ciclo de acumulación se vuelve a iniciar. La finalidad de la agresión es adaptativa ya que permite la supervivencia de la persona y de la propia especie.

Teoría psicoanalítica

Freud (1920) sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico vinculado al instinto de muerte, que es una fuerza destructiva para el individuo. A través de la agresividad el ser humano canaliza esa energía destructiva hacia los demás, lo que nos permite sobrevivir evitando los deseos auto-destructivos contra el propio individuo. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar de otra forma.

Teoría de la personalidad

Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad o rasgos determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Así, se fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Por ejemplo, Eysenck (1947) elabora un modelo basado en rasgos de personalidad que explican el comportamiento violento o agresivo por los elevados niveles de extroversión, neuroticismo y psicoticismo.

Teoría de la frustración-agresión

La formulación original de esta teoría es propuesta por Dollard y sus colaboradores (1939) y reformulada por Miller posteriormente (1941). Bajo esta perspectiva se considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de la existencia de una frustración, que es definida como el estado interno individual provocado por la interrupción de una conducta emitida con la intención de alcanzar una meta. Según Miller (1941), existen una serie de factores (la fuerza del impulso agresivo, la fuerza de otras respuestas inhibitorias -como el castigo- y/o el grado de semejanza con la fuente de frustración) que determinan el desplazamiento de la agresividad hacia otra persona si no es posible manifestar hostilidad hacia la fuente de frustración.

Teoría de la señal-activación

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996) partiendo de los supuestos de la teoría o hipótesis de la frustración-agresión. Berkowitz considera que la frustración, aunque es un primer paso para la agresión, es una fuente de

activación que no siempre lleva de forma directa a la agresión. La agresión se produce si además existen claves situacionales asociadas con la agresión, como por ejemplo estímulos asociados a la agresión como las armas. Además, Berkowitz sostiene que existen variables intermedias entre la frustración y la agresión como la ira, los pensamientos hostiles y los patrones motores agresivos. Los procesos cognitivos pueden además jugar un papel importante en la posterior agresión, impidiendo o potenciado la respuesta agresiva.

2.2. Teorías reactivas o ambientales

Las teorías *reactivas* o *ambientales* consideran fundamentales los procesos de aprendizaje humano y el papel del medio ambiente en el desarrollo de comportamientos violentos y victimización en el ser humano. Las principales teorías reactivas o ambientales que se describen a continuación son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

Teoría del Aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social de la agresión surge en los años sesenta fruto del trabajo teórico de Albert Bandura y sus colaboradores. La teoría de Bandura enfatiza que la tendencia a la respuesta agresiva se adquiere y mantiene como resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Bandura (1986) resalta que el proceso de aprendizaje social depende de la formación de representaciones mentales de los acontecimientos que ocurren en el entorno social más inmediato de los niños, como es la familia, la escuela o los iguales. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados

y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

Teoría de la Interacción Social

De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente. Así, se subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea.

En la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

Teoría Sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma 'normal' de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto.

De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia escolar.

3. Factores relacionados con la violencia y la victimización escolar

En este apartado se analizan los factores relacionados con la violencia y la victimización escolar en los que la presente investigación ha centrado su interés. Analizaremos factores relativos a la percepción de los adolescentes los contextos, comunidad, escuela y familia, así como los factores individuales que podrían determinar el grado de ajuste psicosocial del adolescente.

3.1. Factores individuales

La investigación generada sobre los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluye tanto elementos biológicos y genéticos como psicosociales. Por un lado, los *factores genéticos y biológicos* hacen referencia a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales. Por otro lado, entre los *factores psicosociales* hacen referencia al complejo entramado de variables personales e interpersonales propias de cada persona.

A continuación presentamos una serie de factores individuales que se han relacionado con el desarrollo de conductas desajustadas en el adolescente, algunos clásicamente analizados como la autoestima y la sintomatología depresiva, y otros objeto de investigaciones más recientes como la reputación social y la satisfacción vital.

Autoestima

La relación entre la autoestima y la conducta violenta es compleja. Si bien es un hecho constatado que las víctimas de conductas violentas en centros escolares se caracterizan por una autoestima más baja, la relación entre la autoestima y agresores es algo confusa. Para O'Moore y Kirkman (2001), esta

confusión se debe a la tipología de comportamiento intimidatorio elegido. Es decir, los estudios que distinguen entre víctimas, agresores y víctimas-agresivas sí han encontrado diferencias significativas entre los grupos. O'Moore y Kirkman (2001) han realizado un estudio con 13.112 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y 18 años para comprobar si existen diferencias en la autoestima entre las víctimas, agresores y víctimas-agresivas. Los resultados informan que las víctimas y los agresores tienen una menor autoestima que aquellos que no han sido víctimas o agresores. Los adolescentes con una autoestima más baja son aquellos que desempeñan ambos roles, es decir, que agreden y son agredidos.

Un aspecto que puede contribuir a clarificar la relación entre la autoestima y la conducta violenta es la existencia de adolescentes con *autoestima inflada* o *autoestima defensiva*. Salmivalli et al. (1996) han distinguido entre adolescentes con una *auténtica autoestima* elevada y adolescentes con una elevada autoestima defensiva y han examinado su relación con las conductas de amenaza e intimidación en el aula. Estos autores han llegado a la conclusión de que aquellos adolescentes que se implican en conductas intimidatorias, ya sea como actores o como espectadores que apoyan al actor de la agresión, se caracterizan por una autoestima defensiva, mientras que los que defienden a las víctimas de la agresión sí poseen una elevada autoestima.

Por último, según Casamayor (1999), la baja autoestima también se relaciona con problemas de conducta en los adolescentes, especialmente en la escuela. Según este autor el mecanismo a través de los cuales la baja autoestima puede conllevar problemas de conducta en la adolescencia es la realización de conductas propuestas por su grupo de iguales que perjudican a terceras personas o la necesidad de llamar la atención a través de la comisión de conductas disruptivas.

Sintomatología Depresiva

Al igual que ocurre con la autoestima, la relación entre sintomatología depresiva y violencia es compleja. Los alumnos victimizados por sus iguales padecen normalmente problemas de ansiedad y depresión (Pelper, Smith y

Rigby, 2004). Sin embargo, los resultados son contradictorios en el caso de los alumnos que agreden. Algunos estudios muestran que los adolescentes violentos presentan más desordenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Seals y Young, 2003). Otras investigaciones no señalan asociaciones directas entre la conducta violenta en la escuela y la presencia de síntomas depresivos (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

En este sentido, Carlson y Corcoran (2001) han examinado la relación que se establece entre diversas variables y los problemas de conducta en niños de edades comprendidas entre los 7 y 10 años y han encontrado que la sintomatología depresiva se asocia con niveles más elevados de problemas de conducta. Kaltiala-Heino et al. (2000), han observado que la ansiedad y los síntomas depresivos aparecen de manera equivalente tanto en los agresores como en las víctimas, sin embargo, aquellos adolescentes que son víctimas-agresivas tienen mayores niveles de ansiedad, síntomas depresivos y psicósomáticos. De hecho, la victimización puede predecir los siguientes índices de desajuste: sentimientos de soledad, depresión y baja percepción de autovalía (Juvonen, Nishina y Graham, 2000).

Finalmente, es importante señalar que cuando la sintomatología depresiva y los problemas de conducta co-ocurren, es más probable que los adolescentes tengan una red social pobre en la escuela, un clima familiar negativo, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Satisfacción con la Vida

La satisfacción con la vida se ha definido como una evaluación global que la persona hace sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Esta definición implica que al realizar esta evaluación la persona examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por ella (Shin y Johnson, 1978) y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Pavot et al., 1991). Por tanto, los juicios sobre la satisfacción con la vida dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado.

A pesar que la escuela es uno de los principales contextos de socialización en el que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo, las investigaciones sobre satisfacción con la vida en relación con el ámbito educativo y las conductas desajustadas son poco frecuentes. En esta línea, algunos estudios han observado que las víctimas de conductas violentas en el ámbito escolar tienen un autoconcepto negativo y escasa satisfacción con la vida (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004). Dicho de otro modo, la victimización está asociada con la infelicidad (Flouri y Buchanan, 2002). Por el contrario, MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) observaron que una alta satisfacción con la vida se relaciona con un bajo número de conductas violentas. Por lo tanto, es de suponer que los adolescentes violentos en la escuela presenten cierto grado de frustración a la hora de evaluar o valorar su vida (Martínez, Buelga y Cava, 2007). Por último, algunos autores remarcan la importancia de las redes de apoyo social, comunitario, parental y del grupo de iguales sobre la satisfacción que los adolescentes muestran con sus vidas (Diener, 1984; Greenberg, Siegel y Leitch, 1983).

Reputación Social

Durante la adolescencia, la familia y los grupos de iguales (en la comunidad, en la escuela, etc.) juegan un papel fundamental en el desarrollo de la reputación social y ejercen una gran influencia sobre el tipo de reputación social que los chicos y chicas desarrollan (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003). Durante esta etapa, la reputación social adquiere una gran importancia, lo que puede aumentar la susceptibilidad ante la presión del grupo, posibilitando que, en aquellos casos en los que el entorno social sea menos favorable, lleve al adolescente a implicarse en conductas de riesgo (Berndt, 1996) que favorezcan su aceptación y mejoren su estatus social en un grupo de pares desviados (Oliva, Parra y Sánchez, 2002).

En este sentido, algunos autores (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995) señalan que muchos adolescentes se involucran en comportamientos desajustados para conseguir reconocimiento social y mejorar su reputación entre los compañeros. Es decir, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque desean pertenecer a un grupo que también participa en conductas violentas y que refuerzan esta conducta. De

acuerdo con Rodríguez (2004), el agresor tiene necesidad de protagonismo; de ser considerado y aceptado por los demás, de poder; de ser más fuerte y poderoso que los otros y de ser diferente; y de crearse una identidad particular en el grupo de iguales (Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

De manera más detallada, la reputación social hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros (Muñoz, Jiménez, Moreno, 2008), y que determina el grado de integración o rechazo del individuo. Desde esta perspectiva, la reputación es el producto resultante de una serie de procesos sociales (Emler, 1990).

3.2. Factores familiares

Desde la psicología social de la familia ésta ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Esta red de relaciones e interacciones entre los miembros de la familia proporciona un marco de referencia para el adolescente que condiciona su comportamiento, potenciando o disminuyendo las probabilidades de que éste sea desajustado. De hecho, numerosos trabajos asocian la violencia escolar con relaciones de mala calidad entre los miembros del núcleo familiar (Muñoz y Graña, 2001; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Trianes, 2000). Sin embargo, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia no sólo protege al adolescente de implicarse en conductas violentas en la escuela (Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008), sino que también le protege de verse envuelto como víctima de la agresión de sus compañeros en la escuela (Larose y Boivin, 1998).

Entre los factores familiares más estudiados en relación con la conducta violenta expresada por los hijos en la escuela encontramos el clima familiar, integrado por otras variables relacionales como: la vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar y el conflicto familiar.

Clima Familiar

La adolescencia es un periodo vital en el que la persona se ve sometida a multitud de cambios e influencias procedentes de distintos contextos. Así, el clima familiar es un factor esencial para un adecuado desarrollo psicosocial del adolescente en este marco de importantes cambios. Concretamente, el clima familiar hace referencia a las características psicosociales e institucionales de la familia y su entorno y puede conceptualizarse como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia (Moreno, 2010). Además, el clima familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995).

Un clima familiar negativo refleja dinámicas empobrecidas de comunicación y apoyo entre los miembros de la familia que afecta al funcionamiento familiar general. En este sentido, la falta de cohesión familiar y la ausencia de alguno de los progenitores se han relacionado con el comportamiento desajustado de los adolescentes (Berdondini y Smith, 1996; Gibbs y Sinclair, 1999). En sentido opuesto, un clima familiar positivo que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación familiar abierta y empática, potenciaría el ajuste conductual y psicosocial de los adolescentes (Casas et al., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Branje, van Aken, y van Lieshout, 2002). Es decir, el grado de expresividad, cohesión y conflicto familiar se relacionan directamente con el ajuste psicosocial de los adolescentes, afectando además a la calidad en las relaciones entre los miembros de la familia, el grado en el que se favorece el correcto desarrollo de los hijos o los criterios sobre las normas y conductas de los adolescentes.

En este sentido, la cohesión familiar puede proteger a los hijos de conductas desajustadas (Nicholson, 2000) y favorecer la adaptación social de los adolescentes, porque permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Rodríguez y Torrente, 2003). Los adolescentes que pertenecen a familias en las que se fomenta la expresión de sentimientos, la cohesión y las relaciones de calidad entre los miembros expresan un alto autoconcepto y una mayor autoestima (DuBois, Eitel y Felner, 1994) lo que se relaciona negativamente con las conductas desajustadas de estos adolescentes

(Rodríguez y Torrente, 2003). Además, el ajuste psicosocial del adolescente y el clima familiar mantienen una relación bidireccional, de tal forma que, por ejemplo, un clima familiar conflictivo influye en el desarrollo de problemas de conductas de los hijos, lo que se convierte a su vez en un elemento de estrés en la familia, ante el cual los padres suelen reaccionar agravando el patrón de interacciones familiares negativas (Eisenberg et al., 1999). Así, el clima familiar negativo incide en el desarrollo de factores individuales como los síntomas depresivos, el estrés y la ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, producen una influencia negativa en el sistema de relaciones familiares (Begotti et al., 2004) y en las relaciones de los adolescentes en otros contextos, como el escolar y el comunitario.

3.3. Factores escolares

La escuela, junto con la comunidad, la familia y el grupo de iguales, es uno de los principales ámbitos de socialización a lo largo de nuestra vida y especialmente durante el periodo adolescente debido a la gran cantidad de tiempo que los adolescentes pasan en él. Una buena trayectoria escolar del adolescente podría actuar como factor inhibitorio de conductas violentas o de victimización en la escuela, mientras que el fracaso escolar, las malas relaciones con los compañeros y los profesores o la escasa implicación en el aula se han relacionado con comportamientos violentos y la victimización de los adolescentes en la escuela (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

Así, la actitud negativa hacia la autoridad formal, como el profesorado y la escuela como institución, se asocia con el fracaso escolar y problemas de comportamiento (Emler y Reicher, 1995; Epps y Hollin, 1993; Loeber, 1996; Samdal, 1998). Sin embargo, diferentes intervenciones han mostrado que la mejora del clima escolar y la actitud positiva hacia dicho contexto pueden prevenir los comportamientos desajustados (violencia y victimización) en las relaciones interpersonales que se dan en el centro (Meyer et al., 2004; Trianes y Fernández-Figueras, 2001).

Clima Escolar

El clima escolar es definido como un conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993) y que influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002).

Podemos identificar un clima escolar positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). Este clima óptimo favorece un buen ajuste escolar, psicosocial y conductual de los adolescentes, especialmente en aquellos chicos que tienen altas probabilidades de desarrollar problemas de conducta, emocionales o académicos (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997). Asimismo, la mejora del clima social del aula se relaciona con la disminución del riesgo de conductas desadaptativas, como la violencia o la victimización, que pueden impactar negativamente en el funcionamiento del aula o de la escuela (Trianes et al., 2006). Igualmente, determinadas características de la organización del aula, como la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes o la tolerancia ante las situaciones de violencia y/o victimización, han sido asociadas con problemas de conducta en los alumnos (Cava y Musitu, 2002).

En sentido opuesto, los programas de juego cooperativos parecen potenciar un aumento de conductas cooperativas y una disminución de conductas agresivas entre los alumnos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Finlinson, Austin y Pfister, 2000). Así, realizar actividades cooperativas favorece la empatía y la comprensión de los otros, contribuye a forjar una percepción positiva hacia compañeros y profesores y ayuda a desarrollar actitudes más favorables hacia la escuela y los estudios, configurando un clima social positivo en el aula que facilita relaciones armónicas en la escuela y la integración social de alumnos con problemas de integración. Autores como Díaz-Aguado (2005), Garaigordobil (2004) o Johnson y Johnson (1999) abogan por el diseño de actividades innovadoras en el aula que fomenten el aprendizaje cooperativo para favorecer la convivencia en la escuela, alejadas de las fórmulas

tradicionales educativas, centradas en la competitividad y en las que el énfasis recae fundamentalmente en el éxito de unos pocos.

Por otra parte, el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesor parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un buen ajuste emocional y conductual (Sánchez y Oliva, 2003) o establezcan juicios acerca de su autoconcepto (Dubois et al., 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez, 2004). Es decir, el desarrollo de unas buenas relaciones amistosas entre los alumnos y con el profesor será positivo para su desarrollo individual, pero también mejorará el clima general de convivencia en el aula. Por último, una valoración positiva por parte del adolescente, tanto de la escuela como de la familia, se relaciona con mayores capacidades de los hijos para respetar las normas de vida colectiva y comunitaria (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007).

3.4. Factores comunitarios

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como las opciones de participación e integración de los adolescentes en actividades del barrio o en los servicios sociales comunitarios, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.

Siguiendo los intereses del presente trabajo, en este apartado nos vamos a ocupar del segundo factor, la implicación comunitaria que hace referencia a la participación e integración de los jóvenes en su comunidad.

Implicación Comunitaria

Siguiendo el trabajo de Gracia y Herrero (2006), diversos autores han propuesto distintos estratos o niveles de análisis de las relaciones sociales. Así por ejemplo, Benjamin Gottlieb (1981) propone tres niveles de análisis del

entorno social: los niveles *macro* (integración y participación social), *meso* (redes sociales) y *micro* (relaciones íntimas). Dentro de esta división, la integración/participación social se centra en cómo “las personas se involucran en instituciones, asociaciones de carácter voluntario, y la vida social formal e informal de sus comunidades” (Gottlieb, 1981, p. 32).

En una línea semejante, Nan Lin (1986) plantea que el vínculo de una persona con el entorno social puede representarse en tres niveles distintos: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza. La participación en la comunidad se refleja en el grado en que la persona se involucra en la comunidad y en las organizaciones de carácter voluntario. Este tipo de vinculación refleja la implicación de la persona en la comunidad lo que le proporciona un sentimiento de pertenencia a una estructura social amplia y un sentido general de identidad social.

Así, la implicación en la comunidad, junto con la escuela y la familia, se convierte en un contexto fundamental de socialización especialmente relevante durante la adolescencia. Dentro de la psicología comunitaria, diversos trabajos muestran cómo la implicación de los adolescentes en la comunidad podría facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini, 2008; Jessor, 1993; Sampson, Raudenbush y Earls, 1997).

Por ejemplo, para Sarason (1974), la percepción de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de que se es parte de una estructura estable en la que confiar, el sentimiento de compromiso mutuo que vincula a los individuos en una unidad colectiva, es un elemento que contribuye al bienestar individual. Cohen et al. (2000) consideran que los efectos beneficiosos de las relaciones sociales en el bienestar individual se producen a través de su influencia en el autoconcepto, los sentimientos de valía personal, de control personal y la conformidad con las normas.

En este sentido, la comunidad podría ser uno de los contextos fundamentales a tener en cuenta en relación con el desarrollo de conductas desadaptativas en los adolescentes. Por ejemplo, en su investigación, Mrug y Windle (2009) ponen a prueba un modelo acerca de las influencias del barrio en

las conductas de jóvenes preadolescentes. Estos autores concluyen en su trabajo que la concentración de pobreza del barrio y las escasas opciones de los jóvenes para implicarse y participar en actividades en las comunidades empobrecidas se relaciona con conductas problemáticas. La relación entre este tipo de comunidades y el desarrollo de conductas problemáticas parece estar totalmente mediada por una serie de efectos que incluye disturbios en los barrios y una inadecuada supervisión parental sobre los adolescentes. En esta misma línea de trabajo, Beyers, Bates, Pettit y Dodge (2003) concluyen en su investigación que la supervisión paterna positiva media la relación entre la comunidad empobrecida (escasas opciones de participación e integración de los adolescentes) y el despliegue de conductas problemáticas de los jóvenes, como pueden ser la violencia y la victimización.

Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009) concluyen en su trabajo que la participación e implicación comunitaria de los adolescentes contribuye directamente a la satisfacción con la vida y a la comunicación con los padres e indirectamente a la victimización. En otras palabras, los adolescentes socialmente integrados que participan en sus comunidades parecen mostrar altos niveles de ajuste familiar, personal y social y un menor riesgo de ser victimizados.

Por último, algunos investigadores en esta área de estudio han identificado factores contextuales en la comunidad de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas en jóvenes (Herrenkohl et al., 2000). Por ejemplo, Guerra y sus colaboradores (1995) identifican el estrés crónico y los entornos violentos, característicos de algunos barrios en las grandes ciudades, como factores críticos para incrementar el riesgo de la implicación de los adolescentes en conductas violentas. Estos factores también tienen un impacto en la efectividad de las acciones preventivas de violencia en los barrios.

4. La intervención en procesos de violencia y victimización escolar

Las prácticas de intervención en el entorno escolar pueden agruparse, de forma genérica, en estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria.

En el ámbito de la *prevención primaria* encontramos aquellas estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden (Meyers y Nastasi, 1999). Este tipo de intervención considera la participación de todo el alumnado, así como de toda la plantilla del centro y los padres de los alumnos en lo que parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente exitosa (Aber et al., 1998; Grossman et al., 1997; Olweus, 1998). El objetivo principal de estas intervenciones es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos prosociales. Muchos de estos programas, además, incluyen formación para los profesores y procedimientos para motivar la implicación de los padres.

La *prevención secundaria* implica estrategias diseñadas para jóvenes que muestran primeras señales de comportamientos violentos e intentan prevenir el desarrollo de problemas más severos (Meyers y Nastasi, 1999). En el caso de las víctimas, tal y como recoge Boyle (2005), algunos de estos signos pueden ser: deterioro o pérdida de pertenencias, cortes inexplicados, moratones u otras heridas, miedo de asistir a clase y falta de asistencia, pérdida de interés por el trabajo escolar, disminución de logros académicos, quejas somáticas como dolores de cabeza y de estómago, síntomas depresivos, ansiedad y pasividad. En estos casos, una vez detectado el problema y a sus implicados, es posible que sea necesario poner en marcha estrategias de prevención terciaria.

Finalmente, las estrategias de *prevención terciaria* son aquellas centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos (Meyers y Nastasi, 1999). Estas medidas se adoptan, por tanto, con aquellos escolares que ya se han identificado como víctimas o agresores.

Por un lado, en relación con las víctimas, el primer paso de la intervención suele consistir en garantizar la seguridad del adolescente en el centro educativo. Paralelamente a esta acción de carácter puntual, se debe proporcionar a la víctima apoyo psicológico, de modo que pueda expresar sus emociones relativas a la situación de maltrato en la escuela y minimizar de este modo posibles síntomas de depresión y ansiedad (Boyle, 2005). La víctima de violencia escolar necesita, además, un entrenamiento en los siguientes aspectos:

cómo responder ante nuevos posibles ataques de agresores, cómo responder asertivamente a los compañeros, cómo evitar situaciones peligrosas y cómo pedir ayuda. Por tanto, el entrenamiento en destrezas sociales y asertividad es un elemento fundamental en este caso (Yung y Hammond, 1998).

Por otro lado, las intervenciones con alumnos violentos deberían cubrir dos áreas fundamentales: la supervisión del comportamiento agresivo y el desarrollo de una conducta social apropiada. En determinadas ocasiones será necesario realizar intervenciones puntuales de carácter punitivo contra los agresores, sin embargo, cualquier intervención que pretenda aportar soluciones para la violencia escolar a largo plazo debe plantearse su reeducación y no simplemente su castigo. Por esta razón, resulta fundamental que el agresor entienda por qué su conducta es inaceptable y dotarle de las habilidades necesarias para que desarrolle conductas alternativas. Para ello, los programas específicos para el entrenamiento en estrategias de resolución de problemas y técnicas de autocontrol (Lochman, Dunn y Klimes-Dougan, 1993), así como en el desarrollo de habilidades empáticas (Boyle, 2005) pueden ser de gran utilidad.

En este sentido, Hawkins et al. (1998) señalan en su revisión algunas características de éxito de los programas de intervención con adolescentes que se implican en conductas violentas. Según estos autores, la estrategia más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos en las prácticas preventivas de conductas violentas de adolescentes es utilizar una perspectiva amplia que tenga como objeto de intervención múltiples sujetos en diversos dominios, situando las conductas de los adolescentes en sus contextos sociales y que impliquen la coordinación de las intervenciones en todos los contextos (Mulvey et al., 1993; Tolan et al., 1995; Slaby, 1998).

5. Género, violencia y victimización

5.1. Diferencias de género en conducta violenta

El análisis de los factores que influyen en el desarrollo de conductas violentas ha sido uno de los aspectos que más ha preocupado a teóricos e investigadores en este campo empírico. Entre los factores individuales, el

género se ha utilizado como predictor de las diferencias en las conductas de violencia de hombres y mujeres (Anderson y Bushman, 2002). En términos generales, la investigación sobre este ámbito tanto en forma de revisiones y metanálisis (Bettencourt y Miller, 1996; Eagly y Steffen, 1986; Frodi, McCauley y Thome, 1977) como de estudios individuales (por ejemplo, Grotmeter y Crick, 1996; Richardson, Vandenberg y Humphries, 1986; Del Rey y Ortega, 2007) ha señalado que los hombres tienden a implicarse en mayor medida en conductas violentas directas (tanto de tipo físico como verbal) que las mujeres. Sin embargo, cuando se analizan las formas de violencia indirecta o relacional (por ejemplo difundir rumores o excluir del grupo), la evidencia no es tan clara (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994; Crick y Grotmeter, 1995). Por ejemplo, los resultados del estudio de Crick y Grotmeter (1995) indican que la violencia relacional o indirecta puede ser un serio riesgo para el ajuste social de los adolescentes y que las chicas se implican en mayor medida en este tipo de conductas que los chicos.

Las investigaciones que se han centrado en el estudio de ambos tipos de violencia muestran que durante los primeros años de vida, niños y niñas utilizan en mayor medida las formas de violencia directa (física y verbal) y en muy pocos casos la violencia indirecta o relacional (Galen y Underwood, 1997; Ortega y Monks, 2005). A medida que la edad y la madurez aumentan, los chicos utilizan más estrategias de violencia directa, mientras que las chicas utilizan en mayor medida la violencia indirecta (Crick, Casas y Nelson, 2002; Crick y Nelson, 2002; Owens, Shute y Slee, 2000; Vail, 2002). Sin embargo, los datos en este sentido son contradictorios. Algunos investigadores muestran que no existen diferencias por género en la utilización de estrategias indirectas (Peets y Kikas, 2006; Salmivalli y Kaukianen, 2004; Toldos, 2005), aunque los chicos sí difieren de forma significativa en el uso de violencia directa frente a las chicas (Benítez y Justicia, 2006; Hadley, 2003).

Los primeros estudios centrados en los procesos de violencia durante el periodo adolescente comenzaron en la década de 1950. Hacia mediados del siglo XX, la mayor parte de los estudios se desarrollaron con población masculina (varones jóvenes) ya que se daba por supuesto que los chicos eran más violentos que las chicas y por lo tanto el interés debía estar centrado en esta porción

poblacional (Patterson, Reid y Dishion, 1992). Además, se teorizó que las escasas demostraciones de violencia por parte de las chicas era el resultado del desarrollo temprano de la sexualidad (Calhoun, Jurgnes y Chen, 1993). En consecuencia, se entendía que las conductas violentas en las mujeres podían ser debidas a la sexualidad, mientras que las conductas violentas en los chicos podían ser debidas a un desarrollo desviado. Sin embargo, los últimos 60 años de historia de investigación han cambiado esta conceptualización acerca de las diferencias de género en conductas violentas, como indica el gran incremento de crímenes y actos delictivos por parte de las chicas (Dahlberg, Toal y Behrens 1998).

Las diferencias en las formas de violencia parecen producirse fundamentalmente en la adolescencia, aunque, como resalta Archer (2004) en un meta-análisis, los resultados de la investigación generada en este ámbito dependen de los instrumentos utilizados para medir violencia y de las características de los adolescentes que componen la muestra. Por ejemplo, en algunas investigaciones se ha mostrado que sólo cuando se analiza la conducta violenta de grupos especialmente violentos surgen las diferencias de género en la utilización más frecuente en las chicas de formas de violencia indirectas (Moretti, Holland y McKay, 2001). Este patrón diferencial del uso de estrategias violentas directas iniciado en la adolescencia parece mantenerse en la edad adulta. Sin embargo, los resultados obtenidos en las diferencias de género en la utilización de estrategias violentas son contradictorios. Por un lado, algunos estudios muestran que no existen diferencias de género en la edad adulta en la utilización de violencia indirecta (Green, Richardson y Lago, 1996; Walker, Richardson y Green, 2000), mientras que otros estudios documentan un mayor empleo de estrategias indirectas por parte de las mujeres respecto a los hombres (Hess y Hagen, 2006).

En conclusión, no parece existir un consenso claro acerca de las diferencias de género en conductas violentas, atendiendo a la forma de violencia empleada (directa o indirecta). Además, autores como Richardson y Hammock, (2007), sugieren en su trabajo que el género tiene relativamente escaso efecto en empleo de conductas violentas y proponen analizar los contextos en los cuales ocurren las conductas violentas para poder comprender mejor el papel

que el género juega en las distintas formas de violencia empleada por hombres y mujeres.

5.2. Diferencias de género en violencia escolar durante la adolescencia.

En línea con los resultados sobre las diferencias de género en violencia en poblaciones adultas, los resultados de la investigación sobre las diferencias de género en violencia escolar durante la adolescencia indican que los chicos son, en general, más violentos en la escuela que las chicas (Boulton y Underwood, 1992; Del Rey y Ortega, 2007; Whitney y Smith, 1993). La investigación inicial en este ámbito definía la violencia escolar como una conducta física o verbal que se dirige de manera directa hacia la víctima con intención de provocar daño en la misma, lo que de acuerdo con algunos investigadores (Crick y Rose, 2001) ha producido un sesgo en la investigación, con falta de representatividad de las chicas en el estudio de la violencia escolar.

Las formas de violencia no física, denominada violencia relacional, violencia indirecta o violencia social, son aquellas conductas que dañan o tratan de dañar las relaciones de amistad o los sentimientos de aceptación e inclusión en un grupo por parte de una persona o grupo de personas (Crick et al., 2001). La violencia relacional incluye, por ejemplo, la exclusión social o la difusión de rumores para hacer daño a otros (Crick y Grotpeter, 1995). Sin embargo, una vez delimitadas conceptual y metodológicamente las formas de violencia indirecta, la investigación reciente sigue mostrando diferencias de género con una mayor implicación de los chicos en violencia escolar hacia otros compañeros en comparación con las chicas (Cerezo y Ato, 2010; Kalliotis, 2000; Serrano e Iborra, 2005).

De forma similar a los resultados de la investigación sobre la violencia en adultos, el análisis de las diferencias de género en la utilización de distintas formas de violencia escolar produce resultados contradictorios. Existe cierto consenso en la comunidad científica sobre las diferencias de género que se producen en el uso de formas de violencia física en la adolescencia, estando los chicos más implicados que las chicas y también en que ambos géneros parecen utilizar estrategias de violencia verbal de forma muy similar (Crick et al., 2002;

Ortega, 1997). Sin embargo, los resultados de la investigación de las diferencias de género en la utilización de estrategias de violencia indirecta son dispares. Por una lado, algunos estudios no encuentran diferencias entre los géneros en las estrategias violentas utilizadas por los adolescentes (Hokoda, Lu y Angeles, 2006; Leadbeater, Boone, Sangster y Mathieson, 2006; Swearer, 2008), sin embargo, otras investigaciones documentan que las chicas utilizan estrategias indirectas en mayor medida que los chicos adolescentes (Crick y Grotpeter, 1995; Smith et al., 1999).

En síntesis, a pesar de no existir un consenso claro en la comunidad científica acerca de las diferencias de género en las formas de violencia escolar indirecta en la edad adolescente, si encontramos un cierto grado de acuerdo en los resultados de la investigación en este ámbito que documenta una mayor implicación de los chicos en formas de violencia física en el entorno escolar respecto a las chicas.

A modo de explicación y tal y como hemos visto en el capítulo anterior, durante la adolescencia se intensifican las presiones para la socialización de género de los adolescentes por parte de la familia, los profesores, los iguales y los medios de comunicación (Catalano y Hawkins, 1996). Así, las expectativas sobre los roles de género que los chicos y las chicas tienen podrían asociarse con experiencias en el desarrollo vital que refuerzan esas expectativas y que podrían contribuir y mantener lo que White (2002) ha denominado “patrones de violencia diferenciados por género”, es decir patrones de desarrollo y mantenimiento de violencia escolar diferentes en chicos y chicas. Por ejemplo, en el estudio de Fagot y Hagan (1985), los autores indican que durante la niñez temprana las niñas hablan en un tono más bajo, suave y amable con una frecuencia tres veces superior a los niños, que suelen utilizar tonos de voz más fuertes y tajantes. Así, parece que las niñas aprenden muy pronto que las conductas agresivas o violentas son castigadas socialmente, mientras que estas mismas conductas son aceptadas e incluso premiadas con frecuencia en los niños.

Desde la Teoría de las Dos Culturas (Maltz y Booker, 1982) se trata de explicar la relación entre las diferencias de género en conductas violentas y la socialización del género. Así, desde esta teoría, se postula que “los estilos

diferenciados en los juegos por parte de ambos sexos se transforman en diferentes culturas que se desarrollan dentro del grupo de los chicos y del grupo de las chicas donde los niños se hacen mayores” (Maccoby, 1998, p.78). Estas diferentes culturas dan como resultado la segregación por género en los grupos de niños desde preescolar hasta la adolescencia temprana (Maccoby y Jacklin, 1987), donde claramente la estructura social de los grupos de iguales se centra en el género específico que lo compone. Sin embargo, cuando los niños entran en la adolescencia estas estructuras cambian, fruto de la interacción entre chicos y chicas y de la integración de las culturas de género hasta ese momento diferenciadas. Dentro del periodo adolescente, cuando confluyen ambas culturas, las estrategias de comunicación educada y pasividad que formaban parte de la cultura de las niñas no les permite tener acceso a sus objetivos en interacciones dominantes e instrumentales con los chicos (estrategias que formaban parte de la cultura de los niños) (Maccoby, 1990). Así, las chicas adolescentes son socializadas fuera de las estrategias violentas y esto podría estar asociado con la menor preparación que muestran para negociar conflictos directos y con sintomatología y sentimientos negativos hacia ellas mismas (Underwood, 2003).

En conclusión, el aprendizaje de las normas para las interacciones amigables (diferentes a las amorosas, formales o jerárquicas) se desarrolla en el trato con iguales durante la niñez hasta la adolescencia, cuando los chicos y las chicas interactúan socialmente con compañeros de su propio género. Las diferentes culturas desarrolladas dentro de estos grupos homogéneos en género tienden a diferenciar sus comportamientos de los del otro grupo y, en muchas ocasiones, a marcar o exagerar las diferencias. Así, en muchas ocasiones, la cultura de género aprendida de sus iguales puede tender a desarrollar estereotipos y patrones de conducta en las versiones extremas de los adultos (Underwood, 2003).

5.3. Diferencias de género en victimización escolar durante la adolescencia.

Los resultados sobre las diferencias entre los sexos en estudiantes que sufren victimización escolar también son contradictorios, en la misma línea que

las diferencias en la implicación de chicos y chicas en violencia escolar. Mientras que algunos estudios informan que los chicos sufren mayores índices de violencia perpetrados por sus iguales (Serrano e Iborra, 2005; Solberg y Olweus, 2003), otros indican que las víctimas son mayoritariamente femeninas (Cerezo, 2006; Veenstra et al., 2005). Por el contrario, un tercer grupo de estudios informa de niveles similares de victimización para ambos sexos (Felix y McMahon, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Por último, los estudiantes catalogados como agresores/víctimas parecen tener mayor representación masculina (Espelage, Mebane y Adams, 2004).

Atendiendo a las diferencias de género en victimización, parece que éstas emergen de forma más clara cuando se indaga acerca del tipo de victimización que los adolescentes sufren. Los chicos serían víctimas, en mayor medida que las chicas, de formas directas de violencia. En sentido inverso, las chicas serían víctimas, en mayor medida que los chicos, de formas de violencia relacional o indirecta (Craig, Pepler y Blais, 2007; Crick y Bigbee, 1998; Owens et al., 2000). Aunque algunas investigaciones no han encontrado diferencias entre los géneros en victimización escolar (Leadbeater et al., 2006).

Como hemos visto, los resultados de la investigación en este ámbito parecen indicar que el distinto desarrollo físico y emocional que ocurre en chicos y chicas durante la adolescencia podría desencadenar trayectorias diferentes en el proceso de violencia y victimización escolar y que, por tanto, la utilización de la violencia podría tener distintas funciones para los chicos y para las chicas. Por ello, los programas de prevención de la violencia escolar deberían ser integrales por un lado, teniendo en cuenta todos los contextos socializadores (familia, escuela, pares y medios de comunicación) y específicos por otro lado, teniendo en cuenta el género de los implicados (habilidades de comunicación, roles de género, desarrollo de la identidad de género, etc.).

Algunos de los programas de prevención e intervención que se han centrado específicamente en las experiencias de las chicas en los procesos de violencia escolar han resaltando lo que algunos investigadores han llamado “la paradoja de género” (Keenan, Loeber y Green, 1999). “La paradoja de género” implica que los adolescentes que desarrollan de forma intensa desórdenes atípicos de su género (por ejemplo, las chicas que son violentas) presentan

conductas mucho más desviadas que aquellos adolescentes que desarrollan desordenes típicos de su género (por ejemplo, los chicos que son violentos). Además los adolescentes con conductas disruptivas atípicas de género presentan más vulnerabilidad a desarrollar otros tipos de problemas sociales y psicológicos.

“La paradoja de género” es una hipótesis controvertida pero que cuenta con soporte empírico. Por ejemplo, Silverthorn y Frick (1999) señalan en su trabajo que aunque pocas chicas muestran violencia directa, en comparación con los chicos, aquellas que despliegan estrategias directas de violencia contra sus iguales, son más violentas, presentan más síntomas de depresión o estrés y más problemas en sus contextos sociales (relaciones conflictivas con sus familias y amigos) que los chicos que utilizan estrategias violentas directas en sus relaciones. Así, las chicas adolescentes que se implican en formas de conductas atípicas de su género, como puede ser la violencia directa, podrían presentar mayores riesgos de desarrollo de múltiples problemas a corto y largo plazo, experimentando pobres resultados de ajuste dentro los diferentes contextos psicosociales en la edad adulta (Zoccolillo, 1993).

El aumento creciente de chicas adolescentes que se implican en violencia escolar sugiere que los programas de intervención en los centros escolares tienen que hacer frente a un cambio en la planificación de estrategias de intervención para la violencia escolar. En este sentido, ya que los patrones de socialización son diferentes para ambos géneros y que los factores de riesgo y protección podrían ser diferentes para chicos y chicas, los programas de intervención deberían planificarse de forma diferenciada para ambos géneros. Sin embargo, muy pocos programas se han desarrollado de forma específica para chicas adolescentes, debido, posiblemente, a la escasez de conocimiento científico consensuado sobre porqué las chicas agreden, que impide construir programas específicos de género de intervención y prevención de la violencia y la victimización escolar sobre una base empírica sólida y consensuada (Graves, 2007).

En conclusión, las diferentes herramientas conceptuales, analíticas, metodológicas y muestrales utilizadas por la comunidad científica hace complicado la generalización de los resultados sobre las diferencias de género

en violencia y victimización escolar en la adolescencia. Sin embargo, la mayoría de los trabajos realizados en este ámbito sugieren que futuras investigaciones deberían examinar separadamente por género las relaciones entre variables contextuales: como la comunidad, la familia y la escuela; variables individuales: como la autoestima, la sintomatología depresiva, la satisfacción con la vida y la reputación social; y la violencia y la victimización escolar.

Referencias Bibliográficas

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Developmental Psychopathology*, *10*, 187–213.
- Adelman, H. S., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors dissatisfaction with their life circumstances. En *Child Psychiatry and Human Development*, *20*, pp. 135-147.
- Adelson, J. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Adler, P. (1972). An introspective study of self reward. *Dissertation Abstracts International*, *22*(5), 2335-2336.
- Alban Metcalfe, R. J. y Alban Metcalfe, B. M. (1981). Self-concept, motivation and attitudes to school among middle school pupils. *Research in Education*, *26*, 64–76.
- Allgood-Merten, B. y Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: a comparison of children and adolescents. *Sex roles*, *25*, 129-139.
- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 37-82). New York: Cambridge University Press.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, *295*, 2377-2378.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. y Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *66*, 1-147.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 49-56.
- Antill, J. K. y Cunningham, J. D. (1980). The relationship of masculinity, femininity, and androgyny to self-esteem. *Australian Journal of Psychology*, *32*, 195–207.
- Archer, J. (2006). The importance of theory for evaluating evidence of sex differences. *American Psychologist*, *61*, 638-639
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, *8*, 291–322.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Arrindell, W. A., Heesink, J. y Feij, J. A. (1999). The satisfaction with life scale (SWLS): appraisal with 1700 healthy young adults in The Netherlands. *Personality and Individual Differences*, *26*, 815-826.
- Ash, C. y Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, *22*, 320-336.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*, 314-319.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 447-456.
- Bach, M. (Coord.) (1999), *El sexe de la notícia. Reflexions sobre el gènere a la informació i recomanacions d'estil*. Barcelona: Diputació de Barcelona
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago, CA: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barberá, E. y Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología española. *Psicothema*, *20*(2), 236-242.
- Barker, E. T. y Galambos, N. L. (2003). Body dissatisfaction in adolescent girls and boys: Risk and resource factors. *Journal of Early Adolescence*, *23*, 141–165.
- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, *23*(2), 165-174.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. y Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 435-446.

- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E. y Indoglia, S. (2004). Family relationships and risk: an analysis of circularity. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. O Porto.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, *88*, 354-364.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H. y Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, *33*, 538-543.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R. y Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development*, *72*, 921-928.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *4*, 151-170.
- Berdondini, L. y Smith, P.K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, *18*, 99-102.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. En W.M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346-365). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bettencourt, B. A. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *119*, 422-447.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, *31*, 35-53.
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental effects on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, *66*, 1072-1087.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Lagerspetz K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, *20*, 27-33.
- Blascovich, J. y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, C. A.: Academic Press.
- Block J. H. (1984). *Sexo, identidad, papel y el desarrollo del yo*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role. Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, *28*, 512-526.
- Boulton, M. J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, *62*, 73-87.
- Boyle, D. J. (2005). Youth bullying: Incidente, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, *55*, 22-24.
- Branje, S. J. T., van Aken, M. A. y van Lieshout, C. F. M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, *16*, 351-362.
- Breslau, N., Davis, G., Peterson, E. y Schultz, L. (1997). Psychiatric sequelae of posttraumatic stress disorder in women. *Archives of General Psychiatry*, *54*, 81-87.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1989). Biological and social contributions to negative affect in young adolescent girls. *Child Development*, *60*, 40-55.
- Brown, B. B., Dolcini, M. M. y Leventhal, A. (1997). Peer relationships. Oportunities for social growth and for health risks. En J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). Nueva York: Cambridge University Press.
- Brumberg, J. J. (1997). *The body project*. New York: Random House.

- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, *111*, 62-107.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *9*, 127-141.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*, 676-713.
- Calhoun, G., Jurgens, J. y Chen, F. (1993). The neophyte female juvenile delinquent. *Adolescence*, *28*, 461-471.
- Campbell B. C. y Udry, J. R. (1995). Stress and age at menarche of mothers and daughters. *Journal of Biosocial Sciences*, *27*, 127-134.
- Carli, L. L. (1989). Gender differences in interaction style and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 565-576.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, *63*(3), 779-792.
- Carpenter, C. J., Huston, A. C. y Holt, W. (1986). Modification of preschool sex-typed behaviors by participation in adult-structured activities. *Sex Roles*, *14*, 603-615.
- Carroll, A. (1995). Characterising the goals of juvenile delinquents: Nature, content, and purpose. *Psychology, Crime, and Law*, *1*, 247-260.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*(3), 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (2001). Reputation Enhancing Goals. Integrating reputation enhancement and goals setting theories as explanation of delinquent involvement. En F. H. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (pp. 101-109). New York: Nova Science Publishers.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, *22*, 3-23.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, *10*(18), 297-314.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, *15*(3), 319-333.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide, Madrid.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *2*, 27-34.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, *26*, 137-144.
- Cleveland, H. H., Udry, J. R. y Chantala, K. (2001). Environmental and genetic influences on sex-typed behaviors and attitudes of male and female adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(12), 1587-1598.
- Cohen, S., Gottlieb, B.H. y Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.): *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.

- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *International Journal of School Psychology*, 28, 15-24.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J.(2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R. y Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710- 722.
- Crick, N. R. y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- Crick, N. R. y Rose, A. J. (2001). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. En P. H. Miller y E. K. Scholnick (Eds.). *Toward a feminist development psychology* (pp. 153-168). New York: Routledge.
- Crick, N. R. y Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15, 719-742.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101.
- Crum, R. M., Brown, C., Liang, K-Y. y Eaton, W. W. (2001). The association of depression and problem drinking: Analyses from the Baltimore ECA follow-up study. *Addictive Behaviors*, 26, 765-773.
- Cunningham, E.G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Dahlberg, C., Toal, S. y Behrens, C. (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Davies, A. P. C. y Shackelford, T. K. (2006). An evolutionary psychological perspective on gender similarities and differences. *American Psychologist*, 61(6), 640-641.
- Davies, P.T. y Windle, M. (1997). Gender-specific path-ways between maternal depressive symptoms, family discord and adolescent adjustments. *Developmental Psychology*, 3, 657-668.
- De Beauvoir, S. (1949, 2000, 4ª ed). *El segundo sexo. Vol. I. Los hechos y los mitos*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Deaux, K. y Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (Dir.) (2001): *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (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-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.
- Dew, T. y Huebner, E.S. (1994). Adolescents perceived quality of life: an exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–75.
- Diener, E. y Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, *7*, 181 – 185.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. y Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 1253-1265.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302.
- Dindia, K. y Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 106-124.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dovidio, J. F., Brown, C. E., Heltman, K., Ellyson, S. L. y Keating, C. F. (1988). Power displays between women and men in discussions of gender-linked tasks: A multichannel study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 580–587.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, *27*, 557-583.
- Dubois, D., Eitel, S. y Felner, R. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, *56*, 405-414.
- Dumont, M., Leclerc, D. y Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *35*(3), 254-267.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S. y Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom and 111 an experimental analysis. *Developmental Psychology*, *14*, 268-276.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, *100*, 309-330.
- Eagly, A. H. y Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *17*, 306-315.
- Eagly, A. H. y Wood, W. (1999). The origins of sex differences in Human Behavior. *American Psychologist*, *54*(6), 408-423.
- Eagly, A. H., Wood, W. y Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Taunter (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S. y Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter? En L. Wilkinson y C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Eccles, J. S. y Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society*, *11*, 367–380.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, *70*, 513-534.
- Emler, N. (1984). Differential involvement in delinquency: Toward an interpretation in terms of reputation management. En B.A. Maher y W.B. Maher (Eds.), *Progress in Experimental Personality Research*, *13* (pp. 173-279). Nueva York: Academic Press.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, *1*, 171–193.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.

- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, C.F. (1988). *Deceptive Distinctions: Sex, Gender and the Social Order*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Erikson, E. (1964). Inner and outer space: Reflections on womanhood. En R. J. Lifton (Ed.), *The woman in America* (pp. 1-26). Boston: Beacon Press.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. y Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37- 61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Evans, M. A., Whigham, M. y Wang, M. C. (1995). The effect of a role model project upon the attitudes of ninth-grade science students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(2), 195-204.
- Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.
- Eysenck H. J. (1947). *Dimensions of personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fagot, B. I. y Hagan, R. (1985). Aggression in toddlers: Responses to the assertive acts of males and females. *Sex Roles*, 12, 341-351.
- Favreau, O. E. (1993). Do the Ns justify the means? Null hypothesis testing applied to sex and other differences. *Canadian Psychology*, 34, 66-78.
- Favreau, O. E. (1997). Sex and gender comparisons: Does null hypothesis testing create a false dichotomy? *Feminism & Psychology*, 7, 63-81.
- Feather, N. T. (1991). Human values, global self-esteem, and belief in a just world. *Journal of Personality*, 59, 83-107.
- Felix, E. D. y McMahon, S. D. (2007). The role of gender in peer victimization among youth: A study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, 6, 27-44.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Fernández, J. (1987). Posible fundamentación biológica de las principales diferencias según el sexo. *Estudios de Psicología*, 32, 71-93.
- Fernández, J. (Coord.) (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fertman, C. I. y Chubb, N. H. (1992). The effects of a psycho educational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control. *Adolescence*, 27(107), 517-526.
- Finlinson, A. R., Austin, A. B. y Pfister, R. (2000). Cooperative games and children's positive behaviors. *Early child development and care*. 164, 29-40.
- Fiske, S. T. y Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. En S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 173-196). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.

- Fouts, G. y Burggraf, K. (1999). Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements. *Sex Roles, 40*, 473-481.
- Fouts, G. y Burggraf, K. (2000). Television situation comedies: Female weight, male negative comments, and audience reactions. *Sex Roles, 42*, 925-932.
- Freud, S. (1920). *A general introduction to psycho-analysis*. Oxford, England: Boni and Liveright.
- Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Friedan, B. (1963). *La Mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Frieze, I., Parsons, J. E., Johnson, P., Ruble, D. N. y Zellman, G. (1978). *Women and sex roles: A social psychological perspective*. New York: Norton.
- Frodi, A., McCauley, J. y Thome, P. R. (1977). Are women less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin, 84*, 634-660.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 233-262). New Jersey: Wiley.
- Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589-600.
- Gallego, J. (1998). *Gènere i informació*. Barcelona, Associació de Dones Periodistes.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garner, D.M. y Garfinkel, P.E. (1980). Sociocultural factors in the development of anorexia nervosa. *Psychological Medicine, 10*, 647-656.
- Ge, X., Conger, R. D. y Elder, G. H., Jr. (1996). Coming of age too early: Pubertal influences on girls vulnerability to psychological distress. *Child Development, 67*, 3386-3400.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H. y Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 467-483.
- Geen, R.G. (2001). *Human aggression* (2nd Ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Gibbs, I. y Sinclair, I. (1999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's Homes. *Child and Family Social Work, 4*(1), 1-8.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 749-767.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Gold, D. y Andres, D. (1978). Developmental comparison between adolescent children with employed and non-employed mothers. *Merrill-Palmer Quarterly, 24*, 243-254.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Goodwin, S. A. y Fiske, S. T. (2001). Power and gender: The double-edged sword of ambivalence. En R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 358-366). New York: Wiley.
- Gore, S., Aseltine, R. H. Jr. y Colten, M. E. (1993). Gender, social-relational involvement, and depression. *Journal of Research on Adolescence, 3*, 101-125.
- Gottlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). Londres: Sage.
- Graber J. A., Brooks-Gunn J. y Warren M. P. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment, and stressful life events. *Child Development, 66*, 346-359.
- Gracia E. y Musitu, G. (2000). Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social, 15*(2), 25-40.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*, 327-342.

- Graves, K. N. (2007). Not always sugar and spice: Expanding theoretical and functional explanations for why females aggress. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 131-140.
- Green, L. R., Richardson, D. R. y Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior, 22*, 81-86.
- Greenberg, M. T., Siegel, J. M. y Leitch, C. J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 373-386.
- Greene, A. L. y Wheatley, S. M. (1992). I've got a lot to do and I don't think I'll have time: gender differences in late adolescents narratives of the future. *Journal of Youth Adolescence, 21*, 667-686.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. y Rivera, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association, 277*, 1605-1611.
- Grotzinger, J. K. y Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*, 2328-2338.
- Hadley, M. (2003). Relational, indirect, adaptive, or just mean: Recent work on aggression in adolescent girls. *Studies in Gender and Sexuality, 4*, 367-394.
- Hankin, B. L. y Abramson, L. Y. (1999). Development of gender differences in depression: Description and possible explanations. *Annals of Medicine, 31*, 372-379.
- Hankin, B. L. y Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability transactional stress theory. *Psychological Bulletin, 127*, 773-796.
- Hankin, B. L., Mermelstein, R. y Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development, 78*, 278-295.
- Hare-Mustin, R. T. y Marecek, J. (1990). *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.
- Hare-Mustin, R. T. y Marecek, J. (1994). Los sexos y el significado de la diferencia: postmodernidad y psicología. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-esteem* (pp. 87-116). Nueva York: Plenum Press.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P. y Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools*. New York: Cambridge University Press.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*, 321-329.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema, 14*, 50-62.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*(3), 176-186.
- Hess, N. H. y Hagen, E. H. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior, 27*, 231-245.
- Hoffman, L. W. (1974). Psychological factors. En L. W. Hoffman y F. I. Nye (Eds.), *Working Mothers*, (pp. 32-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hokoda, A., Lu, H. A. y Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse, 6*(4), 69-90.
- Horney, K. (1922). The dread of women. *International Journal of Psychoanalysis, 13*, 348-360.
- Houghton, S. y Carroll, A. (2002). Longitudinal Rates of Self-Reported Delinquency of At-Risk and Not At-Risk Western Australian High School Students. *Australian and New Zealand Journal of Criminology, 35*(1), 99-113.

- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction in children and adolescents. *Social Indicators Research*, *66*, 3 – 33.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, *36*(4), 534-551.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 388-467). Nueva York: Wiley.
- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, *20*, 722-736.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, *60*(6), 581-592.
- Hyde, J. S. (2006). Gender similarities still rules. *American Psychologist*, *61*(6), 641-642.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Susman, E. J., Nottelmann, E. D., Cutler, G. B. Jr. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormone levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, *24*, 129-139.
- Jacklin, C. N. y Maccoby, E. E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads. *Child Development*, *49*, 557-569.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, *12*, 374-390.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, *48*, 117-126.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an análisis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, *37*, 959-974.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Juvonen J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 349-359.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, *21*(1), 47-64.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, *23*(6), 671-674.
- Keenan, K., Loeber, R. y Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: A review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *2*, 3-19.
- Kenrick, D. T. y Luce, C. L. (2000). An evolutionary life-history model of gender differences and similarities. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 35-63). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kling, K. C., Hyde, H. S., Showers, C. J. y Buswell B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*, 470-500.
- Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford: University Press,
- Konrad L. (1966). On Aggression, trans. M. Latzke. London: Methuen and Co.
- Kuehner, C. (2003). Gender differences in unipolar depression: An update of epidemiological findings and possible explanations. *Acta Psychiatr Scand*, *108*, 163-174.
- Kulik, L. (1998). Inter-and intra-gender differences in life orientations and work attitudes in Israel: A comparative analysis. *International Journal for the Advancement of Counseling*, *20*, 95-111.
- Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, *8*, 1-27.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, *55*(1), 170-183.
- Larson, R. y Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative life events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, *29*, 130-140.

- Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Leadbeater, B. J., Blatt, S. J. y Quinlan, D. M. (1995). Gender-linked vulnerabilities to depressive symptoms, stress, and problem behaviors in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 1-29.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A. y Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, 32(4), 409-419.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.
- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. En C. Leaper (Ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences*. *New Directions for Child Development* (pp. 67-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leaper, C. (2000). The social construction and socialization of gender. En P. H. Miller y E. K. Scholnick (Eds.), *Towards a feminist developmental psychology* (pp. 127-152). New York: Routledge Press.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and re-search* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Leaper, C., Leve, L., Strasser, T. y Schwartz, R. (1995). Mother-child communication and sequences: Play activity, child gender, and marital status effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 307-327.
- Liben, L. S. y Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society of Research on Child Development*, 67, 1-147.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel, (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). Nueva York: Academic Press.
- Lippa, R. A. (2002a). *Gender, nature, and nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lippa, R. A. (2002b). Gender-related traits of heterosexual and homosexual men and women. *Archives of Sexual Behavior*, 31, 83-98.
- Lippa, R. A. (2006). The gender reality hypothesis. *American Psychologist*, 61, 639-640.
- Liu, X. y Kaplan, H. B. (1999). Explaining the Gender Differences in Adolescent Delinquent Behavior: A Longitudinal Test of Mediating Mechanisms. *Criminology*, 37(1), 195-215.
- Lochman, J. E., Dunn, S. E. y Klimes-Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective. A description of the anger coping program. *School Psychology Review*, 22, 458-496.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López, M. (1993). Tipicidad de identidad de género y comparación intergrupala. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 189-200.
- Lucas, R. E., Diener, E. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-297.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental perspective. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. En W. R. Hayne (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239-287). New York: Academic Press.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 1495-1518.
- Maltz, D. N. y Booker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. En J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 195-216). New York: Cambridge University Press.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. y Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*, 903-933.
- Martin, J. R. (1994). Methodological essentialism, false difference, and other dangerous traps. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 19*, 630-657.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*(2), 293-303.
- Matud, M. P. (2004). Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada. *Psicothema, 16*, 397-401.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. y Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development, 70*, 990-1004.
- McHale, S. M., Crouter A. C. y Whiteman, S. D. (2003). The Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development, 12*, 125-148.
- Meyer, A. L., Allison, K. W., Reese, L.E., Gay, F. N. y el Multisite Violence Prevention Project (2004). Choosing to be violence free in middle school: the student component of the GREAT schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine, 26*(1), 20-28.
- Meyer, J. M., Eaves, L. J., Heath, A. C. y Martin, N. G. (1991). Estimating genetic influences on the age-at-menarche: A survival analysis approach. *American Journal of Medical Genetics, 39*, 148-154.
- Meyers, J. y Nastasi, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 764-799). New York: Wiley.
- Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review, 48*, 337-342.
- Miller, P. M., Danaher, D. L. y Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with inter-personal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology, 22*, 543-548.
- Millett, K. (1969). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 85-132). New York: Academic Press.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bulletin Johns Hopkins Hospital 96*, 253-264.
- Money, J. y Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Money, J. y Tucker, P. (1975). *Sexual Signatures: On being a man or a woman*. Oxford: Little, Brown.
- Money, J., Hampson, J. G. y Hampson, J. L. (1955). An examination of some basic sexual concepts: evidence of human hermaphroditism. *Bulletin John Hopkins Hospital 97*, 301-319.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, Factores de Ajuste Psicosocial y Clima Familiar y Escolar en la Adolescencia* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Moretti, M. M., Holland, R. y McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law. Special Issue: Youth Violence, 19*(1), 109-126.
- Morgan, M. (1982). Television and adolescents, sex-role stereotypes: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 198 - 210.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de Intervención Psicológica para Adolescentes*. Martínez Roca: Barcelona.

- Moya, M. M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social, 8*(2), 171-187.
- Mrug, S. y Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: Externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 611-623.
- Mulvey, E. P., Arthur, M. y Reppucci, N. D. (1993). The prevention and treatment of juvenile delinquency: A review of the research. *Clinical Psychology Review, 13*, 133-157.
- Muñoz, M., Jiménez, I. y Moreno, M. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología, 24*(2), 334-340.
- Muñoz-Rivas, M. y Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema, 13*(1), 87-94.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Nardone, G., Gaiannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de Familia, Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, Herder.
- Nicholson, T. R. (2000). Attachment style in young offenders: parents, peer and delinquency. *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering, 60*, 63-77.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 173-176.
- Nolen-Hoeksema, S. y Corte, C. (2004). Gender and self-regulation. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 411- 421). New York: Guilford Press.
- Nolen-Hoeksema, S. y Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 424-443.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*(4), 269-283.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología, 51*, 21-35.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 20*, 3-16.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D., Mattsson, A., Schalling, D. y Low, H. (1980). Testosterone, aggression, physical and personality dimensions in normal adolescent males. *Psychosomatic Medicine, 42*, 253-269.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad, 27*, 191-216.
- Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación, 313*, 7-27.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17*(3), 453-458.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). Guess what I Just Heard: Indirect Aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología, 35*, 331-346.
- Parsons, T. y Bales, R. F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). The affective and cognitive content of self reports measures of subjective well-being. *Social Indicators Research, 28*, 1-20.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research, 28*, 1-20.

- Pederson, S., Seidman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. y Allen, L. (2005). Contextual competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal Community Psychology*, *35*, 65–82.
- Peets, K. y Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive behaviour*, *32*(1), 68–79.
- Pepler, D. J., Smith, P. K. y Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307–324). Cambridge, England: University Press.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S. y Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, *48*, 155–168.
- Petito, F. y Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, *17*, 196–207.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703–732). New York: Wiley.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221–230). Málaga: Aljibe.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W. y Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth Adolescence*, *30*, 225–244.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*, 479, 491.
- Richardson, D. R., Vandenberg, R. J. y Humphries, S. A. (1986). Effect of power to harm on retaliative aggression among males and females. *Journal of Research in Personality*, *20*, 402–419.
- Richardson, D. S. y Hammock, G. S. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender? *Aggression & Violent Behavior*, *12*, 417–426.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, *78*, 7–21.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, F. y Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, *1*, 147–159.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 933–1016). New York: Wiley.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional response to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, *30*, 3–13.
- Rudolph, K. D. y Hammen, C. (1999). Age and gender determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, *70*, 660–677
- Sadker, D. y Sadker, M. (1994). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon and Schuster Inc.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). Female aggression, revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, *30*, 158–163.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A. y Österman, K. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1–15.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. University of Bergen Norway.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, *277*, 918–924.

- Sánchez, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of Community. Proaspects for a Community Psychology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. En S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheithauer H., Hayer T., Petermann F. y Jugert G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Schiebinger, L. (1993). *Nature's Body: Gender in the Making of Modern Science*. Boston: Beacon.
- Schwartz, S. y Polishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Scott J. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academia Press.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K. y Colbourne, K. A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. En C. Leaper (Ed.), *New directions for child development. Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. Valencia: Serie Documentos.
- Shek, D. T. (1998). A longitudinal study of the relations between parent-adolescent conflict and adolescent psychological well-being. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 53-67.
- Shin, D. C. y Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S. y Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender-role images and contribution to stereotyping. En D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Silverthorn, P. y Frick, P. J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls. *Development and Psychopathology*, 11, 101-126.
- Simpson, J. A., Gangestad, S. W. y Lerma, M. (1990). Perception of physical attractiveness: Mechanisms involved in the maintenance of romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1192-1201.
- Slaby, R. G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. En P. K. Trickett y C. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 371-399). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects in children, adolescents and families* (pp. 87-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spencer, M. B. (2001). Resiliency and fragility factors associated with the contextual experiences of low resource urban African American male youth and families. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village?: Community effects in children, adolescents and families* (pp. 51-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Sroufe, L. A., Bennett, C., Englund, M., Urban, J. y Shulman, S. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development*, *64*, 455-466.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, *57*, 841-851.
- Stewart, A. J. (1998). Doing personality research: How can feminist theories help? En B. McVicker Clinchy y J. K. Norem (Eds.), *The gender and psychology reader* (pp. 54-68). New York: University Press.
- Stewart, A. J. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, *55*, 519-544.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and Gender*. New York: Science House.
- Stoller, R. J. (1985). *Presentations of gender*. New Haven: Yale University Press.
- Suldo, S. M. y Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators research*, *66*, 165-195.
- Susman E. J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: stress, early vulnerabilities and the attenuation hypothesis. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, *30*(3), 376-389.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour*, *25*, 97-111.
- Swearer, S. M. (2008). Relational aggression: Not just a female issue. *Journal of School Psychology*, *46*, 611-616.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taylor, M. C. y Hall, J. A. (1982). Psychological Androgyny: Theories, Methods, and Conclusions. *Psychological Bulletin* *92*, 347-366.
- Tenenbaum, H. R. y Leaper, C. (2002). Are parents gender schemas related to their children's gender-related cognitions?: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *38*, 615-630.
- Terry, T. y Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, *35*, 39-52.
- Thompson, C. (1942). Cultural pressures in the psychology of women. *Psychiatry*, *5*, 331-339.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Thorne, B. y Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, *33*, 176-190
- Tobin-Richard, M.H., Boxer, A.M. y Petersen, A.C. (1983). The psychological significance of pubertal change: Sex-differences in perception of self during early adolescence. En J., Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*, (pp.127-154). New York: Plenum Press.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G. y Kendall, P. C. (1995). A developmental ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*(4), 579-584.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behaviour*, *31*, 13-23.
- Trianes, M. V. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, *18*(2), 272-277.
- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, *60*, 395-419.

- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children, 59*, 411-420.
- Tseng, V. y Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology, 39*, 217-228.
- Tuana, N. (1993). *The Less Noble Sex*. Bloomington: Indiana University Press.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles, 36*, 305-325.
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal metaanalysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 133-145.
- Udry, J. R. (2000). Biological limits of gender construction. *American Sociological Review, 65*, 443-457.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 291-295.
- Underwood, J. D. M. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology, 94*, 319-33.
- Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. New York: The Guilford Press.
- Updegraff, K.A., McHale, S.M. y Crouter, A.C. (2000). Adolescents sextyped friendship experiences: Does having a sister versus a brother matter? *Child Development, 71*, 1597-1610.
- Vail, K. (2002). How girls hurt. *American School Board Journal, 189*(8), 14-18.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682.
- Walker, S., Richardson, D. S. y Green, L. R. (2000). Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggressive Behavior, 26*, 145-154.
- White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender*. New York: Academic Press.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. *Educational Research, 35*, 34-39.
- Wood, W. y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin, 128*(5), 699-727.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C. y Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 813-822.
- Yung, B. R. y Hammond, W. R. (1998). Breaking the cycle: A culturally sensitive violence prevention program for African American children and adolescents. En J. R. Lutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 319-340). New York: Plenum.
- Zimmer-Gembeck M. J. y Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence, 30*, 1-16.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 65-78.
- Zuriff, G. E. (2006). Judgments of similarity are psychological: the importance of importance. *American Psychologist, 61*(6), 638-645.

Anexo II: Análisis estadísticos en función del género

La presente investigación centra su interés en la variable género. Por este motivo, antes de comenzar los análisis específicos de cada estudio se comprobó la existencia de diferencias significativas entre los grupos de chicos y de chicas. En primer lugar se revisaron las correlaciones entre todas las variables del estudio (ver tabla 1). También se tuvo en cuenta el género para analizar las correlaciones entre las variables (ver tabla 2). Así mismo, se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA) que incluía todas las variables objeto de la presente investigación (ver tabla 3). Se realizaron *Análisis Multivariantes de la Varianza* (MANOVAs) de todas las variables, tanto de la muestra total como en función del género, utilizando como factor fijo la variable dependiente del Estudio 1, para conocer qué variables ofrecían información relevante respecto al género (ver tablas 4, 5 y 6). Por último, se realizaron ANOVAs en función del género dentro de cada grupo de clasificación, utilizando como factor fijo la variable dependiente del Estudio 1, para conocer qué variables ofrecían información relevante respecto al género (ver tabla 7).

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre todas las variables que forman parte de la tesis.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1 Clima Familiar/Cohesión	1																								
2 Clima Familiar/Expresividad	.476(**)	1																							
3 Clima Familiar/Conflicto	-.497(**)	-.114(**)	1																						
4 Clima Aula/Implicación	.087(**)	.062(**)	-.060(*)	1																					
5 Clima Aula/Amistad	.291(**)	.187(**)	-.197(**)	.414(**)	1																				
6 Clima Aula/Apoyo Profesor	.218(**)	.142(**)	-.157(**)	.351(**)	.325(**)	1																			
7 Prof. Ajuste Social	.059(*)	.093(**)	-0,005	.051(*)	.193(**)	0,035	1																		
8 Prof. Rendimiento Académico	.139(**)	.135(**)	-.073(**)	0,01	.134(**)	.128(**)	.469(**)	1																	
9 Prof. Implicación Familiar	.060(*)	.068(**)	-0,03	0,013	0,043	0,018	.367(**)	.503(**)	1																
10 Pro. Relación alumno	0,017	.059(*)	0,008	.071(**)	.096(**)	.098(**)	.520(**)	.545(**)	.541(**)	1															
11 Clima Comunitario/Integración	.197(**)	.118(**)	-.133(**)	.108(**)	.165(**)	.084(**)	.106(**)	0,022	0,012	0,008	1														
12 Clima Comunitario/Participación	.135(**)	.101(**)	-.085(**)	.105(**)	0,044	.120(**)	0,034	0,012	0,026	0,023	.339(**)	1													
13 Autoestima General	.231(**)	.205(**)	-.187(**)	.083(**)	.164(**)	.115(**)	.169(**)	.188(**)	.112(**)	.097(**)	.157(**)	.065(**)	1												
14 Sintomatología Depresiva	-.250(**)	-.178(**)	.226(**)	-.185(**)	-.216(**)	-.170(**)	-.126(**)	-.144(**)	-.072(**)	-0,039	-.183(**)	-.087(**)	-.454(**)	1											
15 Satisfacción Vital	.318(**)	.208(**)	-.243(**)	.183(**)	.225(**)	.195(**)	.189(**)	.214(**)	.089(**)	.104(**)	.253(**)	.151(**)	.460(**)	-.519(**)	1										
16 Reputación Social	-.141(**)	-0,033	.145(**)	-.062(**)	-.047(*)	-.099(**)	-0,047	-.161(**)	-.077(**)	-.087(**)	-.086(**)	-.063(**)	-.065(**)	.105(**)	-.119(**)	1									
17 Violencia Manifiesta Pura	-.221(**)	-.096(**)	.240(**)	-.094(**)	-.112(**)	-.170(**)	-.101(**)	-.202(**)	-.103(**)	-.175(**)	-.125(**)	-.094(**)	-.139(**)	.185(**)	-.230(**)	.313(**)	1								
18 Violencia Manifiesta Reactiva	-.217(**)	-.113(**)	.212(**)	-.136(**)	-.114(**)	-.179(**)	-.098(**)	-.266(**)	-.128(**)	-.177(**)	-0,046	-0,046	-.058(*)	.119(**)	-.177(**)	.297(**)	.604(**)	1							
19 Violencia Manifiesta Instrumental	-.238(**)	-.080(**)	.226(**)	-.082(**)	-.070(**)	-.139(**)	-.064(**)	-.162(**)	-.098(**)	-.159(**)	-.137(**)	-.062(**)	-.118(**)	.145(**)	-.197(**)	.277(**)	.708(**)	.572(**)	1						
20 Violencia Relacional Pura	-.171(**)	-.078(**)	.178(**)	-.077(**)	-.077(**)	-.132(**)	-0,031	-.076(**)	-0,018	-.067(**)	-.155(**)	-.047(*)	-.149(**)	.186(**)	-.171(**)	.161(**)	.503(**)	.329(**)	.551(**)	1					
21 Violencia Relacional Reactiva	-.123(**)	-.062(**)	.149(**)	-.126(**)	-.074(**)	-.134(**)	-0,035	-0,035	-0,023	-0,045	-.103(**)	-.067(**)	-0,032	.164(**)	-.130(**)	.104(**)	.362(**)	.375(**)	.371(**)	.517(**)	1				
22 Violencia Relacional Instrumental	-.168(**)	-.069(**)	.169(**)	-0,041	-.095(**)	-.127(**)	-.084(**)	-.159(**)	-.092(**)	-.137(**)	-.144(**)	-0,014	-.120(**)	.156(**)	-.165(**)	.182(**)	.548(**)	.414(**)	.660(**)	.644(**)	.521(**)	1			
23 Victimización Verbal	-.160(**)	-.095(**)	.172(**)	-.092(**)	-.188(**)	-0,041	-.171(**)	-.075(**)	-0,036	-.078(**)	-.142(**)	.052(*)	-.250(**)	.295(**)	-.244(**)	.049(*)	.254(**)	.121(**)	.196(**)	.249(**)	.200(**)	.198(**)	1		
24 Victimización Física	-.165(**)	-.086(**)	.155(**)	-.054(*)	-.158(**)	-0,025	-.168(**)	-.122(**)	-0,043	-.127(**)	-.120(**)	.097(**)	-.185(**)	.227(**)	-.211(**)	.083(**)	.271(**)	.173(**)	.258(**)	.239(**)	.128(**)	.224(**)	.665(**)	1	
25 Victimización Relacional	-.157(**)	-.067(**)	.165(**)	-.090(**)	-.176(**)	-0,015	-.164(**)	-.073(**)	-0,033	-.068(**)	-.151(**)	0,043	-.254(**)	.340(**)	-.272(**)	0,036	.242(**)	.109(**)	.222(**)	.273(**)	.230(**)	.240(**)	.825(**)	.633(**)	1
Media	15,69	14,09	11,87	13,91	16,24	15,23	13,1	11,15	12,24	13,42	15,64	14,22	29,87	14,35	14,8	9,77	5,97	7	6,42	5,66	7,7	5,45	11,5	5,47	16,91
Desviación típica	2,46	1,93	2,01	2,23	2,23	2,77	3,52	4,25	4,22	3,48	3,16	3,96	5,03	4,24	3,17	3,45	1,83	2,6	2,22	1,73	2,25	1,88	4,4	2,02	6,53

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre todas las variables que forman parte de la tesis en función del género.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1 Clima Familiar/Cohesión	1																										
2 Clima Familiar/Expresividad	,417(**)	1																									
	,512(**)		1																								
3 Clima Familiar/Conflicto	-,522(**)	-,127(**)	1																								
	-,509(**)	-,131(**)		1																							
4 Clima Aula/Implicación	,096(**)	,067(*)	-,077(*)	1																							
	0,064	0,064	-,04		1																						
5 Clima Aula/Amistad	,299(**)	,160(**)	-,209(**)	,401(**)	1																						
	,297(**)	,227(**)	-,202(**)	,419(**)		1																					
6 Clima Aula/Apoyo Profesor	,212(**)	,131(**)	-,161(**)	,349(**)	,333(**)	1																					
	,227(**)	,147(**)	-,158(**)	,335(**)	,311(**)		1																				
7 Prof. Ajuste Social	0,05	,076(*)	-,014	0,001	,159(**)	,092(**)	1																				
	0,04	0,065	-,004	,120(**)	,226(**)	-,035		1																			
8 Prof. Rendimiento Académico	,127(**)	,111(**)	-,083(*)	-,018	,124(**)	,153(**)	,444(**)	1																			
	,143(**)	,123(**)	-,091(**)	,071(*)	,145(**)	,117(**)	,479(**)		1																		
9 Prof. Implicación Familiar	0,03	0,018	-,014	-,012	0,042	,072(*)	,369(**)	,534(**)	1																		
	0,067	,095(**)	-,063	0,05	0,046	-,034	,381(**)	,491(**)		1																	
10 Pro. Relación alumno	0,001	0,043	-,006	0,057	,081(*)	,150(**)	,522(**)	,536(**)	,543(**)	1																	
	0,004	0,037	0	,102(**)	,105(**)	0,038	,505(**)	,527(**)	,544(**)		1																
11 Implicación Comunitaria /Integración	,228(**)	,131(**)	-,189(**)	0,057	,115(**)	,105(**)	,118(**)	0,057	0,043	0,046	1																
	,173(**)	,112(**)	-,089(*)	,172(**)	,216(**)	,075(*)	0,061	-,031	-,021	-,053		1															
12 Implicación Comunitaria /Participación	,117(**)	0,039	-,087(**)	0,038	0,012	,084(*)	0,065	,078(*)	0,056	,111(**)	,314(**)	1															
	,134(**)	,142(**)	-,081(*)	,163(**)	,078(*)	,167(**)	0,006	-,032	-,003	-,04	,378(**)		1														
13 Autoestima General	,183(**)	,198(**)	-,179(**)	,071(*)	,140(**)	,104(**)	,165(**)	,201(**)	,125(**)	,137(**)	,130(**)	0,037	1														
	,283(**)	,235(**)	-,190(**)	,084(*)	,198(**)	,142(**)	,197(**)	,256(**)	,116(**)	,101(**)	,202(**)	,069(*)		1													
14 Sintomatología Depresiva	-,212(**)	-,183(**)	,240(**)	-,183(**)	-,234(**)	-,177(**)	-,119(**)	-,106(**)	-,044	-,054	-,207(**)	-,042	-,431(**)	1													
	-,284(**)	-,199(**)	,205(**)	-,201(**)	-,207(**)	-,193(**)	-,141(**)	-,234(**)	-,105(**)	-,043	-,165(**)	-,118(**)	-,469(**)		1												
15 Satisfacción Vital	,268(**)	,215(**)	-,206(**)	,178(**)	,209(**)	,209(**)	,181(**)	,187(**)	,086(*)	,122(**)	,224(**)	,137(**)	,434(**)	-,479(**)	1												
	,366(**)	,205(**)	-,282(**)	,211(**)	,251(**)	,197(**)	,188(**)	,242(**)	,091(**)	,078(*)	,287(**)	,172(**)	,500(**)	-,568(**)		1											
16 Reputación Social	-,182(**)	-,007	,160(**)	-,132(**)	-,109(**)	-,161(**)	-,062	-,164(**)	-,112(**)	-,121(**)	-,174(**)	-,078(*)	-,127(**)	,118(**)	-,148(**)	1											
	-,091(**)	-,046	,138(**)	0,012	0,032	-,016	0,013	-,105(**)	-,034	-,007	0,034	-,065	-,027	,110(**)	-,090(**)		1										
17 Violencia Manifiesta Pura	-,228(**)	-,073(*)	,249(**)	-,127(**)	-,135(**)	-,183(**)	-,113(**)	-,163(**)	-,151(**)	-,206(**)	-,183(**)	-,119(**)	-,175(**)	,186(**)	-,234(**)	,314(**)	1										
	-,211(**)	-,090(**)	,245(**)	-,076(*)	-,109(**)	-,168(**)	-,043	-,197(**)	-,053	-,098(**)	-,034	-,082(*)	-,164(**)	,245(**)	-,241(**)	,289(**)		1									
18 Violencia Manifiesta Reactiva	-,220(**)	-,080(*)	,212(**)	-,199(**)	-,159(**)	-,203(**)	-,061	-,179(**)	-,130(**)	-,134(**)	-,061	-,068(*)	-,087(**)	,118(**)	-,164(**)	,278(**)	,555(**)	1									
	-,241(**)	-,129(**)	,248(**)	-,104(**)	-,083(*)	-,167(**)	-,105(**)	-,276(**)	-,121(**)	-,166(**)	-,009	-,069(*)	-,158(**)	,228(**)	-,233(**)	,269(**)	,645(**)		1								
19 Violencia Manifiesta Instrumental	-,274(**)	-,065	,267(**)	-,115(**)	-,105(**)	-,173(**)	-,034	-,118(**)	-,150(**)	-,183(**)	-,203(**)	-,098(**)	-,180(**)	,148(**)	-,204(**)	,277(**)	,689(**)	,514(**)	1								
	-,200(**)	-,085(*)	,175(**)	-,06	-,038	-,103(**)	-,066	-,163(**)	-,038	-,083(*)	-,032	-,034	-,105(**)	,200(**)	-,203(**)	,232(**)	,715(**)	,627(**)		1							
20 Violencia Relacional Pura	-,199(**)	-,087(*)	,175(**)	-,067(*)	-,076(*)	-,127(**)	-,014	-,067(*)	-,057	-,095(**)	-,202(**)	-,042	-,189(**)	,205(**)	-,172(**)	,160(**)	,452(**)	,261(**)	,538(**)	1							
	-,149(**)	-,080(*)	,163(**)	-,101(**)	-,076(*)	-,142(**)	-,029	-,057	0,024	-,012	-,090(**)	-,076(*)	-,123(**)	,187(**)	-,173(**)	,128(**)	,560(**)	,410(**)	,560(**)		1						
21 Violencia Relacional Reactiva	-,127(**)	-,084(*)	,111(**)	-,141(**)	-,092(**)	-,106(**)	-,033	-,011	-,072(*)	-,089(**)	-,144(**)	-,036	-,062	,192(**)	-,145(**)	0,062	,312(**)	,340(**)	,355(**)	,479(**)	1						
	-,123(**)	-,053	,166(**)	-,106(**)	-,059	-,152(**)	-,034	-,059	0,016	-,005	-,066	-,111(**)	-,004	,148(**)	-,125(**)	,156(**)	,428(**)	,455(**)	,411(**)	,567(**)		1					
22 Violencia Relacional Instrumental	-,200(**)	-,073(*)	,195(**)	-,052	-,095(**)	-,159(**)	-,041	-,130(**)	-,135(**)	-,173(**)	-,191(**)	-,042	-,204(**)	,186(**)	-,168(**)	,165(**)	,540(**)	,356(**)	,652(**)	,643(**)	,520(**)	1					
	-,131(**)	-,065	,125(**)	-,031	-,097(**)	-,083(*)	-,129(**)	-,167(**)	-,051	-,068(*)	-,082(**)	-,008	-,055	,153(**)	-,171(**)	,170(**)	,532(**)	,471(**)	,654(**)	,625(**)	,527(**)		1				
23 Victimización Verbal	-,167(**)	-,075(*)	,183(**)	-,099(**)	-,199(**)	-,036	-,190(**)	-,005	-,034	-,061	-,183(**)	0,054	-,243(**)	,310(**)	-,208(**)	,069(*)	,290(**)	,078(*)	,199(**)	,265(**)	,213(**)	,194(**)	1				
	-,167(**)	-,126(**)	,155(**)	-,097(**)	-,181(**)	-,051	-,158(**)	-,139(**)	-,046	-,087(*)	-,100(**)	0,033	-,290(**)	,300(**)	-,286(**)	0	,210(**)	,150(**)	,179(**)	,214(**)	,175(**)	,178(**)		1			
24 Victimización Física	-,215(**)	-,063	,220(**)	-,055	-,172(**)	-,062	-,166(**)	-,042	-,04	-,111(**)	-,155(**)	,077(*)	-,239(**)	,284(**)	-,208(**)	,085(*)	,282(**)	,099(**)	,242(**)	,264(**)	,154(**)	,219(**)	,688(**)	1			
	-,124(**)	-,108(**)	,081(*)	-,094(**)	-,149(**)	0,01	-,145(**)	-,137(**)	-,03	-,084(*)	-,058	,095(**)	-,197(**)	,216(**)	-,221(**)	0,015	,188(**)	,170(**)	,214(**)	,152(**)	,083(*)	,169(**)	,662(**)		1		
25 Victimización Relacional	-,179(**)	-,06	,201(**)	-,062	-,183(**)	-,028	-,187(**)	-,065	-,067	-,110(**)	-,199(**)	0,064	-,284(**)	,364(**)	-,250(**)	0,066	,290(**)	,089(**)	,242(**)	,277(**)	,238(**)	,231(**)	,818(**)	,657(**)	1		
	-,154(**)	-,096(**)	,119(**)	-,128(**)	-,171(**)	-,014	-,158(**)	-,097(**)	-,016	-,043	-,100(**)	0,015	-,238(**)	,329(**)	-,300(**)	-,018	,190(**)	,147(**)	,200(**)	,257(**)	,207(**)	,237(**)	,836(**)	,640(**)			
Media chicos	15,70	13,99	11,84	14,03	16,27	15,21	12,92	10,32	12,13	12,99	15,60	14,47	30,65	13,88	14,87	10,19	6,25	7,76	6,79	5,78	7,73	5,67	11,76	5,84	17,00		
Media chicas	15,72	14,23	11,91	13,79	16,21	15,24	13,39	12,17	12,42	13,92	15,74	14,03	29,01	14,87	14,76	9,35	5,66	6,19	6,02	5,53	7,67	5,25	11,32	5,10	16,95		
Desviación típica chicos	2,38	1,85	1,96	2,23	2,18	2,75	3,52	4,12	4,18	3,49	3,12	3,78	4,94	4,10	3,13	3,81	1,95	2,79	2,53	1,85	2,15	2,04	4,29	2,20	6,33		
Desviación típica chicas	2,50	1,97	2,06	2,21	2,30	2,79	3,44	4,17	4,27	3,39	3,21	4,12	5,03	4,37	3,26	3,01	1,60	2,12	1,74	1,55	2,33	1,68	4,54	1,74	6,77		

Tabla 3. Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA por género.

	Chicos	Chicas	F _{1,1884}
Clima familiar			
Cohesión	15.76 (2.35)	15.77 (2.44)	0.01 n.s.
Expresividad	14.05 (1.81)	14.29 (1.92)	6.73 **
Conflicto	11.82 (1.9)	11.92 (2.02)	1.01 n.s.
Clima Escolar			
Implicación	14.01 (2.21)	13.82 (2.11)	3.03 **
Afilación	16.36 (2.16)	16.29 (2.17)	0.39 n.s.
Apoyo profesor	15.19 (2.7)	15.32 (2.68)	0.89 n.s.
Percepción Profesor			
Ajuste social	13.22 (3.36)	13.58 (3.36)	4.47 **
Rendimiento	10.65 (3.99)	12.32 (4.13)	64.76 ***
Implicación familiar	12.29 (4.13)	12.52 (4.19)	1.20 n.s.
Relación P-A	13.22 (3.4)	14.06 (3.34)	23.88 ***
Implicación Comunitaria			
Integración	15.57 (3.14)	15.82 (3.12)	1.22 n.s.
Participación	14.43 (3.77)	14.05 (4.16)	3.52 **
Autoestima General	30.88 (4.89)	29.07 (4.96)	51.65 ***
Satisfacción Vital	14.83 (3.16)	14.84 (3.19)	0.01 n.s.
Sintomatología Depresiva	13.81 (4.05)	14.81 (4.29)	22.27 ***
Reputación Ideal no Conformista	10.26 (3.89)	9.38 (3)	24.50 ***
Violencia Manifiesta			
Pura	6.24 (1.96)	5.66 (1.54)	40.88 ***
Reactiva	7.72 (2.75)	6.19 (2.12)	147.97 ***
Instrumental	6.78 (2.47)	6.03 (1.72)	48.04 ***
Violencia Relacional			
Pura	5.8 (1.85)	5.52 (1.52)	11.07 ***
Reactiva	7.73 (2.12)	7.68 (2.3)	0.17 n.s.
Instrumental	5.68 (2.02)	5,19 (1.6)	27.19 ***
Victimización			
Verbal	11.78 (4.28)	11.36 (4.54)	3.44 **
Física	5.82 (2.16)	5.08 (1.72)	54.75 ***
Relacional	17.02 (6.12)	17.04 (6.73)	0.01 n.s.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; n.s. = no significativo

Tabla 4. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Test Bonferroni. TOTAL.

	Agresores	Víctimas	Agresores/ Víctimas	No Implicados
Clima familiar				
Cohesión	14.34 (2.31) ^b	15.37 (2.34) ^a	13.97 (2.34) ^c	15.90 (2.41) ^a
Expresividad	13.71 (1.84) ^b	13.63 (1.99) ^b	13.45 (1.93) ^b	14.17 (1.91) ^a
Conflicto	13.02 (2.01) ^a	12.09 (2.22) ^b	13.13 (2.01) ^a	11.73 (1.93) ^c
Clima Escolar				
Implicación	13.56 (2.24) ^b	13.3 (2.03) ^b	13.55 (1.69) ^a	13.86 (2.26) ^a
Afiliación	16.10 (1.77) ^b	15.62 (2.03) ^b	15.27 (2.76) ^b	16.76 (2.31) ^a
Apoyo profesor	14.13 (2.52) ^b	14.11 (2.59) ^a	14 (2.44) ^b	15.30 (2.8) ^a
Percepción Profesor	45.8 (12.4) ^b	46.8 (11.73) ^b	44.3 (12.8) ^b	50.1 (11.92) ^a
Implicación Comunitaria	28.81 (5.58) ^b	29.95 (3.4) ^a	28.26 (5.1) ^b	30.1 (5.75) ^a
Autoestima General	29.3 (4.9) ^a	27.42 (5.49) ^b	27.07 (5.73) ^b	30.21 (4.9) ^a
Satisfacción Vital	13.64 (3.3) ^b	13.45 (3.51) ^b	12.43 (3.98) ^c	15.10 (3) ^a
Sintomatología Depresiva	15.78 (3.88) ^b	16.66 (4.63) ^a	16.75 (4.47) ^a	13.8 (4.08) ^c
Reputación Ideal no Conformista	12.21 (4.55) ^a	9.67 (2.56) ^b	12.35 (4.17) ^a	9.63 (3.32) ^b

Post hoc Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ *** $p < .001$; ** $p < .01$

Tabla 5. *Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Test Bonferroni. CHICAS.*

	Agresores	Víctimas	Agresoras/ Víctimas	No Implicadas
Clima familiar				
Cohesión	13.82 (2.6) ^b	15.29 (2.39) ^a	14.09 (1.37) ^b	15.87 (2.49) ^a
Expresividad	13.69 (2.11) ^b	13.79 (2.07) ^b	13.82 (2.04) ^b	14.31 (1.96) ^a
Conflicto	13.56 (2.45) ^a	12.09 (2.2) ^b	11.73 (1.6) ^c	11.81 (2) ^c
Clima Escolar				
Implicación	13.52 (2.18)	13.08 (1.95)	13.82 (1.96)	13.91 (2.23)
Afiliación	15.88 (1.82) ^b	15.19 (2.17) ^b	15.79 (2.17) ^b	16.42 (2.27) ^a
Apoyo profesor	14.17 (2.51) ^b	15.03 (2.71) ^a	15.18 (2.68) ^a	15.38 (2.79) ^a
Percepción Profesor	47.82 (12.1) ^b	47.8 (11.3) ^b	47.9 (12) ^b	52.6 (11.9) ^a
Implicación Comunitaria	29.55 (5.3) ^a	29.7 (7.62) ^a	28.82 (5.8) ^a	29.87 (5.94) ^a
Autoestima General	27.8 (4.43) ^b	26.29 (5.3) ^b	27.6 (5.17) ^b	29.27 (4.9) ^a
Satisfacción Vital	13.23 (4.1) ^b	13.03 (3.17) ^b	12.85 (3.7) ^b	15.1 (3) ^a
Sintomatología Depresiva	17.03 (3.8) ^a	16.94 (4.3) ^a	17.36 (4.61) ^a	14.5 (4.26) ^b
Reputación Ideal no Conformista	11.79 (3.71) ^a	8.65 (2.31) ^b	10 (2.26) ^a	9.29 (2.95) ^b

Post hoc Bonferroni Test: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ *** $p < .001$; ** $p < .01$

Tabla 6. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Test Bonferroni. CHICOS

	Agresores	Víctimas	Agresores/ Víctimas	No Implicados
Clima familiar				
Cohesión	14.67 (2.07) ^b	15.41 (2.32) ^a	13.76 (2.62) ^b	15.92 (2.32) ^a
Expresividad	13.86 (1.73) ^b	13.70 (1.92) ^b	13.29 (2.02) ^b	14.38 (1.82) ^a
Conflicto	12.74 (1.92) ^b	12.16 (2.25) ^b	13.71 (1.68) ^a	11.66 (1.86) ^c
Clima Escolar				
Implicación	13.76 (2.12) ^a	13.28 (1.95) ^b	13.88 (1.96) ^a	14.14 (2.23) ^a
Afiliación	15.99 (1.81) ^b	15.12 (2.04) ^c	16 (1.83) ^b	16.42 (2.21) ^a
Apoyo profesor	14.21 (2.54) ^b	15.32 (2.45) ^a	13.94 (2.27) ^b	15.35 (2.76) ^a
Percepción Profesor	45.5 (12.6) ^b	45.8 (12.2) ^b	42.7 (12) ^b	49.37 (11.7) ^a
Implicación Comunitaria	28.7 (5.67) ^b	30.46 (6.18) ^a	28.06 (4.71) ^b	30.23 (5.56) ^a
Autoestima General	29.32 (5.17) ^a	28.61 (5.54) ^b	27.47 (6.11) ^c	31.11 (4.7) ^a
Satisfacción Vital	14.05 (2.9) ^b	14.13 (3.7) ^b	12.98 (3.85) ^c	15.11 (2.98) ^a
Sintomatología Depresiva	15.14 (3.9) ^b	15.44 (4.99) ^b	16.13 (4.74) ^a	13.44 (3.86) ^c
Reputación Ideal no Conformista	12.43 (4.98) ^a	9.38 (2.68) ^b	11.71 (5) ^a	10 (3.6) ^b

Post hoc Bonferroni Test: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ *** $p < .001$; ** $p < .01$

Tabla 7. Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA por género dentro de cada grupo de clasificación.

	Agresores			Victimas			Agresores/Victimas			No Implicados		
	Chicas	Chicos	F _{1,126}	Chicas	Chicos	F _{1,130}	Chicas	Chicos	F _{1,28}	Chicas	Chicos	F _{1,1426}
Clima familiar												
Cohesión	14.06 (2.41)	14.5 (2.19)	2.05 n.s.	15.01 (2.44)	15.01 (2.25)	.3 n.s.	14.91 (1.37)	14.76 (2.63)	1.7 n.s.	15.87 (2.47)	15.92 (2.32)	.13 n.s.
Expresividad	13.72 (2.08)	13.78 (1.79)	.45 n.s.	13.74 (2.1)	13.65 (1.94)	.07 n.s.	13.82 (2.06)	13.29 (1.91)	.44 n.s.	14.31 (1.93)	14.05 (1.82)	6.75 **
Conflicto	13.16 (3)	12.90 (3.2)	3.78 n.s.	12.05 (2.1)	12.55 (2.24)	2.1 n.s.	13.21 (1.55)	13.71 (1.68)	.21 n.s.	11.81 (1.99)	11.66 (1.86)	1.93 n.s.
Clima Escolar												
Implicación	13.19 (2.15)	13.64 (2.34)	.04 n.s.	13.32 (1.97)	13.71 (2.13)	1.48 n.s.	13.55 (1.69)	13.88 (1.9)	.28 n.s.	13.96 (2.23)	14.14 (2.25)	5.4**
Afilación	15.72 (2.19)	15.89 (1.91)	.17 n.s.	15.53 (2.13)	15.35 (2.05)	.3 n.s.	15.27 (2.76)	15.88 (1.83)	.71 n.s.	16.30 (2.31)	16.42 (2.2)	1.03 n.s.
Apoyo profesor	14.76 (2.75)	14.17 (2.47)	.04 n.s.	15.23 (2.74)	14.89 (2.51)	.67 n.s.	14.18 (2.44)	13.94 (2.27)	1.35 n.s.	15.30 (2.8)	15.35 (2.76)	.12 n.s.
Percepción Profesor	47.8 (12.07)	45.21 (13.2)	1.05 n.s.	47.8 (11.3)	45.34 (11.9)	1.69 n.s.	47.91 (12.1)	42.76 (12.1)	1.56 n.s.	52.62 (11.9)	49.37 (11.7)	26.69***
Implicación Comunitaria	29.55 (5.35)	28.7 (5.67)	.62 n.s.	29.7 (7.62)	30.46 (6.18)	.39 n.s.	28.82 (5.8)	28.06 (4.71)	.14 n.s.	29.87 (5.94)	30.23 (5.56)	1.42 n.s.
Autoestima General	27.8 (4.43)	29.32 (5.17)	4.47**	26.29 (5.26)	28.61 (5.54)	5.99**	27.6 (5.17)	27.47 (6.11)	.01 n.s.	29.27 (4.94)	31.11 (4.7)	53.16***
Satisfacción Vital	13.23 (4.02)	14.05 (2.9)	.65 n.s.	13.03 (3.17)	14.13 (3.76)	1.3 n.s.	12.85 (4.67)	12.98 (3.85)	.05 n.s.	15.1 (3.03)	15.11 (3)	.01 n.s.
Sintomatología Depresiva	17.03 (3.78)	15.14 (3.9)	6.26**	16.94 (4.3)	15.44 (4.99)	3.15**	17.36 (4.61)	16.13 (4.74)	.45 n.s.	14.5 (4.26)	13.44 (3.86)	24.49***
Reputación Ideal no Conformista	11.79 (3.71)	12.43 (4.98)	.49 n.s.	8.65 (2.31)	9.38 (2.68)	2.72*	10 (2.26)	11.71 (5)	.10 n.s.	9.29 (2.95)	10 (3.6)	16.85***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; n.s. = no significativo

Anexo III: Instrumentos

Escala de Autoestima General

Escala de Sintomatología Depresiva

Escala de Satisfacción con la Vida

Escala de Reputación Social en el Aula

Escala de Clima Social en el Aula

Escala de Percepción del Alumno por El Profesor

Escala de Clima Social Familiar

Escala de Apoyo Social Comunitario

Escala de Victimización en la Escuela

Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Escala de Autoestima General

En primer lugar, vas a encontrar una lista de frases que describen **formas de ser y de comportarse**. Piensa en qué medida estás de acuerdo con estas frases. **Tomemos como ejemplo la frase *hago bien los trabajos escolares***, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 4. **No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.**

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. A veces me siento realmente inútil----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. A veces pienso que no sirvo para nada----- | 1 | 2 | 3 | 4 |

Escala de Sintomatología Depresiva

En esta página encontrarás preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
--------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me sentí deprimido----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No dormí bien----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Disfruté de la vida----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me sentí triste----- | 1 | 2 | 3 | 4 |

Escala de Satisfacción con la Vida

Aquí tienes una serie de frases que reflejan **ideas sobre la vida**.

Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas. Por

ejemplo: ***Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.***

Si estás MUY EN DESACUERDO con esta frase marca el 1.

Si estás MUY DE ACUERDO, marca el 4.

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo. ----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. No estoy contento/a con mi vida. ----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora-- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida----- | 1 | 2 | 3 | 4 |

Escala de Reputación Social en el Aula

Las frases que encontrarás a continuación describen **cosas que los demás piensan de ti o cosas que te gustaría que los demás pensasen de ti**. Por favor, lee todas las frases con atención y marca la casilla que mejor se ajuste a ti. Por ejemplo: ***Soy popular y querido entre mis compañeros.***

En la primera columna, deberás marcar un 4 (siempre) si crees que los demás siempre piensan que eres popular y querido entre tus compañeros.

En la segunda columna, deberás marcar un 4 (siempre) si te gustaría que los demás siempre pensasen que eres una persona popular y querida.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

	LOS DEMÁS PIENSAN QUE:				ME GUSTARÍA QUE LOS DEMÁS PENSASEN QUE:			
1. Soy popular y querido/a entre mis compañeros..	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Soy un/a chico/a rebelde.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Soy una buena persona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Me llevo bien con los demás.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Me salto las normas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Provoco líos y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Hago cosas en contra de la ley.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Soy un/a líder.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Tengo "mala" fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Soy "un/a chico/a duro/a".....	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Se me pueden contar secretos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Soy un "matón" (alguien que intimida, amenaza, insulta o pega a los demás).....	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Me meto en problemas con la policía.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Tengo buena fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Me va a ir bien en la escuela.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Escala de Clima Social en el Aula

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen **cosas que pueden suceden en tu colegio o instituto**. Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca VERDADERO (V). Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca FALSO (F).

Por ejemplo: *Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase.*

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Los alumnos/as ponen mucho interés en los que hacen en clase.----- | V | F |
| 2. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros----- | V | F |
| 3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás----- | V | F |
| 4. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes----- | V | F |
| 5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros----- | V | F |
| 6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as----- | V | F |
| 7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase----- | V | F |
| 8. En esta clase se hacen muchas amistades----- | V | F |
| 9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad----- | V | F |
| 10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as----- | V | F |
| 11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad----- | V | F |
| 12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as----- | V | F |
| 13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase----- | V | F |
| 14. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos----- | V | F |
| 15. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas----- | V | F |
| 16. Muchos alumnos/as se distraen en clase hacienda garabatos o pasándose papelitos----- | V | F |
| 17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes----- | V | F |
| 18. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños----- | V | F |
| 19. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho----- | V | F |
| 20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo----- | V | F |
| 21. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí----- | V | F |
| 22. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos----- | V | F |
| 23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre----- | V | F |
| 24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as----- | V | F |
| 25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta----- | V | F |
| 26. En esta clase hay algunos alumnos/as que no se llevan bien----- | V | F |
| 27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as----- | V | F |
| 28. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase----- | V | F |
| 29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase----- | V | F |
| 30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen----- | V | F |

Escala de Percepción del Alumno por El Profesor

Profesor.....Alumno/Nº

Valore de **1 a 10** –siendo ‘1’ muy bajo/muy malo y ‘10’ muy alto/muy bueno- la situación en la que se encuentra el alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible.

Muchas gracias.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula | <input type="checkbox"/> |
| 2. La relación del alumno/a con sus compañeros | <input type="checkbox"/> |
| 3. Media aproximada del rendimiento académico actual | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nivel de esfuerzo del alumno/a (No considerar rendimiento) | <input type="checkbox"/> |
| 5. Grado de implicación de la familia en las tareas escolares (trabajos, deberes...) del alumno/a | <input type="checkbox"/> |
| 6. Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del alumno/a | <input type="checkbox"/> |
| 7. Su relación con este/a alumno/a
(<i>‘1’ muy mala-‘10’ muy buena</i>) | <input type="checkbox"/> |
| 8. La relación del alumno/a con otros profesores | <input type="checkbox"/> |

Escala de Clima Social Familiar

Ahora vas a leer algunas frases que describen **situaciones que pueden ocurrir en la familia**. Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la V (VERDADERO) si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la F (FALSO) si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

Por ejemplo: *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción V. Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la F. **Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.**

- | | | |
|--|---|---|
| 1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros.----- | V | F |
| 2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.----- | V | F |
| 3. En nuestra familia reñimos mucho.----- | V | F |
| 4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".----- | V | F |
| 5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.----- | V | F |
| 6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.----- | V | F |
| 7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.----- | V | F |
| 8. En mi familia es difícil "desahogarse" sin molestar a todo el mundo.----- | V | F |
| 9. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.----- | V | F |
| 10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.----- | V | F |
| 11. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.----- | V | F |
| 12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.----- | V | F |
| 13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario.----- | V | F |
| 14. En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.----- | V | F |
| 15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.----- | V | F |
| 16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.----- | V | F |
| 17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado----- | V | F |
| 18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.----- | V | F |
| 19. En mi familia hay poco espíritu de grupo.----- | V | F |
| 20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.----- | V | F |
| 21. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz----- | V | F |
| 22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.----- | V | F |
| 23. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.----- | V | F |
| 24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.----- | V | F |
| 25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.----- | V | F |
| 26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.----- | V | F |
| 27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.----- | V | F |

Escala de Apoyo Social Comunitario

Finalmente, vas a encontrar una serie de frases sobre **tu barrio**. Léelas atentamente y contesta según tu opinión teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. No me gusta mi barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me siento muy contento/a en mi barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. En mi barrio me aprecian..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. En mi barrio nadie me conoce..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Siento el barrio como algo mío..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Suelo participar en las actividades que se organizan en mi comunidad o barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Participo en grupos deportivos, culturales, religiosos, etc. de mi barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.No participo (solo, con mi familia, con amigos...) en las manifestaciones y demandas que se hacen en mi barrio..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Si en mi barrio piden voluntarios para hacer alguna actividad, suelo participar (por ejemplo, en la falla, en la iglesia.....) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. No participo en las actividades de ocio y juegos de mi barrio (por ejemplo, en actividades deportivas, concursos de la falla.....) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. En mi barrio nadie me comprende ni me ayuda..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. En mi barrio puedo encontrar personas que me ayudan a sentirme feliz..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. En mi barrio nunca pediría consejo para solucionar mis problemas..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. En mi barrio nadie comparte mis problemas..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. En mi barrio puedo encontrar a alguien que me escuche cuando me siento mal..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. En mi barrio encuentro muchas cosas que me satisfacen..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. En mi barrio puedo animarme y mejorar mi estado de ánimo cuando me siento mal.--- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. En mi barrio no pediría ayuda a nadie..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

Escala de Victimización en la Escuela

A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el colegio**.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a del colegio o instituto para **molestarte de verdad**, se ha comportado así contigo el curso anterior.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad-----	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo---	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo-----	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado-----	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad-----	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado-----	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia-----	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado-----	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado-----	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería-----	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad-----	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas-----	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado-----	1	2	3	4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal-----	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza-----	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia-----	1	2	3	4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros-----	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho-----	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as-----	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.-----	1	2	3	4

Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
--------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------

1. Soy una persona que se pelea con los demás-----	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as---	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero-----	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----	1	2	3	4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona-----	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----	1	2	3	4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás-----	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también-----	1	2	3	4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero-----	1	2	3	4
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás-----	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego-----	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as----	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----	1	2	3	4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos-----	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás-----	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos-----	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle-----	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas-----	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás-----	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero-----	1	2	3	4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----	1	2	3	4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as-----	1	2	3	4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona-----	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-----	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás-----	1	2	3	4

Anexo IV. Ejemplo Informe Técnico IES Averroes (Córdoba)

INFORME FINAL

Proyecto de Investigación Educativa: “Violencia y victimización en la adolescencia: Análisis desde una perspectiva de género”

Junta de Andalucía. Consejería de Educación

IES Averroes

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla



Índice

1. Presentación.....	3
2. Parte I: Marco teórico: “Relaciones entre padres e hijos adolescentes”.....	5
3. Parte II: Informe empírico IES Averroes: resultados variables por curso escolar y género.....	53
4. Parte III: Informe empírico IES Averroes: resultados variables por análisis sociográfico y curso	
4.1. Primero de ESO.....	91
4.2. Segundo de ESO.....	112
4.3. Tercero de ESO.....	133
4.4. Cuarto de ESO.....	155
4.5. Bachillerato.....	176
4.6. Feedback tutores resultados obtenidos.....	196

Presentación

El presente informe se estructura en dos partes diferenciadas pero relacionadas entre sí, que esperamos ofrezca al lector una visión holística de la Investigación educativa llevada a cabo en el IES Averroes (Córdoba).

En la **primera parte**, se ha incluido dos capítulos del libro “Relaciones entre padres e hijos adolescentes” (Estévez, Jiménez y Musitu, 2008) con el objetivo de ofrecer una introducción teórica que permita un acercamiento a la contextualización en la que se desarrolla el Proyecto de Investigación.

En la **segunda parte** se ofrece un informe empírico con los resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación educativa PIV 015/09 “Violencia y victimización en la adolescencia: Análisis desde las perspectiva de género”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este informe empírico se analizan las medias obtenidas por el alumnado en las distintas variables, por curso escolar.

En la **tercera parte**, se ofrece un informe empírico en función de los resultados obtenidos en el sociograma. Con el objeto de mantener la confidencialidad de los datos obtenidos en el mayor grado posible, se ofrece la información, del alumnado objeto de análisis, dividida por cursos escolares.

Los autores del informe agradecen muy sinceramente la implicación y participación activa en todo el proceso de la Dirección, el Departamento de Orientación, el Aula de Convivencia, el profesorado, especialmente los tutores/as, y el alumnado del centro educativo.

Las variables analizadas en el informe empírico son las siguientes:

1. Autoestima General o Global
2. Soledad
3. Reputación Social en la Escuela: Percibida e Ideal
4. Comunicación abierta con la madre y el con el padre
5. Clima Social en el aula: Implicación en los estudios, afiliación entre compañeros y apoyo del profesor
6. Sintomatología Depresiva
7. Estrés percibido
8. Satisfacción con la vida
9. Empatía
10. Actitud positiva ante la autoridad institucional y Actitud positiva ante la transgresión de normas sociales
11. Identidad grupal
12. Apoyo Social Comunitario
13. Violencia manifiesta: Pura, reactiva e instrumental
14. Violencia relacional: Pura, reactiva e instrumental
15. Bullying
16. Cyberbullying
17. Percepción del alumno por el profesor: Ajuste social en la escuela, Rendimiento académico, Implicación de la familia y Relación alumno-profesor.

Parte I

RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES

Capítulo 3 y 4 (Extracto autorizado por los autores)

Estefanía Estévez

Terebel Jiménez

Gonzalo Musitu

RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES

LOS AUTORES



Estefanía Estévez López es Doctora en Psicología Social por la Universitat de València e investigadora en el programa de Psicosociología de la Familia en esta misma universidad. Actualmente colabora en el Social Psychology European Research Institute (Surrey, Inglaterra) en varios estudios. Su labor investigadora se centra fundamentalmente en el ámbito del ajuste psicosocial en el período adolescente y, más específicamente, en el análisis de los factores individuales, familiares y sociales asociados con el desarrollo de problemas de comportamiento en el contexto escolar, y de conductas antisociales en general.



Terebel Jiménez Gutiérrez es Doctora en Psicología Social por la Universitat de València e investigadora en el programa de Psicosociología de la Familia en esta misma universidad. Su ámbito de investigación se centra en el análisis del papel que los recursos psicosociales como la autoestima y el apoyo social tienen en el desarrollo saludable durante los años de la adolescencia y adultez emergente. También, desde la perspectiva del *empowerment*, se interesa por las consecuencias positivas de la participación social de los jóvenes.



Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Psicología Social de la Familia por la Universitat de València y dirige el proyecto de investigación “Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela”. Actualmente, realiza una comisión de servicios en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, donde imparte la asignatura de Psicología Social. Es autor de numerosos artículos publicados tanto en el ámbito nacional como internacional y de libros como *Psicosociología de la Familia*, *Familia y Adolescencia*, *La Convivencia en las Escuelas* y *La Potenciación de la Autoestima en la Escuela*, entre otros.

LA FAMILIA Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

La comunicación entre los entornos familiar y escolar del adolescente, que se traduce en la buena relación entre padres y profesores, es de suma relevancia para la educación y óptimo desarrollo de los hijos-estudiantes. Sin embargo, se trata, precisamente, de una de las asignaturas más frecuentemente olvidada entre los educadores. Estas relaciones entre familia y escuela abarcan un amplio rango de actividades, desde los contactos más o menos ocasionales y esporádicos, hasta la colaboración conjunta en ciertos aspectos, o la decisión compartida sobre cuestiones relativas al funcionamiento del adolescente en la escuela.

Los expertos en el campo de la participación de los padres en las escuelas, como los psicólogos escolares y de la educación, afirman contundentemente que la implicación y participación de los padres en los colegios e institutos donde estudian sus hijos debería ser considerada como un elemento central en los programas de mejora de los logros académicos de los estudiantes y de su motivación para el estudio. Tal es la relevancia y urgencia de este tema que dedicamos el presente capítulo para tratar todas estas cuestiones relativas a la comunicación familia-escuela, sus beneficios y dificultades y otros aspectos de interés relacionados. Comenzaremos por considerar la relevancia actual de la escuela.

1. La escuela en nuestros días

En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto, se transmiten contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, además, cobran mayor relevancia no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable durante los años adolescentes, en comparación con la etapa de la niñez.

En el marco del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la *Educación Primaria*, que comprende a aquellos alumnos de entre 6 y 12 años y la *Educación Secundaria*, que comprende a aquéllos con edades entre los 13 y los 16 años. El paso de un tramo educativo a otro tiene lugar cuando el chico o chica alcanza la preadolescencia. En efecto, a los doce años finaliza el ciclo de Enseñanza

Primaria y comienza la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este segundo tramo supone una importante transformación en los contenidos curriculares, en el modo en que éstos se imparten y en las expectativas que se tienen de los alumnos, al tiempo que, en numerosas ocasiones, hay un cambio de centro de estudios. En la enseñanza secundaria se comienza a establecer distinciones según las habilidades y necesidades de los alumnos, quienes, además, deben elegir parte de su currículo en materias optativas. En la formación secundaria se prepara a los adolescentes para su entrada en el mundo laboral o para seguir sus estudios en la universidad, por lo que el currículo está claramente orientado a esas metas.

De este modo, cuando el adolescente tiene dieciséis años (adolescencia media) y finaliza la ESO, debe realizar una elección de gran trascendencia para su futuro: debe elegir si se incorpora al mundo laboral o si continúa con su formación académica y, en este caso, qué camino tomar en este proceso formativo (elección vocacional). Es decir, el adolescente debe elegir entre un Ciclo Formativo de Grado Medio, donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral, o puede realizar el Bachillerato, que le orienta fundamentalmente a su ingreso en la Universidad. Finalmente, cuando el adolescente alcanza la adolescencia tardía, se enfrenta de nuevo a una elección vocacional: iniciar sus estudios en la Universidad o en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral. Esta breve descripción del sistema educativo español en la adolescencia nos sirve para ilustrar la complejidad de este sistema y las demandas y desafíos a los que el adolescente deberá enfrentarse.

La escuela (con escuela nos referimos al contexto de estudios en general, es decir, tanto los últimos años del colegio como el instituto de secundaria) constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto –el profesor– y un receptor específico –el alumno–, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum (Pinto, 1996).

Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad. En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino que también implica la influencia de otros adultos y de otros iguales

y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales.

La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de *andamiaje* a partir de los cuales las personas se comportan de un modo competente en ambientes significativos. Con andamiaje nos referimos al proceso de construcción de estructuras básicas de aprendizaje. En este proceso formativo, la escolarización persigue la consecución de cinco metas fundamentales en los estudiantes que presentamos en el cuadro 12.

Cuadro 12. *Metas de la educación formal en la adolescencia*

- ★ *Desarrollar personas intelectualmente reflexivas.*
- ★ *Preparar a los estudiantes para el compromiso con el mundo laboral.*
- ★ *Hacer cumplir los deberes de los estudiantes como ciudadanos.*
- ★ *Formar personas éticamente comprometidas.*
- ★ *Potenciar personas física y psicológicamente saludables.*

Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de la función socializadora de la escuela, dirigida a alcanzar las metas apuntadas, son las prácticas educativas. A través de estas prácticas, los miembros de una comunidad escolar aprenden un conjunto de conocimientos y habilidades organizados culturalmente, que se valoran en un momento histórico determinado y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003). En este sentido, podemos decir que la educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales para la integración en un medio social más general; es decir, que la escuela tiene una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma.

No obstante, la educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad se estiman como importantes, ni el profesor constituye el único agente educativo. Los padres, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de toda clase, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc. son también agentes co-educadores. Por ello, tanto padres como

profesores deben tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten. En este sentido, parece fundamental insistir en el trabajo conjunto de socialización en que la familia y la escuela se encuentran involucradas durante los años adolescentes.

2. La colaboración de la familia en la escuela

Sabemos que las familias de nuestra sociedad actual están cambiando en su forma y funciones, tal y como apuntábamos en el capítulo primero. Son numerosas las familias de hoy en día que no disponen de los recursos suficientes para hacer frente a la función educativa con todo el tiempo, esfuerzo y dedicación que sería aconsejable, debido a factores tales como el aumento de las familias monoparentales, el incremento del número de mujeres que se han incorporado al mundo laboral o el mayor tiempo que se dedica, en general, al ocio. Además, también hemos visto que las familias presentan una serie de características distintivas, como el estilo de socialización particular de los padres, las habilidades para comunicarse con sus hijos y solventar los conflictos con ellos, o el grado de estrés al que se ven sometidas por distintos acontecimientos y sucesos importantes que afectan al bienestar general de sus miembros y que influyen en el tipo de educación que reciben los hijos en el hogar.

Cuando las familias presentan dificultades en estos ámbitos, podríamos plantear la necesidad de que la mayoría de las actividades educativas se realizaran en contextos fuera de la familia, como la escuela, para garantizar de ese modo que el niño o adolescente recibe la formación suficiente y adecuada para convertirse en un ciudadano responsable y en una persona con un desarrollo integral. También podríamos sugerir la organización de seminarios para “educar a las familias en la educación de sus hijos”. Sin embargo, desde nuestro punto de vista y el de otros autores (Forest y García-Bacete, 2006), la conclusión más acertada sería fomentar la colaboración entre la familia y la escuela con el objeto de que aúnen sus esfuerzos y se potencien mutuamente en la importante tarea educativa de los chicos y chicas.

En numerosos trabajos recientes se ha comprobado el efecto positivo que se deriva de la participación e implicación de los padres en la escuela ya que, cuando los padres animan y supervisan a sus hijos en relación con el estudio y las materias escolares, éstos cuentan con una ventaja añadida, una ventaja de la que carecen aquellos estudiantes que solamente cuentan con el apoyo del profesorado pero no de la familia (García-Bacete, 2003, 2006). Pero además, la participación de los padres también puede tener

consecuencias positivas en la propia familia, así como en el proceso de enseñanza escolar y en el profesorado, tal y como se recoge en el cuadro 13.

Cuadro 13. *Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela*

<p>⇒ En los hijos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejor progreso académico en las materias escolares. - Menor número de problemas de conducta en la escuela. - Aumento de las habilidades sociales de comunicación y autoestima. - Mayor asistencia a la escuela. - Mejores hábitos de estudio. - Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar. <p>⇒ En los padres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar. - Actitudes más positivas hacia sí mismos como fuente de ayuda. - Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos. - Incremento en el número de contactos escuela-familia. - Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad. <p>⇒ En los profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor competencia en sus actividades profesionales y de enseñanza. - Mayor dedicación de tiempo a la enseñanza. - Mayor compromiso con la formación del estudiante.

No obstante, no toda la responsabilidad recae en los padres ni en su implicación voluntaria en la escuela. Los mayores beneficios se obtienen de la participación conjunta entre padres y profesores en las tareas educativas. En este sentido, resulta de suma importancia que existan unas normas de educación congruentes y coherentes entre los educadores de ambos entornos, el familiar y el escolar, para que el hijo perciba que existe continuidad y armonía entre lo que intentan transmitirle desde ambos contextos. Además, una comunicación positiva y frecuente entre los padres y la escuela puede mejorar los resultados tanto en el hogar como en el aula en distintas áreas, no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones tan relevantes en esta etapa como los problemas de comportamiento en el aula, la prevención del absentismo y abandono escolar, así como el desarrollo de ciertos valores, como el respeto por los compañeros “diferentes” o con dificultades especiales.

En relación con los aspectos más académicos, es importante señalar que el logro escolar depende también de muchos otros factores, entre los que se incluyen las características de los estudiantes, como su actitud hacia los estudios y su autoestima escolar (o cómo se perciben a sí mismos como estudiantes), el ambiente de aprendizaje y de relaciones sociales entre compañeros en el aula, y factores relativos al ambiente

familiar, como la calidad de la comunicación entre padres e hijos, la intensidad y frecuencia de conflictos y discusiones, o el estrés de la familia.

Conociendo estos elementos, el interés debería recaer en intentar fomentar todos aquellos factores que favorezcan el aprendizaje, desarrollo y adecuada formación de nuestros estudiantes, niños y adolescentes. Un modo relativamente fácil y probablemente muy efectivo para conseguir estos efectos positivos podría ser apostar por soluciones que están al alcance tanto de padres como de profesores: escuchar a los hijos-estudiantes, ofrecer ánimo y apoyo en las actividades y tareas escolares y reforzar positivamente los progresos diarios de los jóvenes. Estas pautas de ayuda tan sencillas resultarán mucho más satisfactorias si las comparamos con aspectos negativos tales como no prestar atención a los hijos-estudiantes cuando quieren expresar sus dudas y problemas, ignorar y no preocuparse por las labores de estudio de estos jóvenes, o destacar únicamente las carencias o fracasos de estudio, en lugar de alabar los progresos. Así pues, tal y como sugiere García-Bacete (1994), es tan evidente la influencia de la familia y de la buena relación familia-escuela en el éxito escolar del estudiante que parece lógico que no deba subestimarse por más tiempo.

3. La dirección de la relación familia-escuela

Una vez justificada la necesidad de coordinar esfuerzos, nos preguntamos cómo hacerlo y cuál debería ser la dirección de la interacción. Respecto a cómo hacerlo, en diferentes estudios se ha insistido en la importancia de conjugar las experiencias educativas escolares con actividades de aprendizaje en el hogar y otras surgidas fuera de estos dos ámbitos. Respecto a la dirección de la relación, parece que los profesores buscan en mayor medida que los padres atiendan y colaboren en el cumplimiento de las tareas escolares en el hogar, participen en las reuniones con los profesores a las que se les convoque y que, al mismo tiempo –y paradójicamente–, no critiquen ni interfieran en la escuela. En esta línea, en algunas ocasiones se han privilegiado ciertas prácticas de colaboración que se centran en incrementar las tareas escolares a realizar en casa bajo la supervisión parental, basadas en la idea de que la educación en las familias es similar a la de las escuelas.

Sin embargo, consideramos que las funciones educativas en las familias no pueden mejorarse haciéndolas semejantes a las desempeñadas por las escuelas, sino más bien diferenciándolas y complementándolas. Como se ha comprobado en distintas experiencias, la participación de los padres en los centros escolares como apoyo

psicopedagógico, a través de actividades diseñadas a tal efecto, como por ejemplo “el día de los padres”, es un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos. Al hilo de lo que venimos comentando, podemos hacernos varias preguntas que reflejan dos direcciones de colaboración:

(1) Familia \longrightarrow Escuela

¿Cómo las escuelas pueden implicar a los padres en el currículo escolar? Y
¿en qué medida la escuela necesita la participación de los padres?

(2) Familia \longleftarrow Escuela

¿Cómo los profesores incrementan o realzan el aprendizaje de los estudiantes al incorporar el currículum del hogar en los procesos de aprendizaje?

3.1. El papel de los padres

La idea de que los padres deben colaborar en los procesos de enseñanza/aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas se basa en dos premisas:

a) los profesores necesitan contar con la colaboración de los padres y

b) en consecuencia, deberían ser los profesores quienes tomasen la iniciativa, promoviendo estrategias de colaboración específicas con las familias.

Esta propuesta de dirección de la colaboración familia-escuela encuentra sustento en dos constataciones. Por un lado, el hecho de que los adolescentes todavía pasen la mayor parte de su tiempo bajo la supervisión de los padres parece una razón de peso para que se desarrollen programas en los que se canalice y potencie la participación directa de los padres en los establecimientos educativos. Por otro lado, en numerosos informes, investigaciones e iniciativas nacionales e internacionales se ha puesto de manifiesto que los profesores necesitan la colaboración de los padres.

Dentro del contexto estadounidense, destacan diferentes informes que ilustran la importancia de esta forma de colaboración de la familia en la escuela:

- *Una Nación en Peligro* (Comisión Nacional para la Excelencia en Educación, 1983) se observó que factores familiares, tales como las actitudes, los valores y los hábitos, eran los que tenían un mayor impacto en el aprendizaje de los niños.
- *Qué funciona: Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje* (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1986) se destacó que las escuelas más efectivas son aquellas donde directores, profesores, estudiantes y padres están de acuerdo en las metas, métodos y contenido de la instrucción.

- *Educación y Sociedad Urbana* (Centro para la Organización Social de las Escuelas, 1987) reiteró la idea de que las escuelas deberían tomar la iniciativa en promover la participación de los padres en la instrucción de los hijos, y en particular el papel de administradores y directores.

En Inglaterra, varios informes educativos también ratificaron hace años la idea de que la participación e implicación de los padres promueve el aprendizaje de los hijos adolescentes:

- El Informe Bullock (1975): ratificó la importancia de la participación de las madres en las actividades de iniciación a la lectura.
- El Informe Taylor (1977) y la legislación sobre educación especial implicaban a los padres en la toma de decisiones escolares.

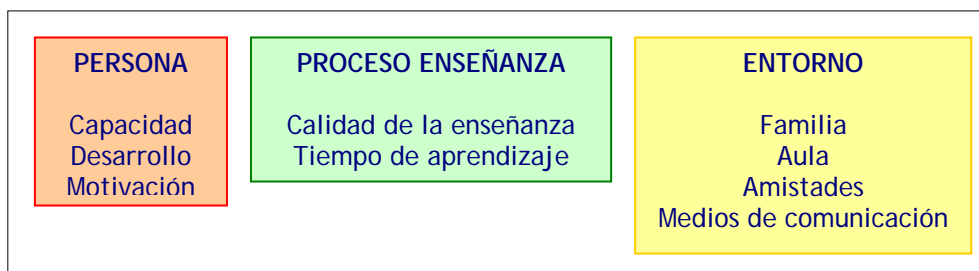
A partir de estos informes se pusieron en marcha iniciativas como la creación de los consejos escolares, la educación compensatoria, la educación especializada para niños con minusvalías, las propuestas normalizadoras en educación especial o la coordinación de diversas organizaciones de padres para compartir las informaciones sobre la colaboración de los padres con la escuela.

Sin embargo, la situación en el contexto español ha sido bien diferente. Pese a que se constata la gran importancia que se concede a la colaboración de la familia en la escuela, no se han creado cauces para dicha participación y, en algunos casos, incluso parece haber estado bloqueada. Revisando la legislación al respecto y las instrucciones específicas de los proyectos de los centros educativos, se puede afirmar que la participación de los padres en el contexto escolar ha sido meramente informativa y que se observa una total ausencia de recomendaciones específicas acerca de cómo posibilitar y potenciar la coordinación, participación y formación de los padres en esta tarea. Además, se puede decir que la participación se entiende como una mera representación, donde hay una mayoría silenciosa y una minoría de representantes enfrentada a los profesores. Es decir, se detecta una ausencia total de colaboración, tanto práctica como actitudinal. En los Reglamentos Orgánicos de Centro, de reciente formulación, tampoco se observan cambios significativos sobre este asunto.

La investigación científica ha intentado ahondar en el por qué y el cómo del papel de la familia en la escuela.

Respecto al “por qué”, destacan los estudios que analizan cuáles son los factores más influyentes en la promoción del aprendizaje escolar, que son los nueve indicados en la figura 6.

Figura 6. Elementos que influyen en el aprendizaje escolar







Aunque todos estos factores son influyentes, la familia ostenta un papel fundamental por el hecho evidente de su permanencia en el tiempo. En otras palabras, mientras en las escuelas se tiene un profesor diferente o varios en cada nuevo curso, el rol educativo en la casa es desempeñado por los mismos padres incluso durante más de 20 años. Así pues, se debe tener en cuenta que mejorar la calidad de la enseñanza formal conduce con toda probabilidad a un aprendizaje académico más eficaz y eficiente, pero estos efectos posiblemente serán mayores y más consistentes en la medida en que se logre implicar y comprometer a las familias como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Numerosos estudios realizados con la finalidad de analizar y definir estrategias que permitan fortalecer los vínculos entre padres y centro escolar, han reforzado también la importancia de la presencia de la familia en la escuela mediante dos observaciones: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa. Estos efectos positivos se han observado especialmente en los ámbitos actitudinal e intelectual en niños con privación social o problemas de aprendizaje y cuando la participación de los padres se había iniciado en años tempranos.

Respecto al “cómo”, los estudios realizados han destacado que estos efectos positivos no se deben tanto al tipo de actividad que los padres desempeñen en el centro educativo, como a que sean actividades planificadas en el tiempo (con una duración de un año o más), que contemplen una finalidad educativa y que los padres participen en actividades variadas. Algunos intentos específicos han tenido que ver con programas de intervención en familias llevados a cabo en los centros. En dichos programas se ha perseguido incrementar la calidad de la instrucción académica más allá de la escuela, ayudando a los padres a motivar al niño para que disminuyan el número de horas que pasan delante de la televisión y potenciando las relaciones familiares positivas (comunicativas, de afecto y apoyo).

Además, se recomienda que las colaboraciones con la escuela se emprendan desde los años más tempranos (preescolar), puesto que se sabe que las consecuencias negativas de una inadecuada adaptación al contexto escolar, reflejadas en un bajo rendimiento académico, se acentúan conforme pasan los años, y que la influencia de los padres es decisiva en los primeros años de vida. De este modo, se estaría realizando un importante esfuerzo para prevenir problemas futuros y mejorar la motivación de los hijos a continuar con los estudios en la edad adolescente. Sin embargo, muchos de estos programas apenas superan los seis meses de duración y se han implementado artificialmente por agentes externos (investigadores, psicólogos, etc.) en un clima vacío de colaboración entre profesores y padres de alumnos. Además, se ha criticado que estos programas no consideran su posible influencia en las relaciones padres-hijos en la casa, limitan el papel de los padres al de educadores, asimilándolos al papel de los profesores, y únicamente contemplan como principal resultado la mejora del logro académico. A modo de resumen, en el siguiente cuadro recogemos las recomendaciones más importantes para una participación eficaz de la familia en la escuela.

Cuadro 14. *Participación de la familia en la escuela: aspectos a tener en cuenta*

	Debe existir un acuerdo previo entre directores, profesores, padres y estudiantes respecto de las metas, métodos y contenidos de la educación.
	Debe crearse un clima previo de colaboración entre padres y profesores.
	Debe facilitarse una capacitación de los padres en esta tarea mediante programas que: <ul style="list-style-type: none"> - se planifiquen en el tiempo (más de un año), - contemplen una finalidad educativa específica, - planteen la participación de los padres en actividades variadas, - partan de los mismos agentes educativos implicados, - diferencien el papel de los padres del de los profesores.
	Debe iniciarse a edades tempranas (finalidad preventiva).

Para poder llevar a cabo esta incorporación de las familias a la escuela, con prácticas de colaboración mutuamente beneficiosas, distintos autores plantean que es necesario tener en cuenta que existen varios tipos de familias que se relacionan de formas particulares con la escuela y que, por tanto, será necesario desarrollar desde la escuela distintos tipos de estrategias de colaboración. Redding describió en 1991 tres tipos de familias en función de sus condiciones socioeconómicas:

- Las *familias tipo I* viven en una economía de subsistencia y permanecen sujetas a las demandas diarias del trabajo. Por ello, estas familias limitan el desarrollo de sus hijos (por ejemplo, obligándolos también a trabajar) y el papel de la escuela es el de liberar a los hijos de sus familias. Éstas no tienen una actitud negativa hacia la escuela, pero tampoco tienen tiempo para dedicar atención a la educación escolar de sus hijos.
- Las *familias tipo II* surgen con la economía industrial, donde las metas de la escuela y la familia convergen en mayor medida, buscando ambas que el nivel educativo de los hijos mejore la situación económica de los progenitores. La familia asume los valores del sistema y un mayor protagonismo en la educación de sus hijos.
- Las *familias tipo III* surgen con la economía post-industrial. En este contexto los padres ven que las tareas de crianza de los hijos limitan sus propósitos adultos de realización personal e invierten poco tiempo y dedicación en la educación y desarrollo de sus hijos. Esperan que esta responsabilidad la asuma totalmente la escuela.

A partir de estas distinciones, el autor propone que estos tres tipos de familias y de relaciones con la escuela deben evolucionar, mediante la aplicación de Programas de Educación Familiar, hacia un cuarto tipo de familias con el objetivo de construir una verdadera *comunidad educativa*. En la tabla 4 se recogen las principales características de estos tipos de familias en relación con la escuela.

Tabla 4. *Relaciones Escuela-familia: Tipos de Padres*

	Tipo I: Disponible pero alienado	Tipo II: Conforme pero frustrado	Tipo III: Capaz pero desconectado
Características	Dificultades económicas, parentalidad limitada.	Centrado en el niño pero frustrado por las tendencias sociales.	Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los niños-
Percepción de la escuela	Un desahogo de los niños.	Atención inadecuada a los niños, separados de su familia.	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza-
Clave para el compromiso	Experiencias personales positivas <i>con la escuela</i> . Buscarlas fuera de la escuela, traerlas y cubrir sus necesidades de contacto social en la escuela.	Experiencias personales positivas <i>con otros padres</i> . Entrenar y dotar de significado su papel de liderazgo en la escuela.	Experiencias positivas <i>con los niños</i> - Estructurar su interacción con los niños
Estrategias para su involucración	Adquisición de habilidades parentales y personales.	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del contexto escolar.	Despierta el interés por la escuela.
Beneficios que obtiene de su participación	Sus hijos están mejor guiados y atendidos, alivian a la escuela	Líderes de padres, auto-organización.	Contactos profesionales; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.
Contribuciones a la escuela cuando se han convertido en tipo IV			

3.2. El papel de la escuela

En relación con este tema, es decir, cómo la escuela tiene en cuenta a la familia y sus propios contenidos educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, hay muy pocos estudios realizados y muy pocas pautas de colaboración elaboradas. Los trabajos que han intentado dar respuesta a esta dirección de la colaboración se han relacionado con aspectos como: el grado en que la escuela se adapta a la familia, incorpora los rasgos diferenciales familiares, da respuestas a las necesidades de cada familia, etc. Una estrategia en este sentido sería, por ejemplo, que la escuela tuviese conocimiento de qué valores relacionados con los estudios comparten padres e hijos en una familia (familias donde se valora la lectura, la realización de estudios superiores, etc.) y los incorporasen y tuviesen en cuenta en los programas escolares que los profesores elaborasen. De este modo los alumnos percibirían una mayor continuidad educativa entre su familia y la escuela.

En este contexto podemos interrogarnos sobre qué profesores muestran apertura hacia el conocimiento de cómo son las familias de sus alumnos y cómo consiguen construir relaciones ricas con ellas para el mejor desarrollo de sus hijos. Podríamos diferenciar dos tipos de profesores en función de su propia definición como profesionales de la educación.

- *Profesores altamente implicados*, que incluyen en su definición de profesionalismo la capacidad para mantener un diálogo entre las vidas dentro y fuera de la escuela, tanto de sus estudiantes como de ellos mismos; es decir, que creen que la educación es un todo y que no se puede limitar al espacio definido por los muros de la escuela. Por tanto, ellos son profesores dentro y fuera de la escuela y tienen en cuenta la educación de sus alumnos tanto dentro como fuera de la escuela.
- *Profesores poco implicados* que conciben que un profesional debe proteger y limitar su área de trabajo con los alumnos, debe mantener un control sobre la enseñanza y debe mantener una distancia con los padres para estar fuera de la influencia de los reproches de éstos. En otras palabras, limitan claramente su campo de actuación al ámbito de su aula, dentro del espacio físico de la escuela. Fuera de ella, no son profesores.

El segundo tipo de profesor limita mucho las posibilidades de colaboración entre la familia y escuela y limita, por tanto, las posibilidades de crear “comunidades

educativas”. Al contrario, es un tipo de actitud que fomenta el aislamiento y discontinuidad de unas entidades educativas respecto de otras. Éste es un tipo de profesor generalmente más anclado en conceptos tradicionales de la enseñanza y, en este sentido, creemos que la reciente figura del psicólogo escolar o del psicopedagogo puede actuar como un mediador que, con su quehacer cotidiano, conecte positivamente a los profesores con los padres y servir de apoyo en esta relación para evolucionar hacia una mayor implicación de los profesores en la educación de sus alumnos.

4. Dificultades en la comunicación familia-escuela

Para completar la información que hemos ido desgranando en el apartado anterior, es necesario analizar y ser conscientes de los muchos impedimentos y barreras que continúan existiendo en las relaciones entre padres y profesores y que explican en gran medida el gris panorama que hemos ido poniendo en evidencia. Además, estas barreras explican también la escasez de trabajos que han ofrecido estrategias operativas para la conexión familia-escuela (para una excepción, consultar las guías prácticas publicadas recientemente en esta misma colección: Forest y García-Bacete, 2006; Vanderlisse y García-Bacete, 2006).

En general, se da por hecho que tanto los padres como los profesores están en su mayoría de acuerdo en considerar que la participación de los padres en el proceso educativo escolar es positiva, que los padres están muy interesados en colaborar y que los profesores consideran “útil” esta colaboración. Sin embargo, la práctica es muy diferente. En un examen detallado de los resultados de diferentes estudios, comprobamos que padres y profesores tienen diferentes puntos de vista acerca de cómo debe ser esa participación, y que estas diferencias de opinión son el origen de barreras e ideas disuasorias para establecer relaciones de verdadera colaboración entre ambos.

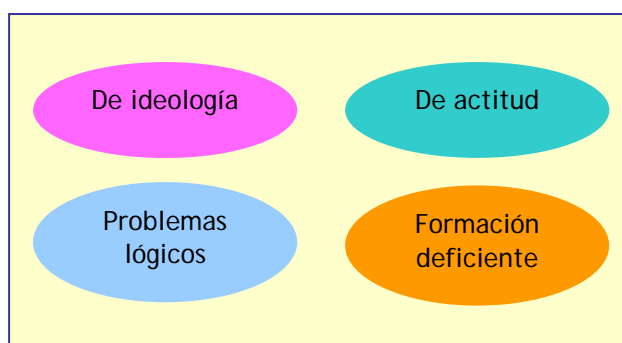
Los profesores parecen estar más de acuerdo con las vías más tradicionales que han sido utilizadas para la participación de los padres en la educación: los padres reciben información desde la escuela, apoyan o toman parte en alguna de las actividades diseñadas y preparadas por el personal de la escuela y ayudan a sus hijos en la realización de los deberes en la casa. En general los formadores de profesores, aunque son favorables a un concepto de colaboración más amplio, se han centrado en cómo apoyar a los padres para que ayuden a sus hijos con las tareas de la escuela: proporcionándoles entrenamiento en las distintas disciplinas académicas, enseñándoles a convertirse en tutores “caseros” de sus hijos que comprueban la realización de los

deberes e informándoles de cuestiones sobre el desarrollo psicológico de sus hijos. Esta forma de trabajo implica que el profesor sea básicamente un “informador” preparado para la formación de adultos y la mejora de habilidades de paternidad.

Por su parte los padres, muchas veces, lejos de eludir responsabilidades, consideran que alguna de las funciones ejercidas por la escuela les correspondería a ellos. En este sentido, consideran que cuando solicitan ayuda para el desempeño de algunas tareas no están pidiendo que otros las hagan. Los padres buscan ayudas y apoyos directos en la escuela, pero rechazan al mismo tiempo una intervención de la escuela que suponga una intrusión en los asuntos familiares. Prefieren procedimientos informales de comunicación, como por ejemplo llamadas de teléfono, frente a notas escritas y reuniones formales. También se ha observado una evolución en los padres según la cual éstos muestran un mayor acuerdo con las tareas sugeridas por los docentes pero, paralelamente, muestran mayor interés por participar en tareas de la gestión escolar, en recibir, conjuntamente con los profesores, formación específica y en actuar como defensores directos de cuestiones educativas.

En resumen, los padres tienen una idea mucho más amplia de su propia participación en la escuela que la defendida por los profesores e incluyen actividades más allá de las que los educadores suelen incluir como “útiles”. Pero, ¿por qué se dan estas divergencias? La respuesta reside en una serie de dificultades en las relaciones escuela-familia que se pueden clasificar en cuatro grandes bloques y que describimos a continuación:

Figura 7. *Tipos de dificultades en la relación familia-escuela*



1. *De ideología.* Tal y como ya hemos señalado anteriormente, la mayoría de escuelas y familias están de acuerdo con la idea de la mutua colaboración en la educación de los niños y adolescentes. Sin embargo, existe una cierta minoría que defiende la idea de que la toma de decisiones en materia escolar compete

exclusivamente al personal escolar. Es decir, que determinados profesionales, argumentando cuestiones relativas al bajo nivel cultural de los padres, creen que los padres no deberían participar, y sostienen que los profesores y las autoridades escolares conocen lo que es mejor para los alumnos.

2. *De actitud.* Tradicionalmente se ha considerado que las relaciones entre padres y profesores son competitivas y conflictivas. Estas relaciones más o menos positivas dependen del grado en que los profesores respetan la cultura de los padres. En general, se pueden constatar los siguientes problemas:

- *Territorialidad.* Por un lado, los padres sienten que pierden terreno en el control de la educación de sus hijos y, por otro lado, los profesores se sienten amenazados por los padres y actúan a la defensiva. Estos profesores opinan que la participación de los padres se debe limitar a las cuestiones más tradicionales como fiestas, excursiones, biblioteca, etc., lo que conlleva frustración para algunos padres. Estos profesores también son de los que nunca o casi nunca reúnen a los padres. Por su parte, los padres opinan que invierten demasiado tiempo en reuniones y que deben jugar un papel más decisivo.
- *Confianza en la propia competencia.* Padres y profesores tienden a ver su propio colectivo como más competente que el otro, lo que conlleva actitudes culpabilizadoras y de competitividad.
- *Inseguridad.* Algunos profesores se sienten inseguros en su relación con los padres y, en consecuencia, mantienen las distancias instalándose en un rol de expertos. También mantienen la distancia porque sostienen que la organización de actividades con padres exige demasiado tiempo.
- Los padres señalan como barreras: el uso de un lenguaje no familiar, dificultades en la presentación de la información, dificultad en comprender el sistema escolar en general, sentimientos de inferioridad, incertidumbre acerca de cómo la escuela podría ayudarles, sentirse ignorados y temer represalias sobre sus hijos. Si los padres interactúan con el personal escolar, estas actitudes van modificándose. Sin embargo, a medida que avanza la edad de los hijos, suelen sentirse menos competentes y disminuyen su nivel de participación.
- También se dan conflictos de valores, ambigüedad de roles y falta de un proceso sistemático de colaboración.

3. *Problemas lógicos.* Los psicólogos escolares informan de falta de tiempo en general, del excesivo número de casos a atender, de problemas de programación, demandas excesivas, etc. Son especialmente difíciles los casos de familias monoparentales, de familias en crisis, de padres que tienen que contratar transporte o canguros, o que tienen que solicitar permisos laborales para acudir a la escuela.
4. *Formación deficiente.* Los profesores disponen de pocos conocimientos y/o habilidades en técnicas para comunicarse efectivamente con los padres y tal comunicación inefectiva les genera mucha ansiedad. Esta situación es comprensible ya que los profesores no han sido formados para facilitar compromisos educativos con los padres.

5. Formas de participación-colaboración

Es evidente que no hay un único tipo de relaciones entre familia y escuela, pero lo que sí parece claro es que estas relaciones deberían ser capaces de responder a las necesidades para las que se proponen y tender hacia la bidireccionalidad. Una de las estrategias que ha mostrado tener efectos más positivos en el aprendizaje de los alumnos es la colaboración directa en metas específicas. Otros roles constructivos de colaboración de los padres en programas escolares han sido: tutor en casa, co-aprendiz con el niño, reforzador de los programas escolares, abogado ante los consejos escolares, miembro del comité escolar, voluntario de ayuda en la escuela y las visitas al hogar o la lectura con los hijos. A continuación comentamos algunas de las mejores prácticas que se llevan a cabo en las escuelas.

5.1. Trabajar con las familias individualmente

A nivel individual, los profesores suelen aplicar las siguientes estrategias para contactar y colaborar con las familias de los alumnos:

- Preparar y hacer llegar a las familias pequeños folletos (horas de visita, teléfonos de interés, principales abreviaturas).
- Hacer llamadas telefónicas personalmente.
- Escribir notas personales.
- Informar personalmente de los progresos del hijo.
- Preparar a los padres para reuniones y conferencias.
- Limitar el número de personal que asiste a una reunión con los padres.

- Proporcionar a los padres un consejero o una persona de apoyo.
- Actuar como traductor de la "jerga" de reuniones, informes, etc.
- Proporcionar resúmenes de conferencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Animar a los padres a tomar notas durante las reuniones.
- Considerar las necesidades especiales de las familias no-tradicionales.
- Hacer visitas al domicilio familiar cuando se considere conveniente.
- Reconocer y comentar los aspectos positivos de los hijos.

5.2. Trabajar con un grupo de padres-madres

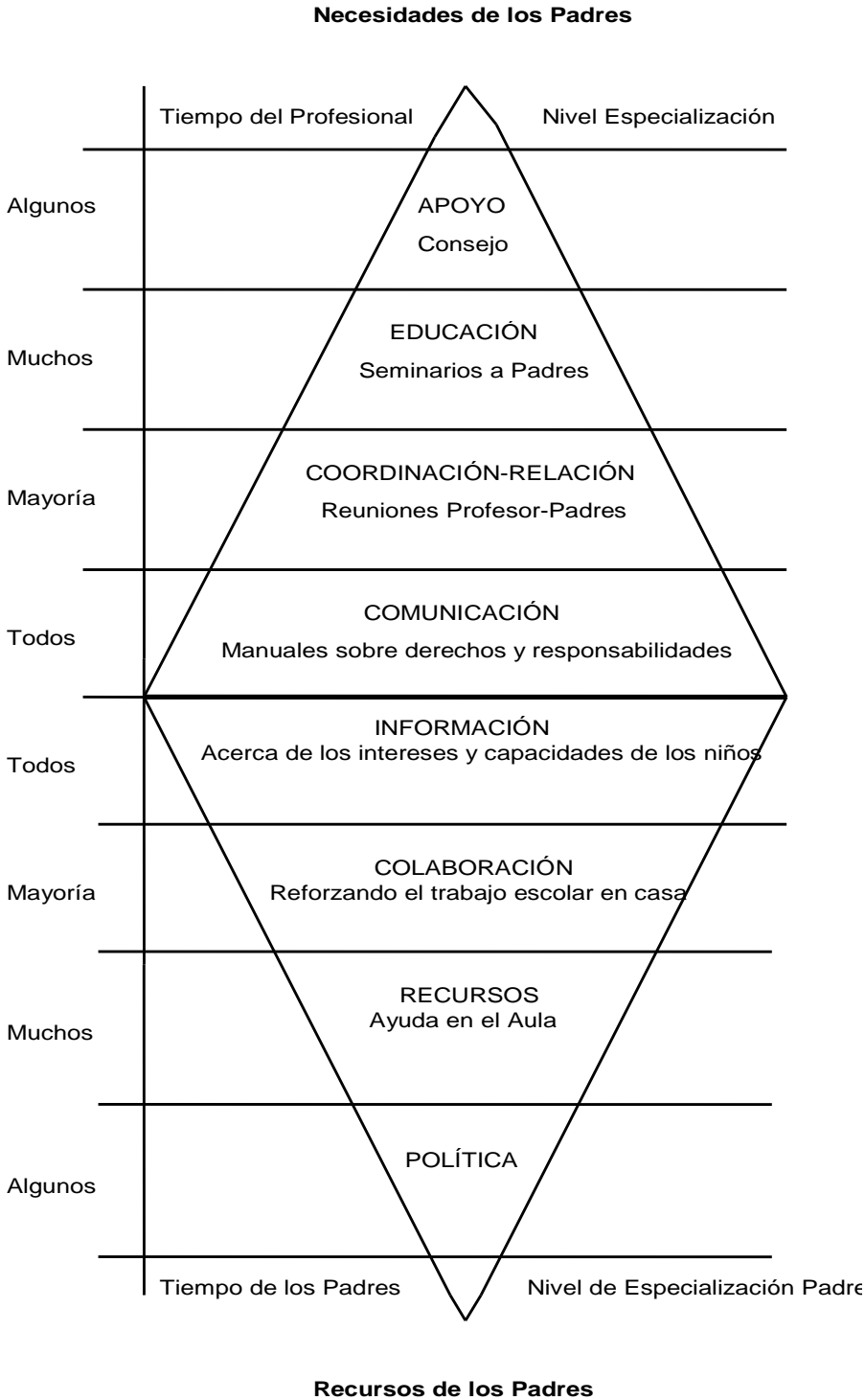
Desde el punto de vista de las estrategias formuladas para trabajar con grupos de padres y madres, destacamos las siguientes:

- a) *Estrategias dirigidas al personal escolar* para trabajar posteriormente con los grupos de padres-madres: formar a los profesores en habilidades de comunicación con padres, en estrategias para responsabilizar a los padres de la educación de sus hijos y en cómo ayudar para que las informaciones lleguen fácilmente a los padres y sean exitosas. También, animarles a establecer una comunicación fluida entre profesores y padres, sobre todo aprovechando periodos no-estresantes, como pasadas las evaluaciones, y potenciarles a convertirse en una parte activa de la comunidad escuela-familia (asistir a fiestas, escribir en el periódico escolar, etc.).
- b) *Estrategias dirigidas a los padres*: elaboración y análisis de encuestas de necesidades de los padres y la escuela; organización de programas donde los padres muestren sus "especialidades" con los niños y/u otros padres y profesores.
- c) *Estrategias para actividades conjuntas escuela-padres*: organizar, promocionar y facilitar la planificación conjunta, entre padres y personal, de programas educativos; iniciar actividades de financiación (por ejemplo, pagar una guardería para los más pequeños) y ayudar a establecer y mantener la escuela como centro comunitario.

A este respecto, presentamos a continuación un gráfico muy clarificador propuesto por Hornby en 1990, para comprender mejor la colaboración de los padres. La información que se aporta en este gráfico se basa en las propuestas anteriores y en los datos procedentes de numerosos grupos de padres y profesores. Se trata de un modelo construido a partir de dos pirámides jerarquizadas de necesidades y recursos de los padres y del tipo de actividades que se pueden realizar, teniendo en cuenta el tiempo que

se requiere para llevarlas a cabo y el grado de especialización necesario tanto para padres como para profesionales.

Figura 8. Modelo de colaboración familia-escuela



Este modelo, presentado en la figura 8, se estructura alrededor de los siguientes conceptos e ideas:

a) Recursos de los padres

- *Información.* Se considera que son los padres los que pueden aportar información más valiosa sobre sus hijos: gustos y preferencias, habilidades, temas de salud importantes, etc. Cuando los profesores tienen en cuenta esta información, la práctica profesional es más efectiva y los padres perciben que existe interés por sus hijos.
- *Colaboración.* En general, la mayoría de padres son capaces de colaborar con el maestro, reforzando, por ejemplo, los programas escolares en casa. Sin embargo, hay padres que no disponen de tiempo o lo dedican a otras actividades y, en este caso, los profesionales no pueden o no deben presionar a los padres.
- *Recursos.* También muchos padres tienen tiempo y capacidad para ayudar a los profesores, por ejemplo, preparando materiales o aprovechando alguna habilidad especial, o para ayudar a otros padres.
- *Política.* Algunos padres son miembros de organizaciones de padres, consejos o comisiones de la escuela, o son profesionales y tienen tiempo y capacidad para contribuir a la formación continuada de los profesores (dando conferencias o publicando artículos, por ejemplo).

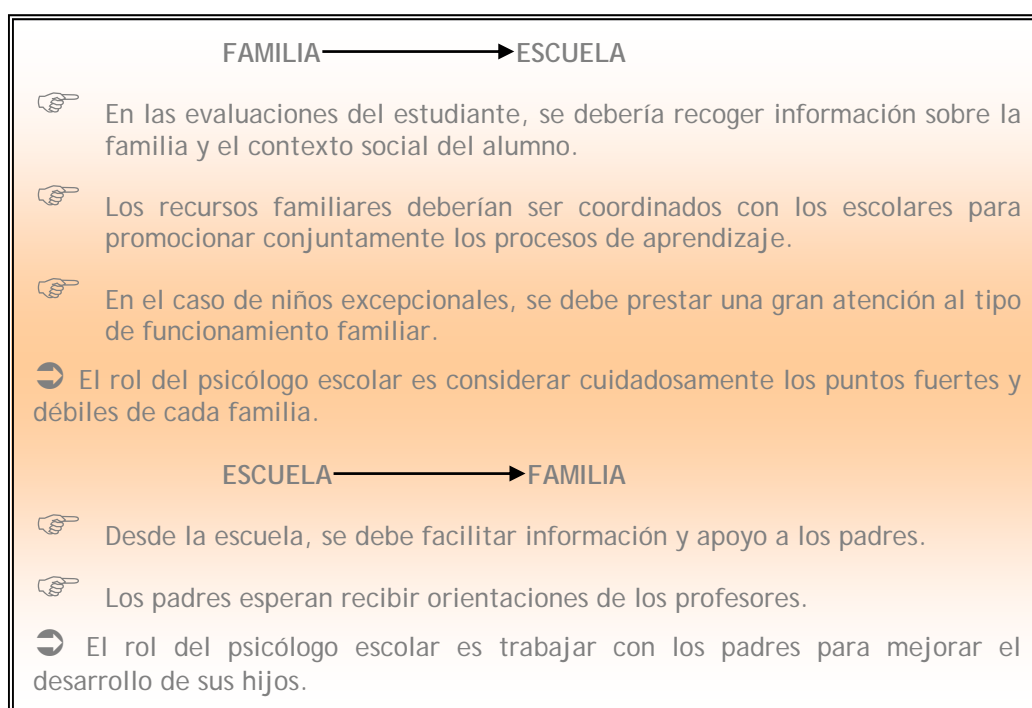
b) Necesidades de los padres

- *Comunicación.* Los padres necesitan saber que pueden contactar con la escuela cuando lo requieran, y para ello deben tener canales efectivos de comunicación con los profesionales que trabajan con sus hijos, sobre temas como la organización de la escuela, qué pide la escuela a su hijo/a, derechos y obligaciones, etc.
- *Coordinación Padre-Profesor.* Es evidente que la principal necesidad de la mayoría de los padres es saber qué tal le va su hijo/a en la escuela y, para ello, los profesores no sólo son la principal fuente de información, sino que son los que pueden asegurarles una regularidad en los contactos (teléfono, visitas hogar, reuniones en el colegio, etc.).
- *Educación a Padres.* Generalmente, la educación o formación de padres se ha realizado en las Escuelas de Padres. Éstas se fundamentan cada vez más en la necesidad de información y formación sobre la educación de los hijos.

- *Apoyo*. Finalmente, también los padres, en ciertas ocasiones, necesitan consejo y ayuda para comportarse más eficazmente con sus hijos.

Tomando en consideración todo lo expuesto hasta ahora en el capítulo, podemos sostener firmemente que no se debería seguir subestimando la importancia de la influencia de la relación familia-escuela en el logro escolar y el desarrollo positivo de los adolescentes. En el siguiente cuadro recogemos y resumimos algunos aspectos a tener en cuenta y que deberían ser los pilares de las relaciones familia-escuela:

Cuadro 15. *Relación familia- escuela: aspectos a tener en cuenta*



Lo fundamental es, por tanto, que desde las escuelas exista una actitud abierta hacia las familias que posibilite su participación mediante actividades variadas. Creemos que la apertura y trabajo con los tutores es uno de los aspectos principales y prioritarios, puesto que son figuras con una presencia constante y que no requiere una planificación extraordinaria. Desde nuestro modo de ver, apostar por potenciar e impulsar las interacciones familia-escuela, tanto a nivel individual como grupal e institucional, significa abrir un enorme abanico de posibilidades en donde tanto los resultados positivos como aquéllos más difíciles suponen un crecimiento personal y profesional, como padres y educadores, que va en beneficio del desarrollo global de los alumnos-hijos-adolescentes.

Desde luego, consideramos que la actitud más negativa que se puede adoptar es, como dice José Antonio Marina (2005), filósofo y profesor de educación secundaria, la

de continuar pasando la “pelota de las responsabilidades” de la familia a la escuela y viceversa, y generando un sistema de excusas que se alimenta a sí mismo. Según Marina, es necesario asumir que la sociedad entera es educadora, e invita a una “movilización educativa a todos aquellos que creen que la educación es una creación ética, el procedimiento más noble y eficaz para poner a nuestros hijos, a nuestros conciudadanos, en las mejores condiciones posibles para que sean personas saludables y felices”.

PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ADOLESCENCIA

Un tema de vital importancia en nuestros días, y muy relacionado con la escuela, es el comportamiento violento que algunos adolescentes muestran hacia sus compañeros y el profesorado. De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación se están haciendo eco de esta problemática que parece ir a más cada día. Actualmente existen numerosos problemas de convivencia en los centros de enseñanza, en donde los principales protagonistas son los alumnos, niños y adolescentes que, bien como actores directos o bien como víctimas, participan de un entramado de relaciones sociales muy poco saludable y nada deseable.

Cada vez son más evidentes los problemas de violencia y maltrato entre estudiantes, así como los problemas de aislamiento y rechazo escolar. Hay chicos y chicas en nuestras escuelas que se encuentran verdaderamente solos y solas, que no sólo no disfrutan del apoyo y afecto de sus compañeros, sino que, muy al contrario, son objeto de sus burlas e incluso de sus agresiones físicas. En ocasiones además, el profesorado no llega a conocer la existencia de tales problemas, bien porque no es informado por los alumnos por miedo a posibles represalias, bien porque él mismo no es capaz de detectarlos, por lo que continúan produciéndose y haciendo una mella cada vez más evidente y negativa en las víctimas.

Tampoco los padres son conocedores muchas veces de la situación social de sus hijos en el contexto escolar, a menos que el comportamiento del hijo sea tan inadecuado o la situación de maltrato sea tan evidente, que finalmente llegue a oídos de la familia a través de la dirección de los centros. Sin embargo, como decimos, la puesta en conocimiento de los padres sólo suele ocurrir en casos más bien extremos y cuando ya es necesaria una intervención o tratamiento especializado de los implicados. La vertiente preventiva está mucho más descuidada en la mayor parte de nuestras escuelas y, sin embargo, debería ser la más atendida.

En este capítulo hablaremos del problema de la violencia entre adolescentes en el contexto escolar, del papel de padres y profesores en esta cuestión y también de otro problema de comportamiento en adolescentes como son las conductas delictivas que muestran algunos jóvenes en la calle. Comenzaremos primero tratando de entender a qué nos referimos cuando hablamos de violencia, veremos cuáles son las conductas violentas más frecuentes en el período adolescente, aportaremos datos de su incidencia

en las escuelas españolas, y pasaremos a continuación a comentar aspectos relacionados con la delincuencia juvenil en general.

1. Comportamiento violento en la escuela

Un comportamiento violento es aquél que se realiza intencionadamente para causar daño o destruir algo o a alguien. Normalmente viene provocado por la combinación de las características propias de la persona y de su entorno inmediato (padres, profesores, compañeros, amistades...). A veces, el comportamiento violento surge por la exclusiva necesidad que siente el agresor de herir y atacar, y otras veces aparece como un medio para conseguir otro objetivo que no es propiamente la agresión, como por ejemplo, dinero o una determinada reputación. Esto último es muy frecuente en la adolescencia, ya que se ha comprobado que muchos jóvenes que se implican en actos violentos desean construir una imagen pública de “duros” y “rebeldes” para conseguir, de ese modo, el respeto de otros chicos de su edad e incluso de los adultos. Finalmente, otros adolescentes se comportan de esta manera para responder a una agresión previa cometida por otra persona; en este caso, la violencia surge como respuesta a otra situación agresiva, como un modo de defensa.

El comportamiento violento en la escuela se manifiesta de múltiples formas: descaro con el profesor; interrupciones durante las clases; vandalismo y daños materiales hacia objetos de otros compañeros, como la pintada de cuadernos, o hacia el material de la escuela, como la rotura de pupitres y cristales; agresiones físicas hacia profesores y otros estudiantes; aislamiento de compañeros, e, incluso, en algunas ocasiones, aunque las menos frecuentes, acoso sexual. La mayor parte de estos comportamientos se da en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria españoles, tanto públicos como privados, aunque no todos se presentan con la misma asiduidad. Los comportamientos violentos más frecuentes son aquéllos que se relacionan con las amenazas e insultos, seguidos del rechazo y exclusión social (apartar a un compañero del resto para aislarlo) y, finalmente, actos que implican agresiones físicas directas, como pegar a compañeros. Veamos más detenidamente cuál es la incidencia de cada uno de estos tipos de comportamientos en los centros docentes españoles.

Por un lado, en relación con la violencia física en la escuela, entendemos que se trata de un comportamiento violento intencionado y perjudicial que implica contacto físico directo con otra persona. Los estudios que se han realizado al respecto en las

escuelas españolas señalan que aproximadamente un 15% de los estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 16 años están implicados en comportamientos de este tipo, de entre los cuales un 10% serían agresores y el restante 5% víctimas de estas agresiones. Por otro lado, cuando hablamos de violencia verbal en la escuela, hacemos referencia a todos aquellos comportamientos que implican el insulto hacia compañeros o hacia el profesorado, hablar mal de otros o poner motes. Se trata del comportamiento agresivo más extendido en las aulas españolas. Alrededor del 35% de los estudiantes reciben insultos y son llamados con motes desagradables. También podemos incluir dentro de esta categoría las amenazas verbales efectuadas para obligar a algún compañero a hacer algo contra su voluntad. Este tipo de conductas afecta aproximadamente al 10% de los estudiantes.

La exclusión social en el entorno escolar también está muy extendida entre los adolescentes. Hace referencia al hecho de que un alumno sea rechazado o ignorado por sus compañeros, resultando indiferente para muchos de ellos. Aproximadamente el 14% de los estudiantes son ignorados por sus compañeros y el 15% son excluidos del grupo de la clase, es decir, no son tenidos en cuenta para participar en la mayoría de actividades, tanto académicas como de ocio.

El vandalismo, definido como la hostilidad intencionada dirigida hacia objetos y propiedades, se refleja principalmente en la rotura de material perteneciente al centro –rotura de pupitres o puertas de los servicios– o a los compañeros –rotura de cuadernos o libros–. Los estudios realizados en nuestro país apuntan a que aproximadamente el 1,3% de los estudiantes participa en este tipo de actos, mientras que el 4% son víctimas de estas conductas vandálicas.

Cuadro 15. *Agresiones más frecuentes en la escuela y porcentaje de alumnos implicados*

- Agresiones físicas: 10%.
- Agresiones verbales: 35%.
- Aislamiento, rechazo: 14%
- Amenazas: 10%.
- Exclusión del grupo: 15%
- Robos: 1,5%
- Vandalismo: 1,3%.

Menos frecuentes son las conductas que suponen delitos porque implican la trasgresión de alguna ley, como el robo, la amenaza con armas o el asalto sexual. Dentro de estas conductas, el robo es la más frecuente entre los estudiantes españoles,

señalando los estudios que el 1,5% de los alumnos se implican en estos actos, y que aproximadamente el 7% son víctimas de robos en la escuela. La participación en acosos sexuales y en agresiones con armas es mucho menor: un 2% de los estudiantes afirma haber sido objeto de esta agresión y sólo un 0,7% informa haber sido víctima de amenazas con armas. Sin embargo, y con respecto a este último tipo de agresiones, merece la pena destacar la visión tan dispar que presentan las víctimas y otros estudiantes que se consideran testigos: entre éstos últimos, hay un 12% que asegura haber observado algún tipo de arma en la escuela.

También debemos señalar que no existen diferencias en la presencia de estos comportamientos entre alumnado de colegios públicos y privados, ni entre escuelas ubicadas en un entorno rural o urbano.

Por último, respecto de la visión del profesorado de estas problemáticas, un 14% informa haber presenciado conductas violentas entre los alumnos, mientras que un 12% dice que ha vivenciado personalmente situaciones conflictivas con alumnos. Con respecto a la frecuencia con que los alumnos participan en determinados tipos de conducta, los datos que aporta el profesorado no coinciden demasiado con la información que ofrecen los propios alumnos: el 20% de los profesores comenta que la agresión verbal entre alumnos es frecuente y el 34% señala que ciertos alumnos han participado alguna vez en agresiones físicas entre ellos.

Muchos de estos porcentajes pueden parecer alarmantes; sin embargo, cuando comparamos los datos de los colegios españoles con los de otros países europeos, vemos que la incidencia de actos violentos en los centros de nuestro país es relativamente baja. Por ejemplo, aunque la agresión verbal aparece como el tipo de agresión más frecuente tanto en España como en Inglaterra y en Italia, en estos dos últimos países su frecuencia es mucho mayor que en los colegios españoles. También la agresión física tiene una presencia muy inferior en España, aunque no podemos decir lo mismo de la exclusión social, un tipo de comportamiento mucho más presente en las aulas españolas que en las de otros países europeos.

1.1. El Bullying o acoso escolar

A pesar de la gran variedad de comportamientos agresivos que podemos encontrar en las escuelas, si algún tipo de acto violento está adquiriendo un interés creciente en toda la comunidad educativa, así como en la administrativa, es el *bullying* o acoso escolar, y este hecho se debe tanto al aumento de su visibilidad en nuestras escuelas

como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas, tal y como veremos a continuación.

El *bullying* implica una agresión continua e intencionada de un alumno o un grupo de alumnos hacia otro, que es la víctima de estos repetidos ataques. Estas agresiones pueden ser insultos, rechazo, intimidación y/o ataques físicos. Los agresores pretenden infringir daño o miedo a su víctima, ya que se perciben como más fuertes y poderosos y cuentan en muchos casos con el apoyo y la ayuda de un grupo de amigos. La víctima no suele provocar la agresión, se siente muy indefensa y no puede escapar por sí misma de esta desagradable situación, en la que es claramente una persona sometida a la dominación de otra.

Algunos agresores o *bullies* se decantan por la violencia física, y otros no actúan tan abiertamente y prefieren utilizar la persuasión y la manipulación para alejar a unos compañeros de otros y dejar a éstos aislados y solos en el aula. Recordemos las distintas formas de *bullying* que se dan en los centros de enseñanza:

- a) Verbal: poner mote, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.
- b) Física: golpear, dar codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.
- c) Emocional: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero), crear falsas expectativas en la víctimas.
- d) Sexual: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

En los estudios llevados a cabo en España, se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de *bullying*, como agresores o víctimas. No obstante, es interesante tener en cuenta que en muchos de estos estudios únicamente se han contabilizado las agresiones de tipo físico, descuidando las verbales o las que implican rechazo y exclusión. Los datos nos informan de que el porcentaje es muy superior si se consideran todos los tipos de *bullying*. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (2000) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y el 35% afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4-5% que dicen haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

Además, se ha comprobado que las agresiones sufridas por las víctimas son distintas dependiendo de si se trata de un chico o de una chica. En el Informe Cisneros

VII sobre Violencia y Acoso Escolar (2005) se observaron las diferencias que indicamos en los cuadros 16 y 17.

Cuadro 16. *Agresiones más frecuentes a chicos*

- Llamar por mote.
- Pegar collejas o patadas.
- Reírse o burlarse de él cuando se equivoca.
- Zarandearle o empujarle para intimidarle.
- Amenazarle con pegarle.
- Intentar que le castiguen.
- Hacer gestos para intimidarle.
- Esperarle a la salida para meterse con él.
- Obligarle a hacer cosas peligrosas.
- Pegarle con objetos.

Cuadro 17. *Agresiones más frecuentes a chicas*

- Meterse con ella para hacerla llorar.
- Decirle a otros que no estén o que no hablen con ella.
- Hacer que ella les caiga mal a otras.
- Prohibir a otros que jueguen con ella.
- Impedir que ella juegue con otros.
- Enviar mensajes para amenazarla.
- Odiarla sin razón.

En general, el tipo de agresiones contra los chicos es más física y menos verbal, con una mayor frecuencia de la intimidación y el abuso físico directo, mientras que el maltrato que reciben las chicas se relaciona mucho más con la violencia verbal y la exclusión social, con la pretensión principal de romper las redes de amistades y “envenenar” o entorpecer las relaciones con otros compañeros.

En relación con el lugar donde es más probable que se produzcan estas intimidaciones y acosos, es evidente que los agresores prefieren aquellos rincones de la escuela que están menos vigilados por los adultos y donde hay poca supervisión del profesorado, como los pasillos, el recreo o la entrada y la salida de la escuela. En estos lugares, la presencia de adultos es menor y, de hecho, éste es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros, ya que no suele observarlas directamente. También el aula, a pesar de ser un lugar donde suele estar el profesor, es uno de los sitios donde se dan agresiones, aunque sobre todo de tipo verbal (como los

insultos y los motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares).

1.2. ¿Cómo son los agresores o bullies?

Los *bullies* suelen ser chicos, más que chicas, al igual que ocurre con las víctimas. Es más probable que un chico agrede a otro, aunque son cada vez más frecuentes los casos de chicas maltratadas por sus compañeros en la escuela. Los chicos, además, muestran más comportamientos de violencia física, mientras que las chicas se suelen decantar por las amenazas y los insultos y un tipo de agresión más encubierta y sutil, como chismorrear y extender falsos rumores sobre otras personas.

Los *bullies*, además, son normalmente adolescentes repetidores o con malos resultados académicos y muestran, en general, una actitud negativa hacia sus profesores y el colegio. La opinión que tienen de su vida familiar tampoco es muy positiva, puesto que las relaciones con sus padres son de baja calidad y existen frecuentes conflictos y discusiones familiares. Los padres de estos chicos suelen ser autoritarios y les conceden poca autonomía, mientras que la utilización del castigo es frecuente. Sin embargo, suelen tener un grupo de amigos más o menos estable y son populares e, incluso a veces, admirados por otros compañeros de clase que los perciben como “poderosos”, por lo que es normal que muchos de ellos tengan una opinión bastante positiva de sí mismos.

Cuadro 18. Características de los agresores o bullies

- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
- Su rendimiento escolar es bajo y muestran una actitud negativa hacia la escuela.
- Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
- No suelen ponerse en el lugar de las víctimas.
- Son personas impulsivas.
- Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
- Toleran mal las frustraciones y los fracasos.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.
- Presentan una actitud desafiante con sus padres y profesores.
- No se sienten apoyados en casa.
- Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos.
- Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
- Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.

Recurren a la violencia para resolver conflictos entre compañeros porque no saben hacer frente a los problemas de otro modo, mediante el diálogo por ejemplo. También es probable que muestren actitudes más racistas y sexistas que otros adolescentes y que eso les lleve a justificar su violencia, ya que entienden que entre ciertas personas debe existir una relación de dominio de uno y sumisión del otro. Tampoco son capaces de ponerse en el lugar de los demás y prefieren pensar que es mejor “hacer a los otros lo que te hacen a ti mismo”, por lo que la venganza para ellos es sumamente importante.

En relación con su bienestar personal, merece la pena que nos detengamos en dos aspectos de gran relevancia: cómo se valoran a sí mismos (su autoestima) y cómo se sienten (si presentan ansiedad, estrés o síntomas depresivos). Parece ser que los adolescentes agresores se valoran a sí mismos de manera negativa en relación con los entornos familiar y escolar, pero no en el social. Se sienten mal en sus hogares y en el centro escolar, pero su mundo social de amistades es rico, si bien sus amigos suelen ser también adolescentes que presentan problemas de comportamiento. Es por esto que, justamente, muchos adolescentes violentos no muestran problemas de depresión ni estrés (únicamente entre el 5-8%), ya que muchos de ellos obtienen la comprensión y el apoyo que necesitan de su grupo de amigos, aunque sus padres y profesores fallen en esta empresa.

1.3. ¿Cómo son las víctimas de acoso escolar?

Podemos decir que hay dos tipos de víctimas. Algunas víctimas de *bullying* son muy retraídas y experimentan el acoso como una situación terrible y muy crítica que mina su autoestima y desemboca en depresiones y sentimientos muy fuertes de soledad (“víctimas sumisas”). Otras, sin embargo, son más impulsivas y tienden a reaccionar ante la agresión con más violencia (“víctimas agresivas”). No obstante, ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su aislamiento en la clase y su impopularidad y rechazo entre los compañeros.

Las situaciones de violencia escolar suponen para todas las víctimas una importante amenaza para su bienestar, puesto que se trata de experiencias sumamente estresantes para la persona. Estos acosos tienen graves consecuencias negativas, sobre todo para los niños y adolescentes que se ven envueltos en una espiral de agresión de la que no saben cómo escapar. Las víctimas presentan una imagen muy desfavorable de sí mismas, problemas de atención, sentimientos de soledad y desamparo, de desesperanza y de pérdida de interés incluso en sus actividades favoritas, así como una importante

insatisfacción con su vida, síntomas depresivos, como la falta de apetito o insomnio, dificultades para comunicarse con los demás, sentimientos de culpa y frecuentes quejas físicas, como dolores de cabeza y de estómago.

Cuadro 19. *Características de las víctimas sumisas y agresivas*

<p>Características de las víctimas sumisas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En su apariencia física suelen presentar algún tipo de desventaja (debilidad, obesidad...). - Su rendimiento académico es superior al de los <i>bullies</i> y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros. - Muestran mucha timidez, inseguridad y ansiedad. - Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva. - Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia. - Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase. - Tienen dificultades para ser escuchados en el grupo de compañeros. <p>Características de las víctimas agresivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestran mucha ansiedad. - No saben relacionarse adecuadamente con los demás. - No respetan las normas sociales. - Son impulsivas e impacientes. - Informan de un trato familiar autoritario y poco respetuoso. - Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase.
--

Estos problemas persisten a veces en el tiempo y es necesario llevar a estos niños a especialistas (psicólogos y psiquiatras) para solicitar la ayuda y el apoyo de estos expertos de la salud mental. Y es que se ha observado que algunos niños y adolescentes siguen manifestando estas consecuencias negativas incluso después de que haya transcurrido un año desde el último episodio de maltrato. Sin embargo, es verdaderamente complicado detectar estos casos cuando el acoso se encuentra en sus comienzos, ya que es muy infrecuente que en las primeras fases de violencia la víctima solicite ayuda. Si esto no ocurre, es muy difícil que sus padres o educadores busquen una solución y adopten medidas. Cuando se identifica finalmente el problema, el daño ya está hecho, por lo que siempre es mejor estar muy atentos para prevenir.

1.4. La influencia del ambiente escolar

El ambiente que se respira en la escuela y en el aula es de gran importancia en el desarrollo de problemas de violencia entre estudiantes. Este ambiente se refiere al clima que perciben los alumnos en su clase, es decir, a la atmósfera que se construye entre

todos en función de las relaciones que se establecen entre los compañeros y entre los estudiantes y los profesores, y puede ejercer una notable influencia en los comportamientos que se dan en la escuela. Para que exista un ambiente adecuado y positivo en este entorno, es necesario que todo funcione correctamente y exista comunicación.

Cuando decimos que todo debe *funcionar* correctamente en el aula, nos referimos a que es necesario que existan una reglas de funcionamiento que sean conocidas y compartidas por todos, alumnos y profesores, unas normas que rijan las relaciones y el comportamiento de las personas que integran la clase, para que los alumnos tengan conocimiento de cuáles son las conductas más apropiadas o menos pertinentes en lo referente tanto a los estudios como a la convivencia con los demás en el colegio. Para que estas reglas tenga éxito, el profesor debe establecer unos canales de *comunicación* claros con sus alumnos, transmitirles sus “deberes y derechos” en clase y, en caso de que surjan problemas o discusiones, utilizar el diálogo para la resolución de los mismos.

Por un lado, el profesor debe dotar a los estudiantes de cierta autonomía para que realicen sus tareas escolares, pero, por otro, debe mantener una relación de respeto ante el aprendizaje, supervisar a sus alumnos en el trabajo y en las conductas que muestran en clase, orientarles hacia el éxito y el logro académico, apoyarles en los estudios y, en general, promover su desarrollo personal integral. Así se estarán estableciendo las bases de un ambiente positivo en el aula, donde los alumnos se sentirán aceptados y valorados, y donde podrán expresar sus sentimientos y opiniones, se les escuchará y se tendrán en cuenta sus aportaciones. De esta manera, al mismo tiempo, estaremos favoreciendo el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los adolescentes.

Existen, como contrapartida, dos aspectos de suma relevancia que impiden un ambiente adecuado en el aula: la competitividad entre estudiantes y la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Por un lado, la *competitividad* entre estudiantes repercute de manera negativa en el clima del aula porque provoca una clara separación entre escolares “exitosos” y escolares “fracasados” académicamente, que otorga “etiquetas” muy poco recomendables a los adolescentes. El exitoso podría sentirse bien si tiene como meta principal de sus estudios destacar sobre los demás a cualquier precio, pero el fracasado se sentirá frustrado al compararse con los que obtienen mejores resultados que él.

Por otro lado, los *problemas de integración* en el aula pueden devenir en problemas mayores, como el comportamiento problemático en clase. En las aulas

existen normalmente grupos de adolescentes con fuertes vínculos de amistad y un pequeño porcentaje de alumnos que sufre problemas de rechazo y que no son aceptados por sus compañeros –en los grupos grandes hay normalmente unas “normas” para aceptar o no a alguien nuevo como un miembro más, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente admitidos–. Estos niños que no son aceptados y queridos por sus compañeros terminan sintiéndose realmente solos y aislados, y este hecho les puede llevar a desarrollar problemas tanto de ajuste emocional como de comportamiento.

Otro aspecto fundamental del ambiente escolar es la calidad de la *relación entre el profesor y el alumno*. El profesor es una figura de autoridad para el estudiante, que desempeña un doble papel: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido de las materias escolares, el método de enseñanza y organiza las clases; por otro lado, debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de comportamiento e intervenir en la organización de los alumnos, en la distribución de equipos y horarios de trabajo y en el establecimiento de los medios necesarios para que se respeten estos aspectos.

Las relaciones de calidad con sus alumnos deberían reunir los siguientes elementos:

- a) transparencia y honestidad en la relación, es decir, el profesor debe ser claro con sus alumnos y no emitir mensajes contradictorios o hablar sin hacerse entender;
- b) preocupación por sus alumnos, de manera que éstos sientan que se está valorando su esfuerzo y su trabajo en el aula;
- c) supervisión, es decir, el profesor debe permitir que el alumno desarrolle individualmente sus tareas para posteriormente supervisar el aprendizaje y motivarle en el estudio.

Figura 9. Aspectos de la buena relación profesor-alumno



Los profesores que motivan a sus alumnos para que aprendan y estudien les ayudan a ser perseverantes en las tareas escolares y están atentos a sus intervenciones y opiniones, a sus preguntas y sugerencias, lo que permite el desarrollo de un clima proclive al estudio donde los comportamientos trasgresores tienen poca cabida. Estos profesores suelen optar por una organización de la clase más “abierta” y menos “tradicional”. En las aulas más tradicionales hay mucha rigidez, existen normas y reglas poco flexibles que no están sujetas a debate y todos los alumnos deben aprender la misma materia en el mismo tiempo y trabajando con el mismo método de enseñanza. Por el contrario, en las aulas con una organización abierta se permite al estudiante mayor independencia y participación y se tienen en cuenta las peculiaridades y características singulares que presentan ciertos alumnos, a los que se les exige según sus posibilidades y se les evalúa en función de su trabajo personal.

El tipo de organización del aula por el que opte el profesor ejercerá una notable influencia no sólo en las calificaciones, sino también en las relaciones entre alumnos y en su comportamiento en la clase. En las aulas con organización abierta se suele premiar la cooperación en lugar de la competitividad, que, como ya hemos comentado anteriormente, puede resultar muy perjudicial si da lugar a etiquetas injustas para los estudiantes. Las actividades de aprendizaje donde lo que importa es la cooperación entre el grupo de alumnos, sin embargo, tienen consecuencias muy positivas para la convivencia en el aula y la prevención de problemas de integración entre compañeros y de comportamientos agresivos y trasgresores, puesto que en estas actividades el logro se consigue del esfuerzo conjunto de todo el grupo, donde ninguno es más que otro, sino que todos son necesarios y aportan su granito de arena para el éxito final de la tarea.

2. Delincuencia en la adolescencia

Como ya comentábamos acerca de la conducta violenta en la escuela, algunos de los comportamientos que tienen lugar en las aulas y en el recinto escolar suponen la violación de normas socialmente establecidas y constituyen, por tanto, actos delictivos. En los últimos años parece haberse producido un cambio muy notable en el patrón de conductas delictivas en adolescentes: no sólo ha aumentado el número de delitos cometidos por jóvenes, sino que además éstos son cada vez más serios y dirigidos, principalmente, hacia otras personas de la misma edad o incluso menores (adolescentes que maltratan a niños, por ejemplo). La delincuencia en la adolescencia, sin embargo, es muy difícil de acotar, puesto que muchos comportamientos que suponen la violación de

normas sociales no quedan registrados como delito en lo penal, de modo que cuando son detectados (normalmente por los padres y los profesores) se tratan normalmente desde los servicios sociales.

Las cifras oficiales de la policía generalmente sólo recogen los actos de mayor gravedad, por lo que existe una gran diferencia entre las estadísticas oficiales y el número real de delitos que cometen adolescentes: se estima que estas estadísticas sólo reflejarían un 2% de los actos delictivos, entre los que quedarían fuera los pequeños delitos. Por esta razón, hay que tener en cuenta que, cuando hablamos de delincuencia en la adolescencia, nos estamos refiriendo a algo mucho más amplio y complejo que lo que simplemente se refleja en el ámbito legal. En la tabla 5 presentamos los datos oficiales sobre delincuencia en adolescentes españoles, según la información proporcionada por el Ministerio del Interior en el año 2000. El número de detenidos totales (delincuencia en población general) fue de 212.000 y el de detenidos por delincuencia juvenil o adolescente 27.117. A partir de estos datos, sabemos que los delincuentes juveniles o en edad adolescente representaron en torno al 12% de la delincuencia total.

Tabla 5. *Tipo de delito cometido según la edad*

Infracción	< 14 años	14-15 años	16-17 años	Total
Homicidio-asesinato	3	19	57	79
Lesiones	89	257	718	1.064
Contra la libertad sexual	78	124	145	347
Robo con violencia o intimidación	520	1.337	2.415	4.272
Robo con fuerza	563	1.580	3.097	5.240
Hurto	207	513	1.211	1.931
Tirones	49	168	446	663
Sustracción en interior de vehículos	177	527	1.839	2.543
Sustracción de vehículos	467	1.545	2.687	4.699
Otros delitos contra el patrimonio	179	343	938	1.460
Tráfico de estupefacientes	47	116	779	892
Otros delitos	387	1.131	2.920	4.432

Otra cuestión importante al hablar de conductas delictivas en la etapa adolescente es la reincidencia, es decir, la participación reiterada en actos que implica la trasgresión de normas o leyes. En este sentido, los datos procedentes de la investigación realizada en los Tribunales de Justicia nos vienen a indicar que los porcentajes de reincidencia

son los siguientes: aproximadamente el 17% de los adolescentes entre 12 y 13 años, el 18% entre 14 y 15 años y el 2% entre 16 y 17 años reincide.

¿Por qué estos chicos cometen actos delictivos? Para poder entender estos casos, debemos contemplar peculiaridades de la persona, así como de su entorno familiar y social, que pueden influir de forma temprana en el desarrollo de una personalidad agresiva en la niñez y adolescencia y que continúa hasta la edad adulta. El adolescente que delinque cree que vive en un mundo amenazante y lleno de peligros del que se debe defender, bien construyendo una imagen de sí mismo atemorizadora, fraguando una reputación social que inspire temor, bien atacando para “defenderse” o para demostrar su “poder”. Estos adolescentes confían muy poco en los demás, tienen grandes dificultades para ponerse en el lugar de sus víctimas y siempre justifican su violencia. Son jóvenes que normalmente ya mostraban problemas de comportamiento en la niñez y es muy probable que, de no participar en un tratamiento con psicólogos y especialistas, continúen delinquiendo cuando sean adultos.

Existen otros adolescentes que participan en actividades delictivas pero que, sin embargo, no presentan este perfil tan oscuro. Se trata de jóvenes que no mostraban problemas de comportamiento en la niñez, pero que en la adolescencia se implican en algunas actividades que trasgreden las normas sociales y legales. Estos jóvenes muestran en numerosas ocasiones un rendimiento académico aceptable y una adecuada autoestima, pero utilizan este modo de comportamiento como una expresión de la búsqueda de autonomía propia de su edad. Si el ambiente familiar es muy represor y el adolescente siente que sus deseos de libertad están fuertemente amenazados, es probable que aparezcan problemas de comportamiento en un intento por mostrarse rebelde y hacer frente a las imposiciones familiares. El adolescente quiere participar en la toma de ciertas decisiones, pero este hecho choca muchas veces con las escasas oportunidades que se le brindan. En estos casos, el comportamiento delictivo viene como respuesta a un fracaso del entorno del joven para asumir sus necesidades crecientes de responsabilidad y autonomía.

2.1. ¿Cuántos adolescentes delinquen?

Según el estudio europeo de Pfeiffer (2004), entre los años 80 y mediados de los 90, aunque no aumentó el número total de delitos, sí se experimentó un incremento de los delitos violentos (atracos, agresiones, homicidio y violación) cometidos por jóvenes. Entre los años 1984 y 2000, el número de delitos violentos cometidos por jóvenes de

entre 14 y 18 años aumentó en un 261,4%; entre los años 2000 y 2003 las cifras han continuado aumentando en la adolescencia tardía (entre los 17 y 18 años) y los primeros años de la adultez (19-21 años), pero la situación se ha estabilizado en años anteriores de la adolescencia (14-16 años). En España, las cifras indican tendencias similares: entre los años 1995 y 2002, los datos reflejan un incremento del número de jóvenes mayores de 14 años detenidos, tanto chicas como chicos (el número de menores de 14 años detenidos a partir de 1999 disminuye considerablemente).

Tabla 6. *Número de jóvenes detenidos en España en distintos años*

	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Nº total	21.229	23.201	25.856	27.117	26.504	26.670
Menores de 14 años	3.303	3.685	3.885	2.785	1.199	971
14-15 años	5.095	6.027	7.040	7.722	9.390	9.314
16-17 años	12.831	13.489	14.931	16.610	15.915	16.385
Chicas	1.884	1.961	2.054	2.179	2.254	2.517
Chicos	19.345	21.240	23.802	24.938	24.250	24.153

Estos datos proceden del Ministerio del Interior y se refieren a conductas delictivas como el robo con violencia e intimidación, homicidio y asesinato, lesiones y delitos contra la libertad sexual, a partir de registros del Cuerpo Nacional de Policía y Guardia Civil. Por tanto, no representan más que aquella parte de conductas legalmente registradas como delictivas. Aun así, observamos varios hechos importantes. Por un lado, mientras que el número total de personas de cualquier edad detenidas en España ha aumentado un 7'68% entre 1998 y 2002, el incremento en los detenidos entre 14 y 17 años ha sido más del doble (16'68%); esto significa que en los últimos años se ha dado sobre todo un aumento en el número de delitos cometidos por jóvenes de esas edades. Por otro lado, destacamos otros dos hechos fundamentales: el número de detenidos aumenta notablemente con la edad (por ejemplo, 971 detenidos menores de 14 años frente a 16.385 de entre 16 y 17 años en el año 2002), y el número de chicas detenidas es mucho menor que el de chicos (por ejemplo, 2.517 mujeres frente a 24.153 hombres en el año 2002). Es decir, la implicación en actos delictivos en la adolescencia muestra un pico en torno a los 16-17 años, tanto para los chicos como para las chicas. Según las mismas fuentes, si se tiene en cuenta la edad de inicio de estos comportamientos, aproximadamente el 30% de los jóvenes que delinquen comienza antes de los 13 años, el 35% comienza alrededor de los 13-14 años, el 20% lo hace a partir de los 15.

La edad de inicio y el tipo de delito cometido son datos de una gran relevancia, puesto que ambos factores tienen que ver con la continuidad de la conducta delictiva en la edad adulta. Esto quiere decir que cuanto más baja sea la edad del primer arresto, más probabilidad hay de que el joven reincida en una actividad delictiva consistente, y esta probabilidad también es mayor si se comienza con delitos violentos que si se trata de delitos menores como fugarse de casa o consumir sustancias ilegales. Al contrario, aquellos adolescentes que se implican en este tipo de conductas alrededor de los 15 años (adolescencia media) suelen mostrar un tipo de delincuencia muy localizada en el tiempo, con una continuidad poco probable y con actos de menor gravedad.

2.2. ¿Cómo podemos explicar la conducta delictiva?

La conducta delictiva puede explicarse de muchas maneras: no todos los adolescentes delincuentes se implican en este tipo de comportamiento por las mismas razones.

Algunos jóvenes aprenden desde pequeños que la agresión es una manera eficaz de conseguir lo que desean, porque así lo han observado en otras personas, como por ejemplo en sus padres o en otros chicos, de modo que la utilizan para alcanzar aquello que anhelan y que no pueden obtener de otro modo.

Otros adolescentes participan en actos delictivos porque no están conformes con la sociedad en la que les ha tocado vivir y quieren rebelarse contra ella e imponer sus reglas, ya que consideran que las leyes establecidas socialmente son injustas, no les protegen realmente o no les interesan. En este caso, sienten la necesidad de atacar y defenderse de una sociedad con la que no se identifican.

También encontramos numerosos casos de adolescentes delincuentes que viven en familias muy desestructuradas y estresadas que no han sido capaces de transmitirles apoyo y calor y han descuidado su educación. Cuando el adolescente no encuentra cariño en su familia y no es educado en valores de responsabilidad, es más probable que no sepa afrontar adecuadamente los cambios propios de su edad y se vuelva más vulnerable ante la presión de ciertas relaciones fuera de casa, como amistades poco saludables.

En algunas familias, además, acontecen numerosos sucesos estresantes que ponen en peligro la estabilidad de la familia. Estos sucesos pueden ir desde la pérdida de un trabajo hasta la muerte de un ser querido, pero en cualquier caso implican reajustes en el hogar. Si la familia no posee los recursos necesarios para hacer frente a estos sucesos,

todo el sistema familiar se desestabilizará y eso repercutirá negativamente en el comportamiento del hijo adolescente.

Estos factores del entorno familiar son muy relevantes, pero existen otros que no podemos olvidar y que comentamos en el siguiente apartado donde profundizaremos en los elementos que más influyen en el desarrollo de conductas problemáticas en la adolescencia.

3. Causas de los problemas de conducta

Los problemas de conducta en edades adolescentes pueden tener múltiples causas o incluso ser el resultado de la combinación de varios elementos. Por ejemplo, respecto a la delincuencia, hasta hace relativamente poco tiempo se pensaba que la única causa de tal comportamiento se debía encontrar en la persona que delinque, pero actualmente sabemos la importancia que tienen los entornos familiar y social, especialmente el grupo de amigos, en el desarrollo de problemas de conducta en los jóvenes.

Algunos rasgos que forman parte del perfil típico de los adolescentes que participan en actos delictivos y violentos son, como ya adelantábamos en el apartado anterior, ser varón y tener entre 16 y 17 años. Además, estos chicos suelen haber presentado problemas de comportamiento agresivo durante la infancia y edades más tempranas de la adolescencia, son impulsivos y se encuentran en una búsqueda constante de nuevas sensaciones, a veces consumen drogas, tienen grandes dificultades para ponerse en el lugar del otro y pensar en las consecuencias de sus acciones, y normalmente tienen un logro escolar muy pobre.

En sus familias se sienten o han sentido muchas veces maltratados o, al menos, desatendidos e ignorados, e informan de que sus padres son a veces muy autoritarios. Una mayoría procede de comunidades o barrios marginales, tiene un trabajo precario (en caso de que no estén escolarizados) o se encuentran en una situación de desempleo y, por último, tienen amistades que también presentan problemas de conducta. En la tabla 7 presentamos un resumen de los factores causales más comunes de los jóvenes implicados en actos delictivos y violentos.

Tabla 7. *Características más comunes de los jóvenes con problemas de conducta delictiva y violenta*

Tipo de factor	Factores de riesgo
Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> - Ser varón (9 de cada 10 detenidos). - Tener entre 16 y 17 años.
Individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Conducta agresiva en la infancia. - Impulsividad. - Falta de empatía. - Búsqueda de sensaciones. - Fracaso escolar (77% sin estudios secundarios). - Abuso de sustancias.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Padres autoritarios. - Maltrato infantil.
Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Marginación social o riesgo de exclusión. - Integración en grupos delincuentes. - Desempleo o empleo precario (43% en paro).

3.1. La influencia de la familia

Como ya hemos ido justificando a lo largo de este libro, los padres influyen muy marcadamente en el comportamiento de sus hijos.

A veces los padres adoptan formas de relación con sus hijos muy perjudiciales para el buen desarrollo de éstos y esta situación se traduce en comportamientos no deseables. Es muy importante, por ejemplo, atender a los sentimientos de los hijos y permitirles que los expresen, en lugar de ignorarlos o tratarlos con indiferencia y pensando “ya se le pasará, son cosas de la edad” o “es normal, está en la edad del pavo”. No es tampoco recomendable ser excesivamente rígido y autoritario con los adolescentes, como ya veíamos en el apartado correspondiente a la necesidad creciente de autonomía de los hijos, puesto que de ese modo no les estamos ayudando a que aprendan a ser responsables para la vida presente y adulta ni a tomar sus propias decisiones. Lo mismo ocurre con el castigo físico: el adolescente entiende que ya ha alcanzado una madurez suficiente para tratar los problemas familiares desde el diálogo, sin necesidad de hacer uso de la agresión para resolver las discusiones.

Sin embargo, cuando los padres se esfuerzan por comunicarse con sus hijos adolescentes, les escuchan y les ofrecen apoyo, es mucho más probable que estos chicos se sientan queridos, no presenten problemas de depresión ni ansiedad, muestren un buen rendimiento académico, rehúsen las amistades conflictivas y no participen en comportamientos violentos y delictivos. De entre estos elementos familiares, sabemos que el apoyo de los padres tiene una relevancia especial para prevenir numerosas carencias en la etapa adolescente, una etapa en la que podemos considerar a la persona

como un “consumidor compulsivo de apoyo”, debido a la gran complejidad que supone para el ser humano encontrar su hueco en el mundo y formar su identidad. Además, es importante que el adolescente sienta el apoyo tanto del padre como de la madre, incluso cuando surgen problemas entre estos dos. Cuando, por ejemplo, una pareja con hijos adolescentes decide separarse o divorciarse, ambos progenitores deberían aunar sus esfuerzos por no involucrar a los hijos en tan complicada cuestión, prestando la atención debida por ambas partes.

La calidad de la relación entre padres e hijos es también de suma importancia para el desarrollo o no de conductas problemáticas en la adolescencia. Cuando hablamos de una relación de calidad, nos referimos a que todos los miembros de la familia sientan que *pertenecen* a esta familia, como una unidad con cohesión en donde todos son queridos y respetados. Los lazos afectivos sólidos son una garantía para el buen desarrollo de los hijos y constituyen una barrera frente a la delincuencia y los comportamientos violentos, tanto en la escuela como fuera de ella. Por el contrario, los lazos afectivos pobres o erosionados por las frecuentes e intensas discusiones o por la utilización de alternativas de resolución de conflictos perjudiciales, como la agresión o los insultos en lugar del diálogo razonado, se relacionan con los problemas de comportamiento en los hijos.

No es casualidad que muchos adolescentes con problemas de conducta comenten que en sus familias existe un ambiente muy negativo donde no es posible la comunicación o donde la comunicación es muy ofensiva e hiriente, donde es imposible establecer un intercambio de opiniones sin que surjan los reproches, malas intenciones o palabras malsonantes entre padres e hijos. Como contrapartida, debemos hacer una apuesta por la comunicación abierta y fluida, donde cada cual pueda expresar su punto de vista desde el respeto y el afecto, como manera de garantizar el bienestar de todos los integrantes de la familia.

Pero dentro de la familia no sólo son importantes las relaciones entre padres e hijos, sino también la calidad de las relaciones maritales o de pareja. Las discusiones entre los cónyuges, si son frecuentes y cargadas en intensidad, pueden resultar perjudiciales para el hijo, que no logra entender por qué dos personas que se supone que se quieren actúan de ese modo. Si la pareja se separa finalmente y existen graves desencuentros durante la tramitación del divorcio y en la etapa posterior, existe más riesgo de que el hijo se sienta desamparado y busque cobijo entre amistades conflictivas. Si por el contrario el trámite de la separación o el divorcio se lleva a cabo

desde el razonamiento, la cortesía y la madurez, será mucho más llevadero y el adolescente será capaz de comprender el porqué de tal distancia entre sus padres. Es aconsejable, además, pedir al hijo su opinión sobre la situación familiar y permitirle que comunique su punto de vista para que se sienta parte importante de la familia y vea que es tenido en cuenta.














Hay otro aspecto que debemos considerar en la motivación de los comportamientos desviados de los hijos: se trata de la historia previa de problemas de este tipo en otros familiares. Las familias en las que existe tolerancia hacia la violencia, donde la agresión se justifica como una manera adecuada de comportarse en ciertas situaciones y donde algún miembro familiar ya se ha visto involucrado previamente en este tipo de conductas es un caldo de cultivo perfecto para que el niño o adolescente opte por esta misma opción, sobre todo si ha observado que de la utilización de la violencia se pueden obtener claros beneficios sin demasiado esfuerzo o incluso sin castigo o penalización. Esto puede ocurrir en los hogares donde el padre, la madre o algún hermano mayor están o han estado implicados en problemas de delincuencia y violencia escolar y sirve de “ejemplo” al resto. Si los padres y los hermanos no ven con buenos ojos y no admiten el comportamiento agresivo ni lo justifican, los hijos tienen menos probabilidad de implicarse en los mismos problemas. Es necesario, por tanto, que exista una actitud de sanción hacia estas conductas en los padres y también en los hermanos.

Finalmente, es importante tener en cuenta el grado de violencia que existe en la familia, tanto de los padres hacia los hijos, como de éstos hacia sus padres. Las familias donde se exhiben comportamientos violentos con frecuencia, invitan a la construcción de un círculo vicioso donde las agresiones se canalizan en ambos sentidos y las interacciones entre sus integrantes son cada vez de peor calidad y más dañinas para el buen desarrollo personal. La violencia que se ejerce hacia niños y adolescentes en el seno del hogar se origina muchas veces como consecuencia de una concepción errónea sobre lo que significa la paternidad: el padre y la madre consideran a sus hijos como “posesiones” en una relación de poder jerarquizado. Algunos autores como Gelles y Straus (1979) afirman incluso que la familia puede llegar a ser la institución más violenta de la sociedad, con excepción únicamente del ejército en tiempos de guerra.

También nos encontramos con hijos que se comportan muy violentamente con sus padres, que literalmente los maltratan. Parece ser que las denuncias por maltrato de hijos a padres se han duplicado desde 2003, un dato preocupante si tenemos en cuenta

que muchos padres se niegan a denunciar a sus propios hijos y que, por tanto, estos casos no quedan recogidos en los juzgados ni forman parte de las estadísticas. El principal problema de estos chicos maltratadores es que han aprendido, en algún momento de su vida, que la violencia es un medio que les permite imponer sus criterios y obtener lo que desean. El perfil del hijo maltratador se corresponde con el del adolescente delincuente: un chico que se encuentra en la etapa de la adolescencia media, impulsivo, consumidor –en la mayoría de casos– de alguna droga y con problemas en los estudios. La víctima por excelencia es la madre con una autoimagen negativa o una pobre autoestima. El motivo de la agresión puede ser diverso, aunque son frecuentes las razones económicas: el chico demanda dinero (para suministrarse la droga, por ejemplo) que la familia no puede ofrecer.

Cuadro 20. *Familia y problemas de conducta en los hijos: aspectos a tener en cuenta para un clima familiar preventivo*

-  Permitir a los hijos que expresen sus opiniones.
-  No ser excesivamente rígido ni autoritario con el adolescente.
-  No utilizar excesivamente el castigo o hacer uso de un castigo justificado y acorde a la conducta que se desea reprimir.
-  Ofrecer apoyo a los hijos, especialmente en los momentos difíciles.
-  Evitar los conflictos o las discusiones subidas de tono entre el padre y la madre.
-  Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles.
-  Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido.
-  Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones.
-  Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
-  Ser positivo y recompensante.
-  Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
-  Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas.
-  Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

En síntesis, el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje; sin embargo, si la interacción entre los miembros de la familia no es de calidad, se convierte en un factor de riesgo fundamental que puede facilitar el aprendizaje de

respuestas de agresividad hacia otras personas (padres, profesores, compañeros, etc.). Puesto que el clima familiar positivo, relacionado con una adecuada comunicación y resolución de conflictos, es el mejor colchón para la prevención de problemas de conductas en los hijos, a continuación presentamos algunas orientaciones fundamentales para favorecer esos ambientes familiares preventivos.

3.2. La importancia de las amistades

El adolescente con problemas de conducta tiene normalmente amigos problemáticos, amistades que conforman un grupo con un comportamiento amenazante y violento que infringe habitualmente tanto las normas sociales como las leyes. Ahora bien, podemos preguntarnos si el adolescente delincuente elige a sus amistades precisamente porque delinquen como él y desea formar parte de este grupo, o bien si es que una vez que se asocia con amistades delincuentes aumenta la probabilidad de que finalmente también se implique él. Parece ser que ambas posibilidades son correctas, tanto para problemas de carácter delictivo como para comportamientos violentos en la escuela. Algunos chicos deciden establecer amistad con otros jóvenes que tienen sus mismas inquietudes y opiniones en relación con la trasgresión de normas porque se sienten a gusto entre estas personas que piensan y se comportan como ellos. Otros, sin embargo, aunque previamente no mostrasen problemas de comportamiento, se integran en grupos de chicos conflictivos y terminan participando en las mismas actividades que éstos para sentirse más integrados. Además, el aprendizaje y el compromiso aumentan con el tiempo en el grupo de amistades y esto ejerce una importante influencia en la conducta de las personas.

Las relaciones de amistad entre estos chicos pueden ser en unos casos más frías y en otros más fuertes. Si el adolescente presenta una marcada carencia de lazos afectivos con sus padres y otros compañeros de la escuela, es posible que no haya desarrollado habilidades adecuadas para establecer relaciones de calidad con otras personas e incluso las relaciones de *amistad* con su grupo de amigos problemáticos pueden resultar distantes y débiles. En otros casos, sin embargo, existe un importante apoyo y compromiso entre los miembros de estos grupos conflictivos como consecuencia de que comparten muchas características de las que se sienten orgullosos, como su deseo de rebeldía, de poder y sus opiniones negativas sobre la sociedad y la justicia en general. En estos grupos se puede encontrar, por tanto, relaciones íntimas entre sus integrantes.

Se ha comprobado, no obstante, que en estos grupos existen más discusiones que en otros grupos de amigos no delincuentes problemáticos y que, además, hay una fuerte presión del grupo hacia el comportamiento de sus miembros: por ejemplo, es posible que todo el grupo haga fuerza para que uno de los integrantes realice un acto delictivo. Aun así, sabemos que los adolescentes con problemas de conducta no tienen menos amigos que los demás chicos y que no suelen cambiar con frecuencia sus relaciones de amistad.

Entonces, en general, ¿cómo son los amigos de los adolescentes implicados en conductas delictivas? En un reciente estudio realizado por Deptula y Cohen (2004), se concluyó que las amistades de los adolescentes delincuentes presentan las características que se recogen en el cuadro 21.

Cuadro 21. *Las amistades de los adolescentes que delinquen*

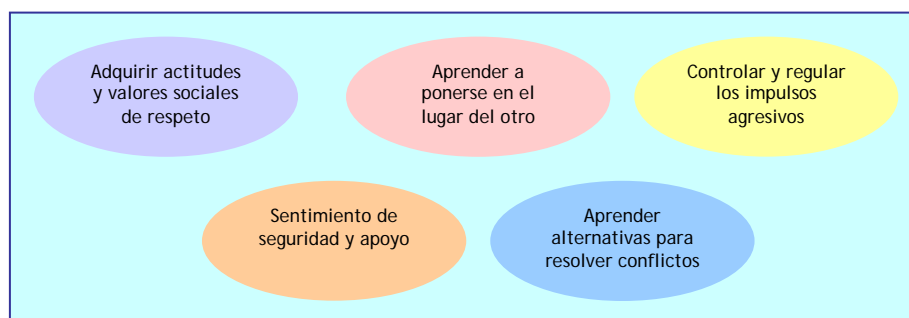
- Tienen un número similar de amigos a los no delincuentes.
- Tienen menos amigos íntimos.
- Tienden a tener amigos más mayores.
- Muchos de estos amigos no pertenecen al entorno escolar.
- Estas amistades se reúnen fuera del horario escolar.
- Se implican en un mayor número de actividades que no están supervisadas ni controladas por adultos.
- Suelen hablar sobre las conductas delictivas y no de temas escolares.

Como contrapartida, las relaciones de amistad positivas con otros jóvenes que no participan en actividades delictivas y violentas pueden *proteger* al adolescente de implicarse en estos comportamientos. En este sentido, es importante que el adolescente se sienta integrado entre sus amigos, no como un extraño o alguien a quien se ignora o rechaza en el grupo. Por otra parte, las relaciones íntimas entre dos, es decir, entre los “mejores amigos” tienen muchos beneficios en el bienestar de las personas.

En efecto, la adolescencia, como ya hemos ido viendo, supone un cambio muy marcado en el modo en que el joven se relaciona con su mundo social, y en especial con los chicos de su misma edad. Estas relaciones con otros chicos, en comparación con las establecidas durante la niñez, son más estables, están menos supervisadas por los adultos y se caracterizan por una mayor intimidad y compromiso. Y es en muchas ocasiones gracias a estos contactos, junto con los beneficios derivados de las buenas relaciones familiares, como el adolescente presenta un adecuado desarrollo y bienestar,

se adapta sin problemas al entorno social en el que convive, aprende actitudes y valores de ciudadanía, forma adecuadamente su identidad y adquiere las herramientas necesarias para solucionar conflictos y controlar la conducta agresiva. En definitiva, las relaciones de calidad entre amistades permiten el desarrollo emocional y social de la persona y aportan seguridad y apoyo al adolescente.

Figura 10. *Influencias positivas de las relaciones de amistad*



Cuando hablamos de amistades en la adolescencia hay que tener en cuenta tres aspectos: cuántos amigos se tiene, quiénes son estos amigos, y si la amistad es de calidad.

En relación con el primer punto, se ha comprobado que los adolescentes que tienen muchos amigos presentan menos problemas emocionales (como la depresión o la ansiedad) y de conducta. Y es que el hecho de sentirse querido y apoyado por mucha gente aumenta la autoestima de la persona y además ésta se vuelve más sociable. Por otro lado, también es posible que las personas con alta estima y que son más sociables, puedan establecer relaciones de amistad más rápidamente y de mejor calidad.

Sobre quiénes son los amigos, hay que decir que en los grupos de adolescentes todos los integrantes presentan muchas características en común, es decir, que son similares en muchos aspectos, entre los que destacan sus actitudes hacia la escuela y los estudios, sus aspiraciones y metas en la vida, su conducta más o menos adecuada, su timidez, su dependencia de los demás, así como su consumo de alcohol y tabaco, sus actividades sexuales y sus comportamientos violentos y delictivos. Y esta similitud tiene su origen, como decíamos antes, en que tendemos a relacionarnos con aquellas personas que son más parecidas a nosotros y, al mismo tiempo, a que entre las amistades nos influimos mutuamente, de modo que vamos reforzando nuestros aspectos comunes.

Por último, respecto a la calidad de las amistades, lo más importante de este aspecto es que se trata de algo crucial para que la relación de amistad continúe en el tiempo. Cuanta mayor sea la calidad, más apoyados y seguros se sentirán los amigos y mostrarán menos sentimientos de soledad y desamparo. En la mayoría de los casos, estas relaciones de amistad tienen claros beneficios para el bienestar de la persona, aunque esto dependerá en gran parte del punto anterior, es decir, de quiénes son los amigos, puesto que si la relación de calidad se establece con un amigo delincuente, los perjuicios pueden ser mucho mayores que los beneficios.

No obstante, también hay que destacar que la importancia de muchas relaciones de amistad en la adolescencia es relativa, puesto que, dentro de un mismo grupo, algunas personas pueden resultar más significativas y relevantes para el adolescente que otras. Además, incluso en una relación de dos amigos, se puede dar el caso de que para uno de ellos la otra persona sea mucho más importante que para el otro. Todo esto se une a que muchos adolescentes deben cambiar de amistades por motivos ajenos a su voluntad, como un cambio de residencia familiar o de centro de estudios.

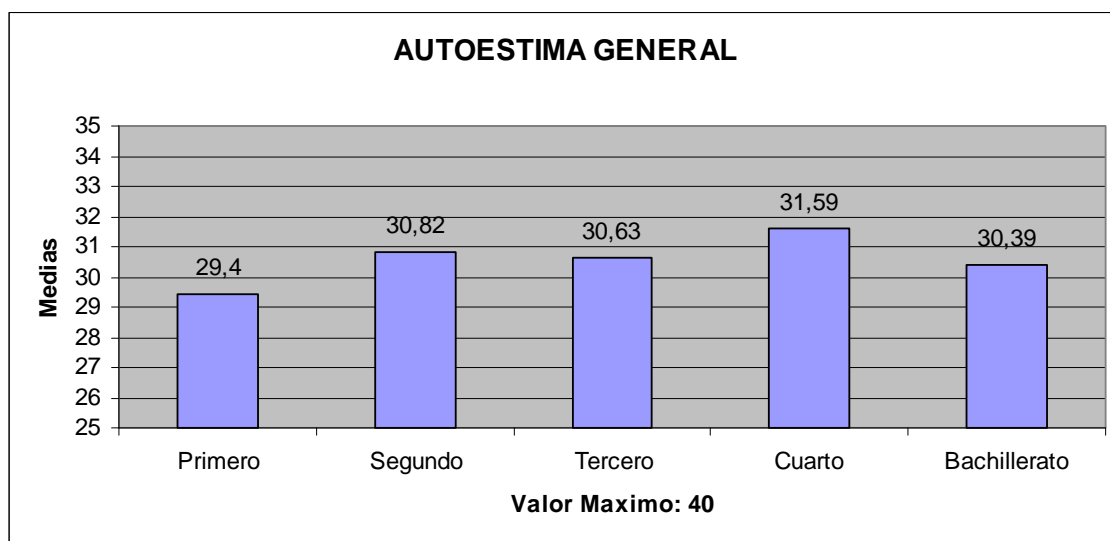
En resumen, tanto la familia como los amigos son las personas más importantes para el adolescente, tanto para su desarrollo positivo como para su comportamiento negativo y problemático. En consecuencia, puesto que están en el origen de buena parte de los factores explicativos de los problemas de conducta, serán también los focos de interés de la intervención y la prevención. De forma similar, la familia y los amigos son también una fuente de apoyo y/o de riesgo en la implicación del adolescente en otras actividades que, sin constituir actos delictivos como los comentados en este capítulo, rozan lo ilícito. Hablamos del consumo de sustancias, tanto legales como ilegales, que presenta unas características particulares en esta edad y que vamos a desarrollar en el siguiente capítulo.

Parte II

Informe Empírico

Resultados variables
1º, 2º, 3º y 4º de ESO y
1º y 2º de Bachillerato
desde una perspectiva de género

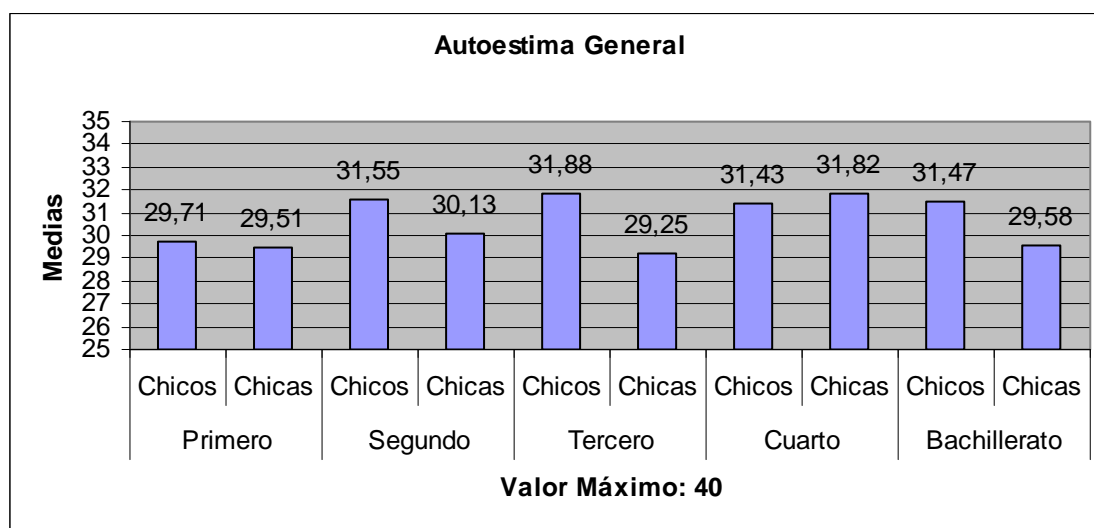
1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL



En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, las medias de autoestima general van ascendiendo, a partir de 1º de la ESO, conforme avanza la edad en la adolescencia. Los alumnos de 4º de ESO son los que manifiestan tener más autoestima de sí mismos. Las puntuaciones de 2º y 3º de ESO son prácticamente iguales, por lo que no existen diferencias entre la estima a sí mismos en el alumnado de estos cursos. Cabe destacar las medias de autoestima general en bachillerato, por encima de las medias de 1º y 3º de la ESO. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima de la escala es 40, podríamos decir que los alumnos presentan una media de autoestima media-alta.

AUTOESTIMA GENERAL en función del género

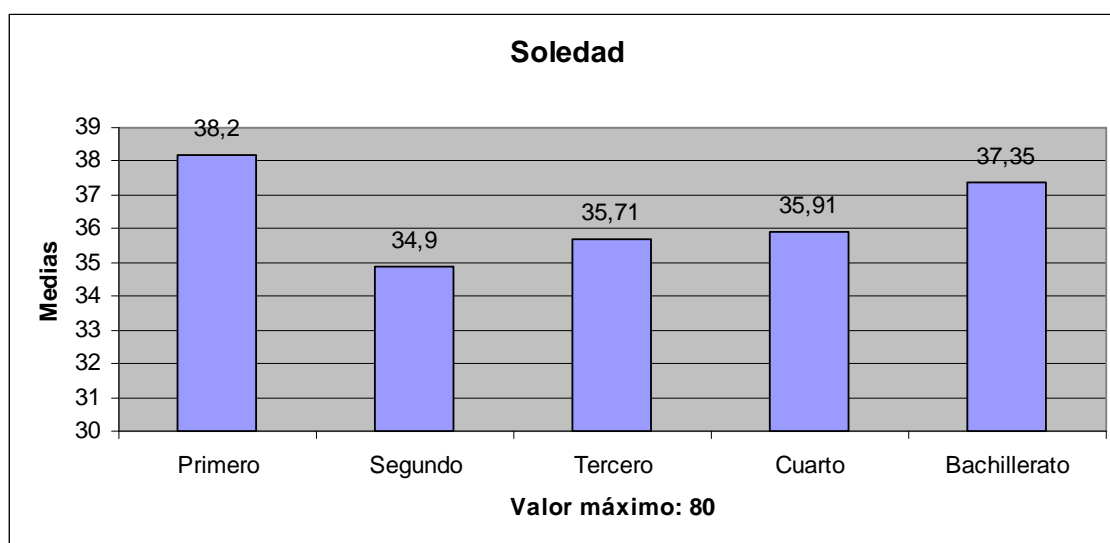


En términos del género, se observa que las puntuaciones de autoestima de los chicos son ligeramente superiores a las de chicas en todos los grupos, excepto en 4° de la ESO donde la autoestima de las chicas es ligeramente superior a la de los chicos. Los chicos presentan puntuaciones de autoestima bastante uniformes a través de los diferentes grupos, aunque las puntuaciones de los chicos de 1° de la ESO son las más bajas de los chicos de todos los grupos. En lo que respecta a las chicas, se observan más variaciones a través de los grupos, presentando la autoestima más baja las chicas de 3° de la ESO y la más alta las chicas de 4°.

Con el fin de identificar si las diferencias observadas en las medias de autoestima de chicos y chicas en los diferentes grupos son estadísticamente significativas, se utilizó un procedimiento estadístico denominado Análisis de Varianza (ANOVA)¹. Los resultados de este análisis permiten concluir que, a pesar de que en la mayoría de los cursos los chicos superan a las chicas en autoestima, la diferencia entre las medias de los dos sexos únicamente es estadísticamente significativa en 3° de la ESO (0,01) y en Bachillerato (0,05). Lo anterior permite afirmar con una fiabilidad del 95%, que los chicos de estos dos cursos tienen una media de autoestima significativamente superior a la de las chicas.

¹ Los valores de significación estadística (presentados entre paréntesis) menores o iguales a 0,05, indican que existen diferencias significativas entre las medias de los dos sexos en la variable analizada con un nivel de confianza igual o superior al 95%. Cuanto más se acerca este valor a cero, más significativo es el resultado y mayor confianza a la hora de afirmar que las diferencias encontradas no se deben al azar.

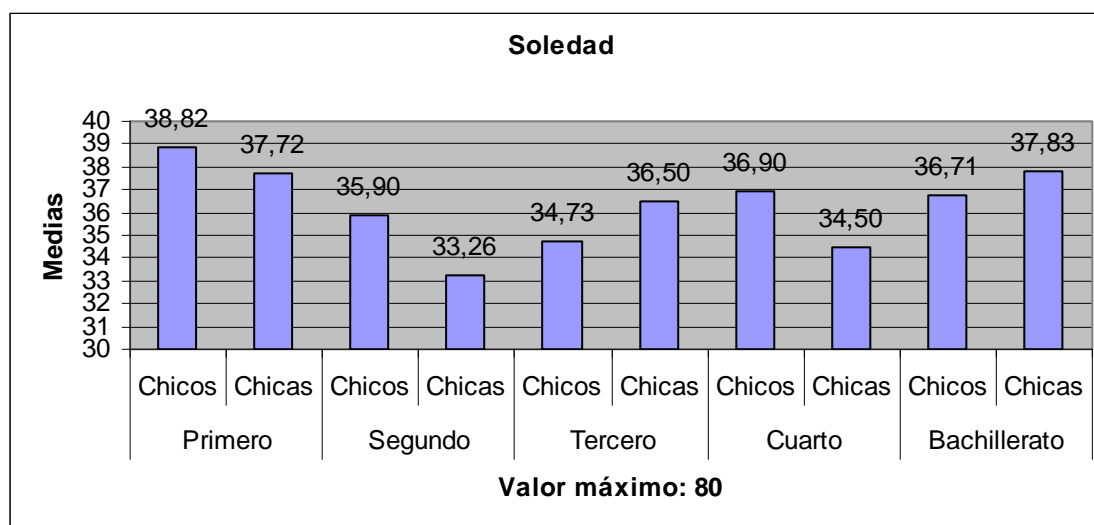
2.- SOLEDAD



En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes en función del curso. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Como se puede observar en el gráfico, los alumnos de 2º de la ESO manifiestan sentirse menos solos que el resto de cursos de la ESO y Bachillerato, siendo esta diferencia apreciable respecto a 1º de la ESO y de Bachillerato. Los alumnos de 1º de la ESO son los que mayores niveles de soledad presentan. Por lo tanto, son los más pequeños y los más mayores los que experimentan mayores sentimientos de soledad. Tal como se observa en la gráfica, los sentimientos de soledad aumentan conforme avanza la adolescencia (exceptuando 1º de la ESO donde se presentan los niveles los más altos de los cursos analizados).

SOLEDAD en función del género



El análisis de los sentimientos de soledad en función del género muestra que en tres de los cinco grupos analizados los chicos presentan medias superiores a las de las chicas. Esto se observa en 1°, 2° y 4° de la ESO.

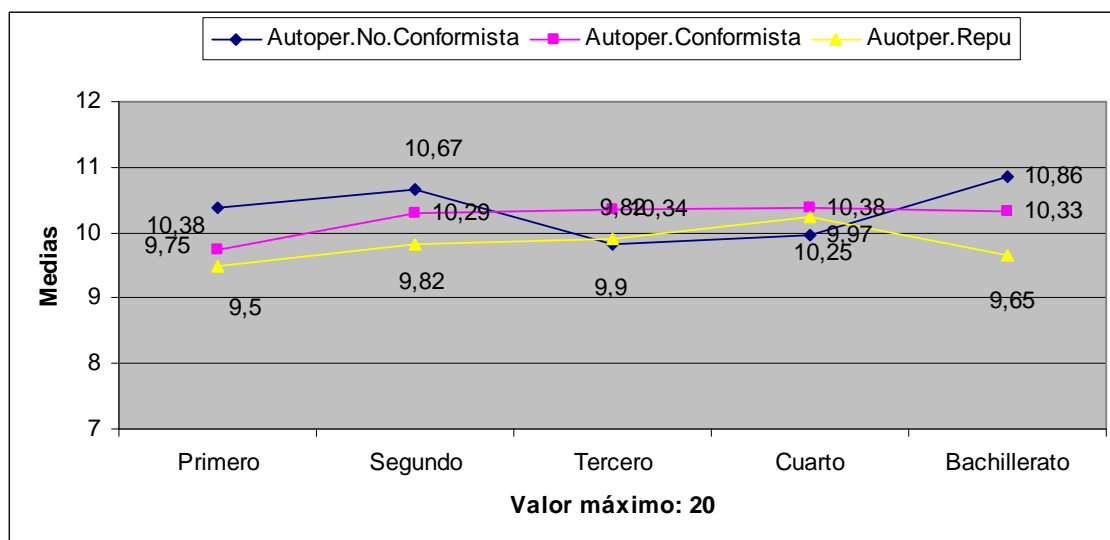
Dentro del grupo de los chicos, aquellos de 1° de la ESO presentan la media de soledad más alta y los de 3° la más baja. En el caso de las chicas, aquellas de bachillerato presentan la media de soledad más alta frente a las chicas de 2° de la ESO, las cuales presentan la media más baja.

A nivel global, las chicas y chicos de 1° de la ESO y las chicas de Bachillerato, presentan las medias de soledad más altas. Por el contrario, las chicas de 2° y las de 4° presentan las medias más bajas.

A pesar de que la soledad de los chicos supera a la de las chicas en tres cursos, los resultados del Análisis de Varianza (ANOVA) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de soledad de chicos y chicas en ninguno de los cursos.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

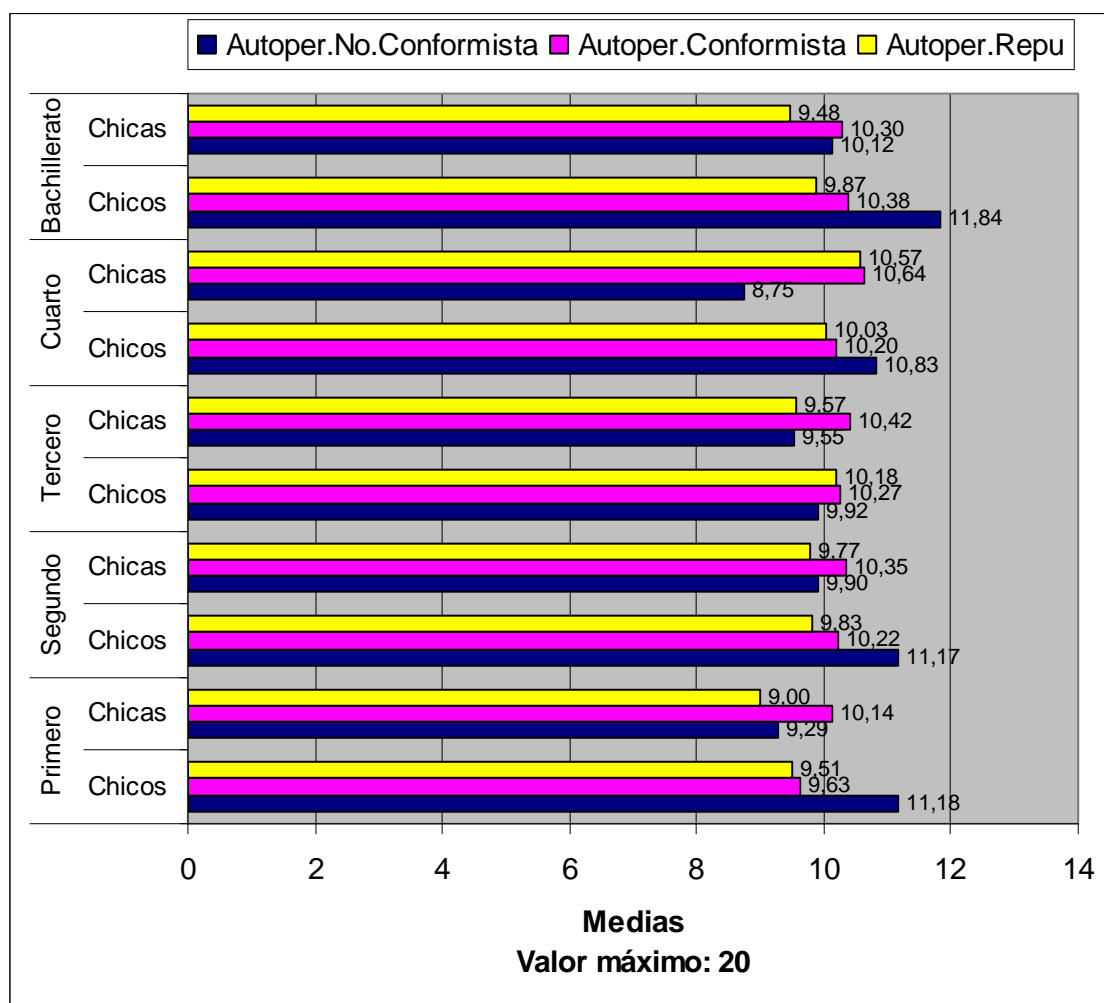
REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA



En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Como puede observarse en el gráfico, el alumnado de IES Averroes manifiesta que su percepción de la reputación y de la reputación conformista, se mantiene estable conforme van avanzando en los cursos escolares. Sin embargo, podemos observar que su percepción de reputación no conformista aumenta en 2º de la ESO y en Bachillerato, dándose la media más alta en el curso Bachillerato.

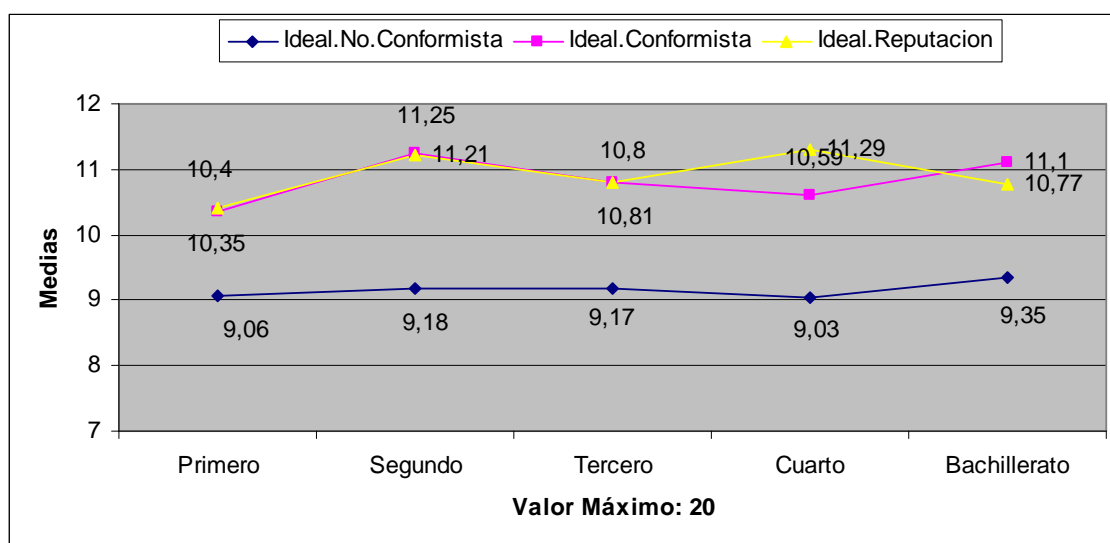
REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA en función del género



Como se puede apreciar en el gráfico, los chicos consideran que sus compañeros les perciben más “rebeldes” (no conformistas) en todos los cursos que las chicas. Los chicos de bachillerato consideran que sus compañeros los perciben como más “rebeldes”. El Análisis de Varianza (ANOVA) indica que la Autopercepción No Conformista de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en 1º (0,01) y 4º de la ESO (0,00) y en Bachillerato (0,01). La mayor homogeneidad de las medias de chicos y chicas en esta dimensión se presenta en 3º de la ESO.

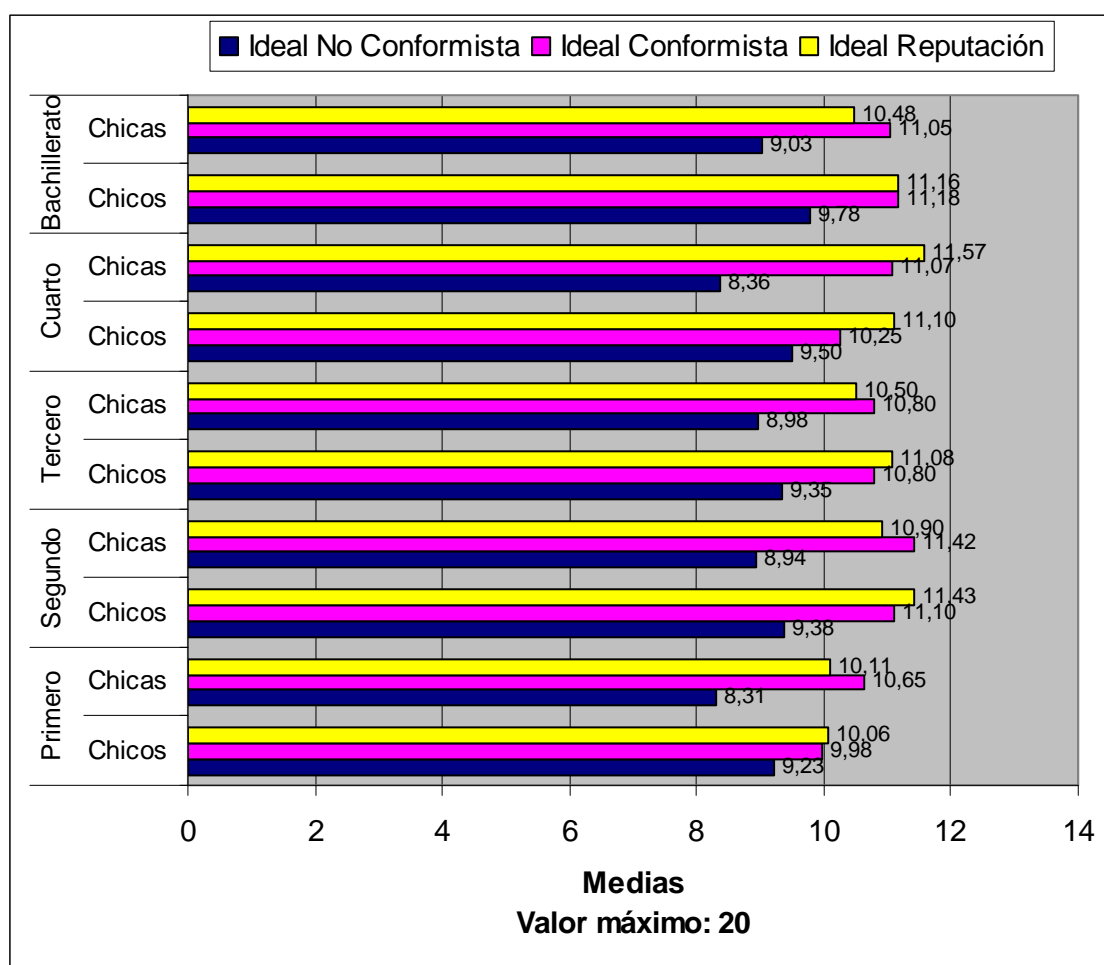
En lo que respecta a la Autopercepción Conformista (consideran que les perciben como “buenas personas”), las medias de chicos y chicas son mucho más homogéneas en todos los cursos y así lo confirma el ANOVA. Finalmente, la Autopercepción Reputacional (percepción de ser considerado líder) también es bastante homogénea entre chicos y chicas y no presenta diferencias significativas entre sexos, según el ANOVA.

REPUTACIÓN IDEAL



En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

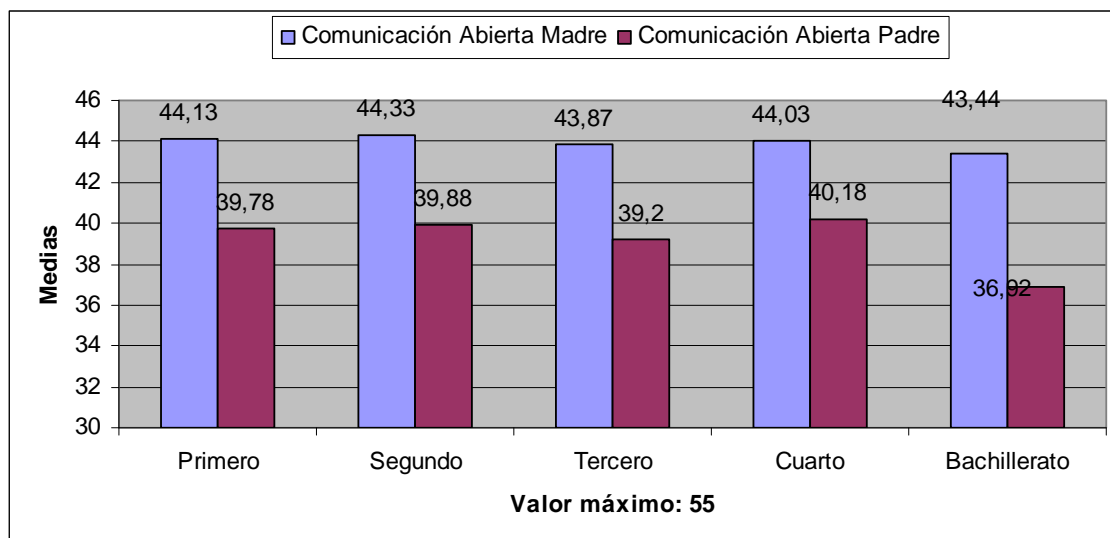
REPUTACIÓN IDEAL en función del género



El gráfico por género muestra que el ideal no conformista (rebeldía) es superior en los chicos de todos los cursos frente al de las chicas, aunque siempre bastante inferior al ideal conformista y reputacional de los propios chicos y de las chicas. Por el contrario, el ideal conformista (imagen de buena persona) es ligeramente superior para las chicas de todos los cursos, excepto en 3º de la ESO en el que las medias de chicos y chicas son idénticas. En lo que respecta el ideal reputacional (imagen de liderazgo), las medias de los chicos superan ligeramente a las de las chicas en 2º y 3º de la ESO y Bachillerato. En 4º de la ESO las chicas superan ligeramente a los chicos y en 1º las medias son prácticamente iguales.

El Análisis de Varianza (ANOVA) muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos de ninguno de los cursos para ninguna de las dimensiones de reputación ideal analizadas.

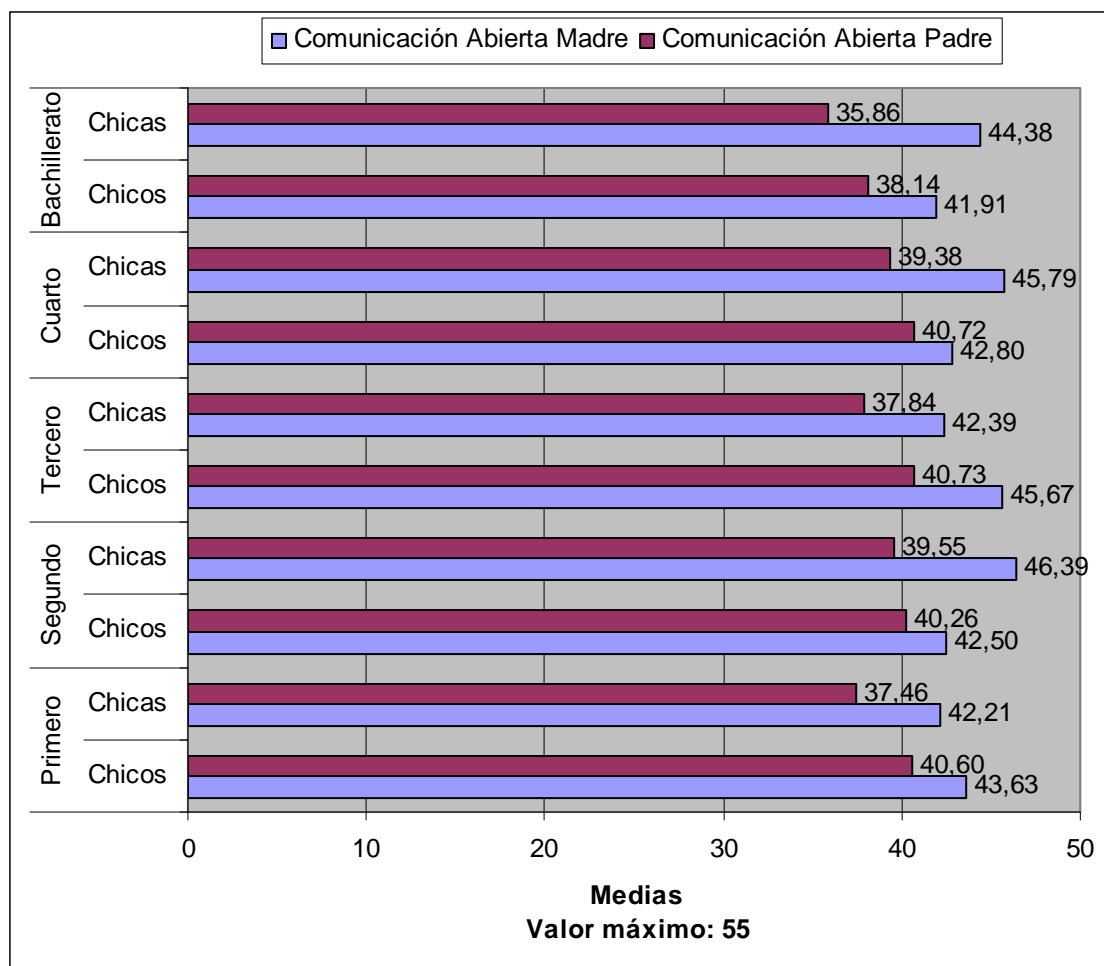
4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.



En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Como podemos observar en el gráfico, en 2º de la ESO, el alumnado manifiesta tener una mayor comunicación abierta tanto con la madre como con el padre respecto al resto de cursos escolares analizados. Sin embargo Bachillerato es el que manifiesta tener una menor comunicación tanto con el padre como con la madre.

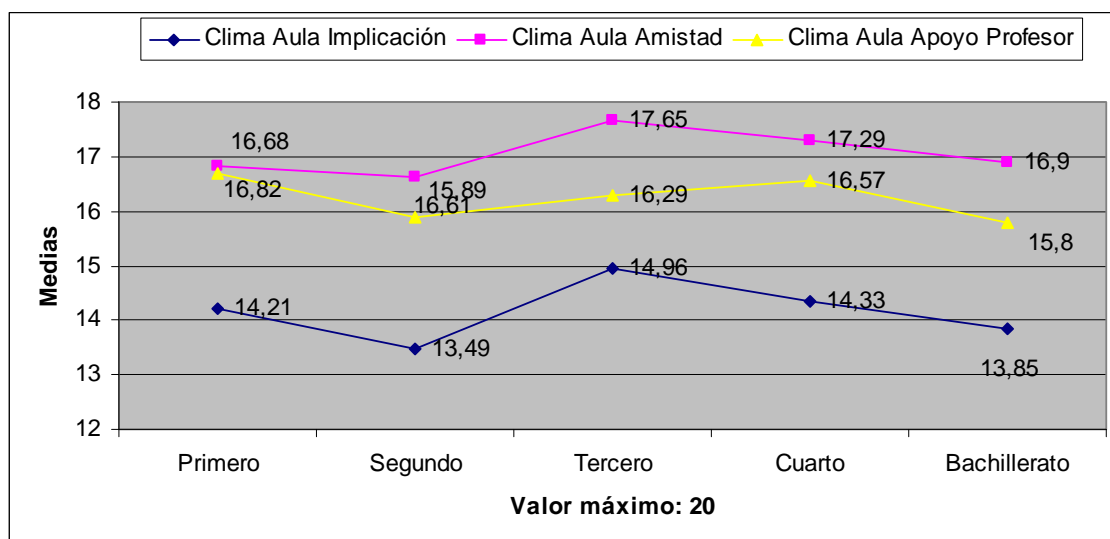
COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL CON EL PADRE en función del género



El gráfico muestra que la comunicación con el padre es ligeramente mejor en el caso de los chicos que de las chicas. A pesar de las diferencias observadas, el Análisis de Varianza (ANOVA) no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos en esta variable.

En el caso de la comunicación con la madre, los datos son más heterogéneos. Así, las medias de las chicas superan a las de los chicos en 2° y 4° de la ESO y en Bachillerato, mientras que en 1° y 3° son superadas por los chicos. El Análisis de Varianza (ANOVA) únicamente muestra que la comunicación con la madre de las chicas de 2° de la ESO (0,02) es significativamente mejor que la de los chicos.

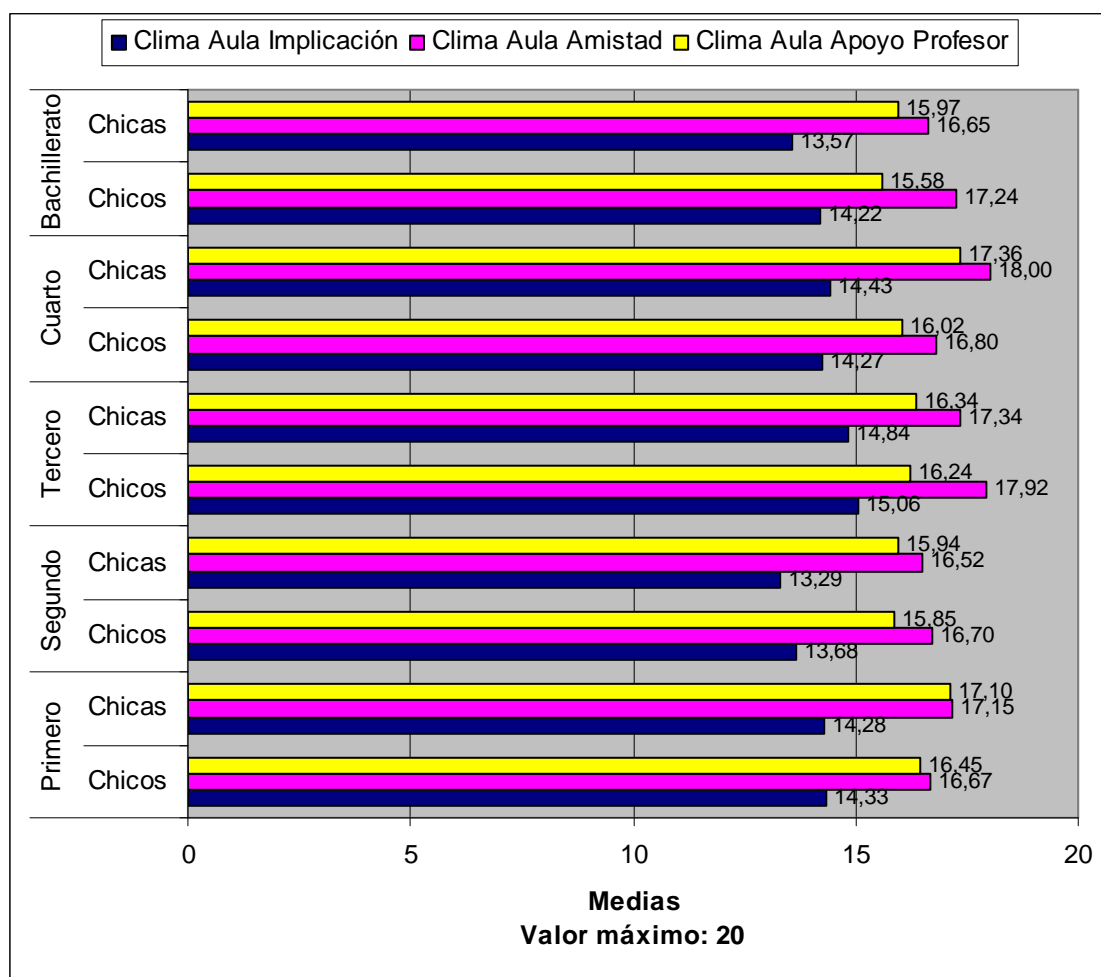
5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.



En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Como se observa en el gráfico, en 2º de la ESO, el clima en aula en las tres subescalas medidas en esta variable, presenta los niveles más bajos, respecto al resto de cursos analizados. Los alumnos de 1º de la ESO manifiestan sentir en mayor medida el apoyo por parte del profesor que es el resto de los cursos analizados. Por otra parte, los alumnos de 3º de la ESO son los que manifiestan en mayor medida un clima en aula de amistad con sus compañeros, respecto al resto de cursos de la ESO.

CLIMA SOCIAL EN EL AULA en función del género

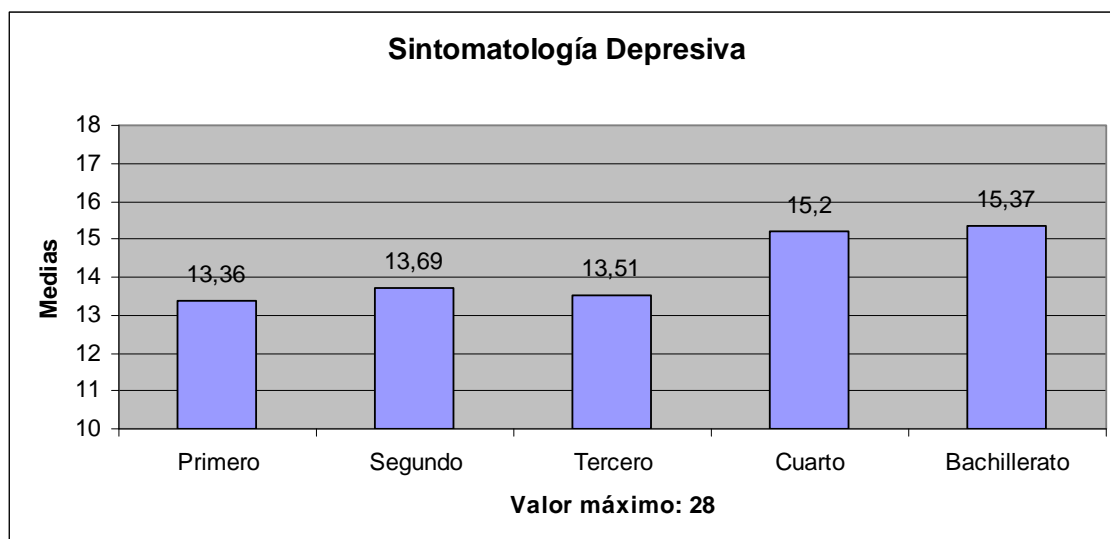


El gráfico indica que la percepción de implicación de los compañeros es bastante similar entre chicos y chicas de los diferentes cursos y que solo es ligeramente superior en los chicos de 1º, 2º, 3º de la ESO y de Bachillerato. Los chicos de 3º presentan la media de percepción de implicación más alta y las chicas de 2º la más baja. En ninguno de los cursos existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la percepción de implicación, según el Análisis de Varianza (ANOVA).

Por otra parte, se observa que la percepción de amistad de los chicos es ligeramente superior a la de las chicas en 2º y 3º de la ESO y en Bachillerato. Sin embargo, el análisis ANOVA muestra que la percepción de amistad de las chicas de 4º (0,02) es significativamente superior a la de los chicos de ese curso. Cabe mencionar que las chicas de 4º y los chicos de 3º presentan las medias de percepción de amistad más altas de todos los grupos.

Finalmente, la percepción de apoyo del profesor es superior en las chicas de todos los cursos y es significativamente superior a la de los chicos en 4º de la ESO (0,02), según el ANOVA.

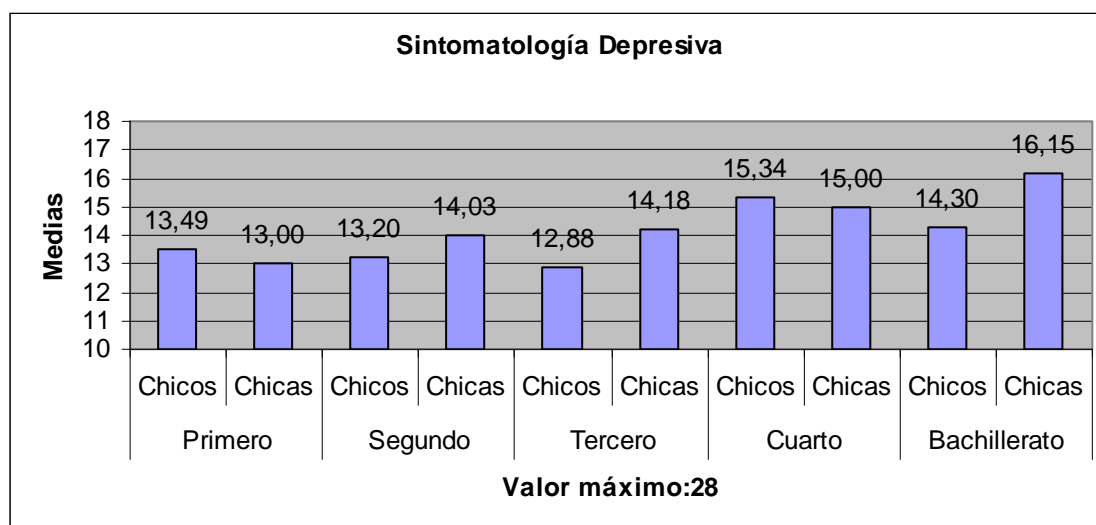
6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA



En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, los niveles más bajos de sintomatología depresiva se encuentran en 1º de la ESO, seguido de 3º, 2º y 4º de ESO y Bachillerato. Así, conforme avanza la edad, los alumnos manifiestan sentir mayor sintomatología depresiva, que en las edades más tempranas de la adolescencia, exceptuando 2º de la ESO.

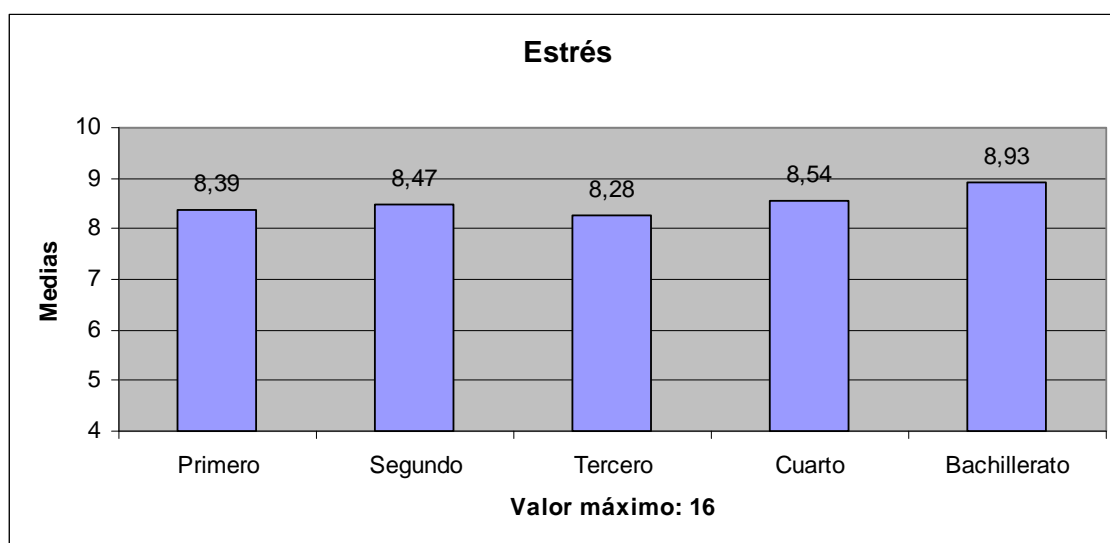
SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA en función del género



El gráfico de los síntomas depresivos en función del género indica que las chicas de Bachillerato presentan la puntuación más alta en este aspecto, seguidas de los chicos de 4°. Por el contrario, la puntuación más baja en depresión la presentan los chicos de 3°. En términos generales, los chicos presentan puntuaciones superiores a las chicas en 1° y 4° de la ESO y las chicas superan a los chicos en el resto de los grupos.

El Análisis de Varianza (ANOVA) muestra que las diferencias entre las puntuaciones de chicos y chicas únicamente son estadísticamente significativas en Bachillerato, donde las chicas presentan una media de depresión significativamente superior a la de los varones (0,03).

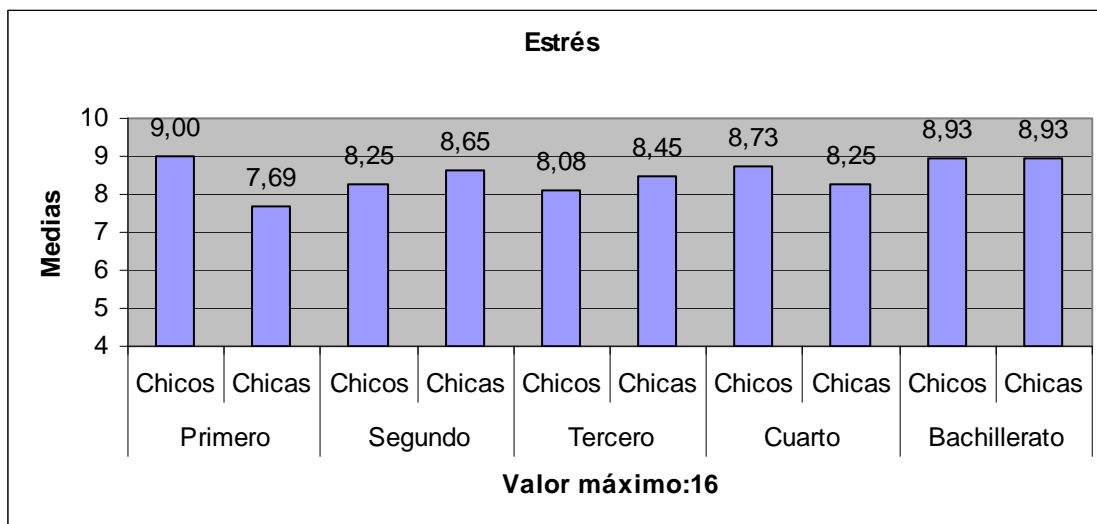
7.- ESTRÉS PERCIBIDO



En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos participantes en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

El alumnado de Bachillerato es el que manifiesta en mayor medida percepción de estrés, seguido de 4º de ESO y 2º de la ESO. En 1º y 3º de la ESO encontramos las puntuaciones más bajas en la medida de percepción de estrés.

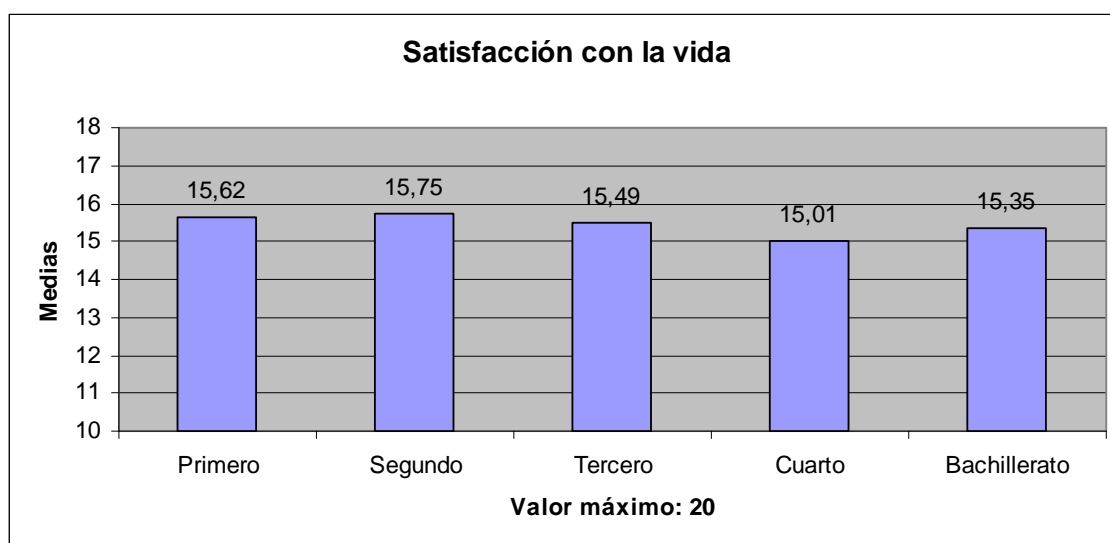
ESTRÉS PERCIBIDO en función del género



El gráfico del estrés percibido en función del género indica que los chicos de 1° de la ESO son los que presentan la puntuación más alta en esta variable, seguidos por los chicos y chicas de Bachillerato. Por el contrario, las chicas de 1° de la ESO son las que presentan menos estrés. Los chicos superan en estrés a las chicas en 1° y 4° y las chicas superan a los chicos en 2° y 3°. En Bachillerato, las medias de chicos y chicas son exactamente iguales.

Como era de esperarse, el Análisis de Varianza (ANOVA) muestra que la media de estrés de los chicos de primero es significativamente superior a la media de estrés de las chicas de este mismo curso (0,02). En el resto de cursos no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en esta variable.

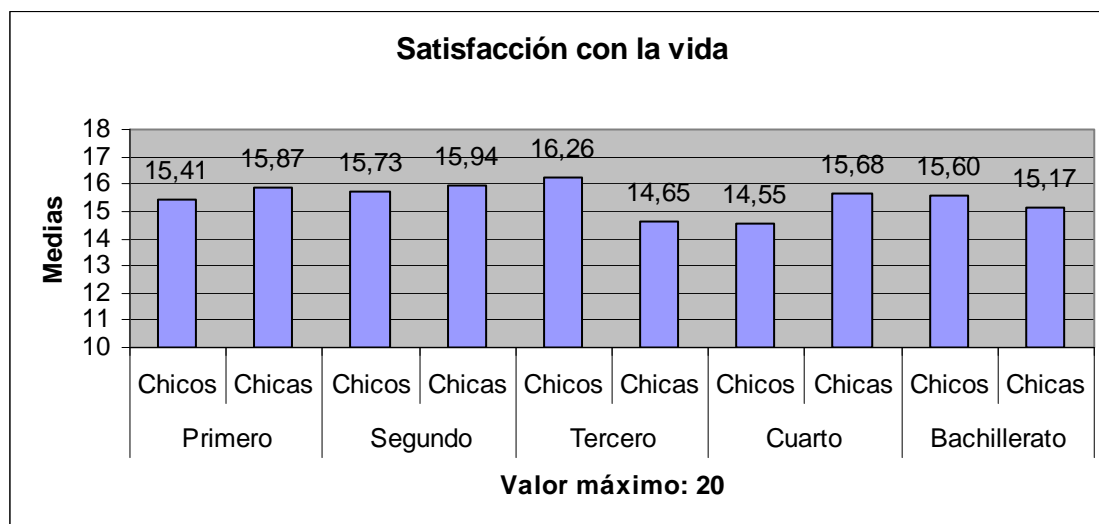
8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA



En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como observamos en el gráfico, es el alumnado de 2º de la ESO el que más satisfecho con la vida se siente, seguidos de los alumnos de 1º y 3º. Los alumnos que se sienten menos satisfechos con la vida son los de 4º ESO.

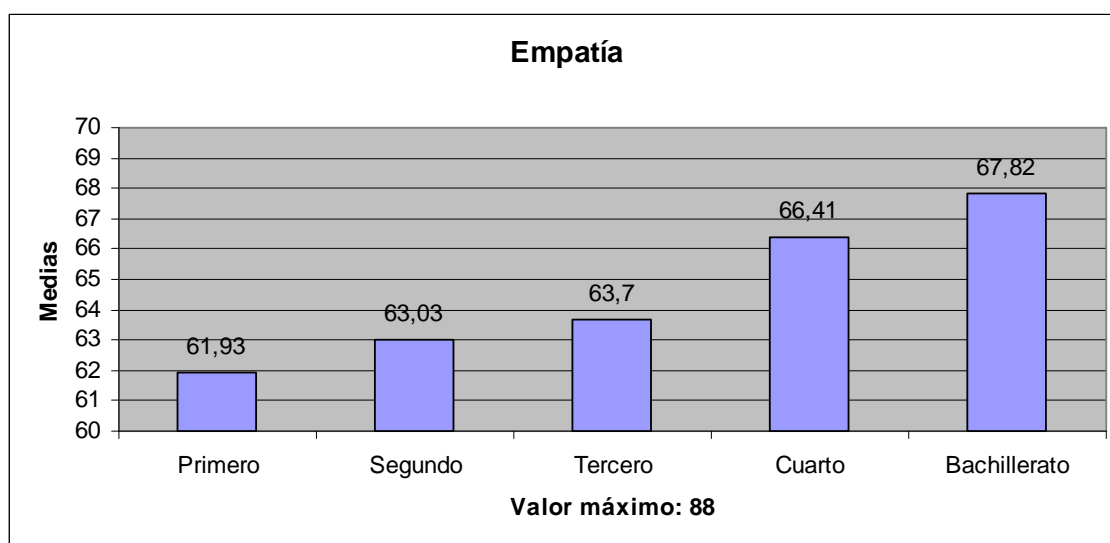
SATISFACCIÓN CON LA VIDA en función del género



En el gráfico se observa claramente que las chicas de 3º y los chicos de 4º presentan las medias de satisfacción con la vida más bajas, siendo los chicos de 4º los menos satisfechos en comparación con el resto de grupos. Asimismo, son los chicos de 3º los que presentan la media de satisfacción más alta de todos los grupos. Las chicas superan a los chicos en 1º, 2º y 4º. Por el contrario, las puntuaciones de los chicos superan a las chicas en 3º de la ESO y en Bachillerato.

En este caso, el Análisis de Varianza (ANOVA) únicamente muestra diferencias significativas entre las medias de satisfacción con la vida de chicos y chicas de 3º, donde la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos (0,03). Cabe resaltar que en este curso es donde se presentan las puntuaciones más extremas en esta variable, de todos los cursos analizados.

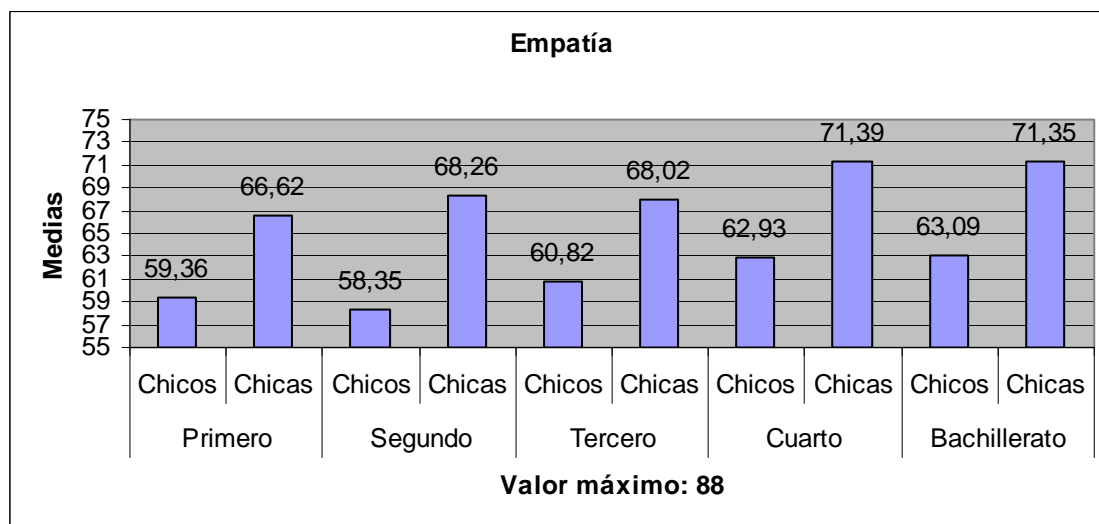
9.- EMPATÍA



En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se puede observar en el gráfico, existe mayor empatía entre los alumnos de Bachillerato, seguido de 4º de la ESO y 3º de la ESO. Así vemos como el nivel de empatía aumenta en los alumnos, según se va avanzando en la adolescencia, dándose los niveles más bajos en 1º de la ESO.

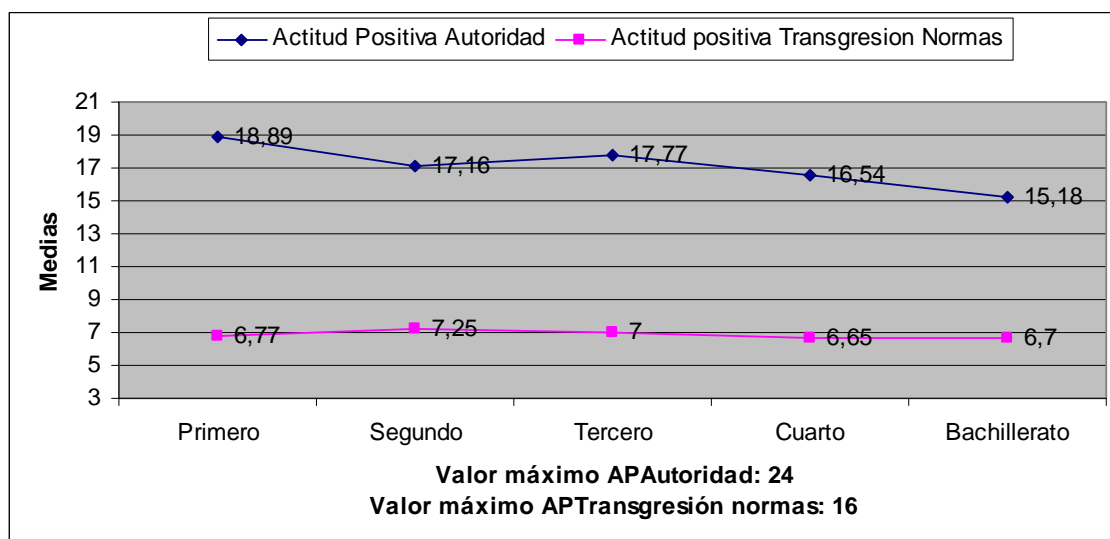
EMPATÍA en función del género



El análisis de la empatía en función del género muestra claramente que las medias de las chicas superan las de los chicos en todos los cursos. De los chicos, aquellos de Bachillerato muestran la media de empatía más alta y los de 2° de la ESO la más baja. En lo que respecta a las chicas, aquellas de Bachillerato presentan la media más alta y las de 3° la más baja.

Como es evidente, el Análisis de Varianza (ANOVA) muestra que las medias de chicas y chicos en empatía son significativamente diferentes en todos los cursos con un nivel de confianza del 100%.

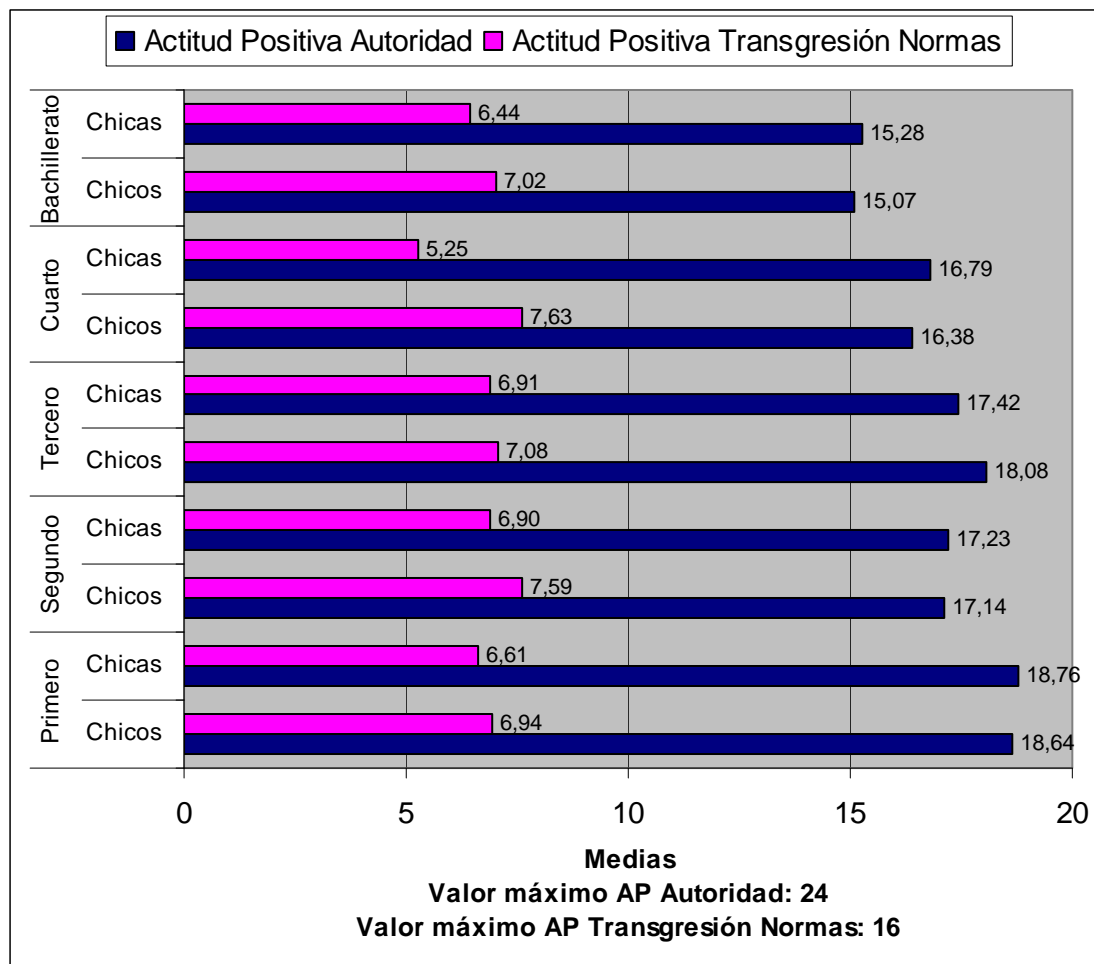
10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Podemos destacar como la actitud de los alumnos hacia la autoridad formal va descendiendo conforme avanza la adolescencia, dándose la media más baja en Bachillerato. Por el contrario y de forma coherente con el dato anterior, las medias en la variable actitud positiva ante la transgresión de normas, van aumentando según se aumenta el curso escolar hasta 2º de la ESO, donde comienza a descender, dándose la media más alta en 2º de la ESO.

ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD Y LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES en función del género

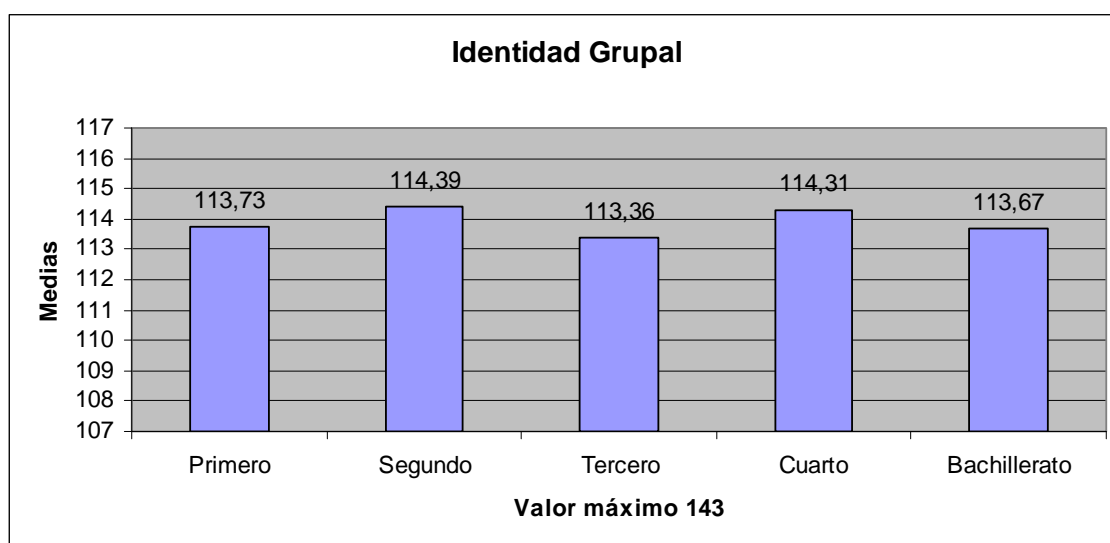


El análisis en función del género muestra que la media de los chicos en actitud positiva a la transgresión de normas supera a la de las chicas en todos los cursos. Del grupo de los chicos, aquellos de 2º y de 4º tienen las medias de transgresión de normas más altas. Por el contrario, los chicos de 1º de la ESO y de Bachillerato presentan las medias de actitud positiva hacia la transgresión más bajas de los varones. De las chicas, aquellas de 4º de la ESO presentan la media de transgresión más baja y las de 2º y 3º las más altas (estos dos grupos tienen medias prácticamente idénticas).

En lo que respecta a la actitud positiva ante la autoridad, las chicas superan a los chicos en todos los cursos, excepto en 3º. En términos generales, las chicas y los chicos de 1º muestran las medias más altas y las chicas y chicos de Bachillerato las más bajas.

El Análisis de Varianza (ANOVA) únicamente muestra diferencias estadísticamente significativas entre las medias de chicos y chicas de actitud positiva a la transgresión de normas de 4º de la ESO, donde los chicos superan significativamente a las chicas en dicha actitud (0,00).

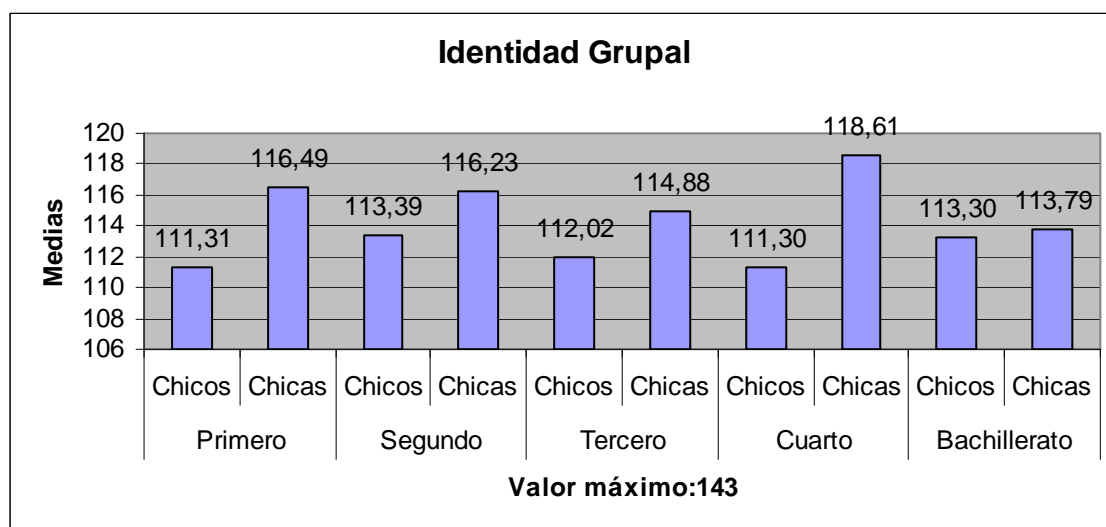
11.- IDENTIDAD GRUPAL.



La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como podemos observar en el gráfico, el alumnado de 3º de la ESO son los que manifiestan una menor identidad con su grupo de iguales. Sin embargo 2º de la ESO y 4º de la ESO, son los que presentan una mayor identificación grupal, dentro de los cursos analizados. Por otra parte, 1º de la ESO y Bachillerato, presentan medidas similares en esta variable.

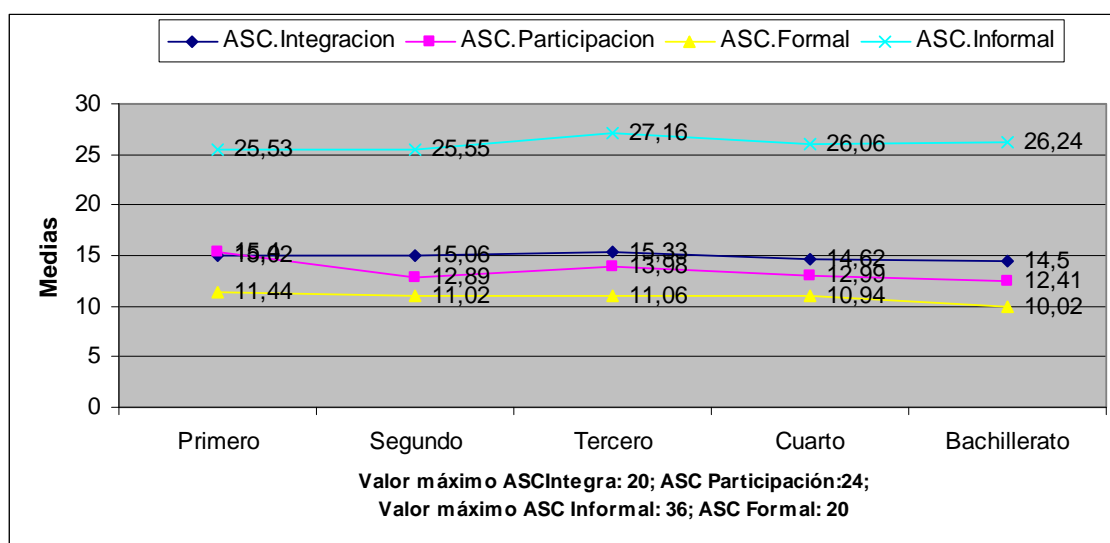
IDENTIDAD GRUPAL en función del género



En lo que respecta a la identidad grupal en función del género, el gráfico indica claramente que las chicas superan a los chicos en identidad con el grupo en todos los cursos. Así, de las chicas, aquellas de 4º presentan la media de identidad más alta y las de Bachillerato, la más baja. De los chicos, aquellos de 1º y 4º de la ESO presentan las medias más bajas (prácticamente iguales) y aquellos de 2º de la ESO y de Bachillerato las más altas (con medias que también son prácticamente iguales).

En el caso de la identidad con el grupo, el ANOVA no muestra diferencias estadísticamente significativas entre las medias de chicas y chicos en ninguno de los cursos.

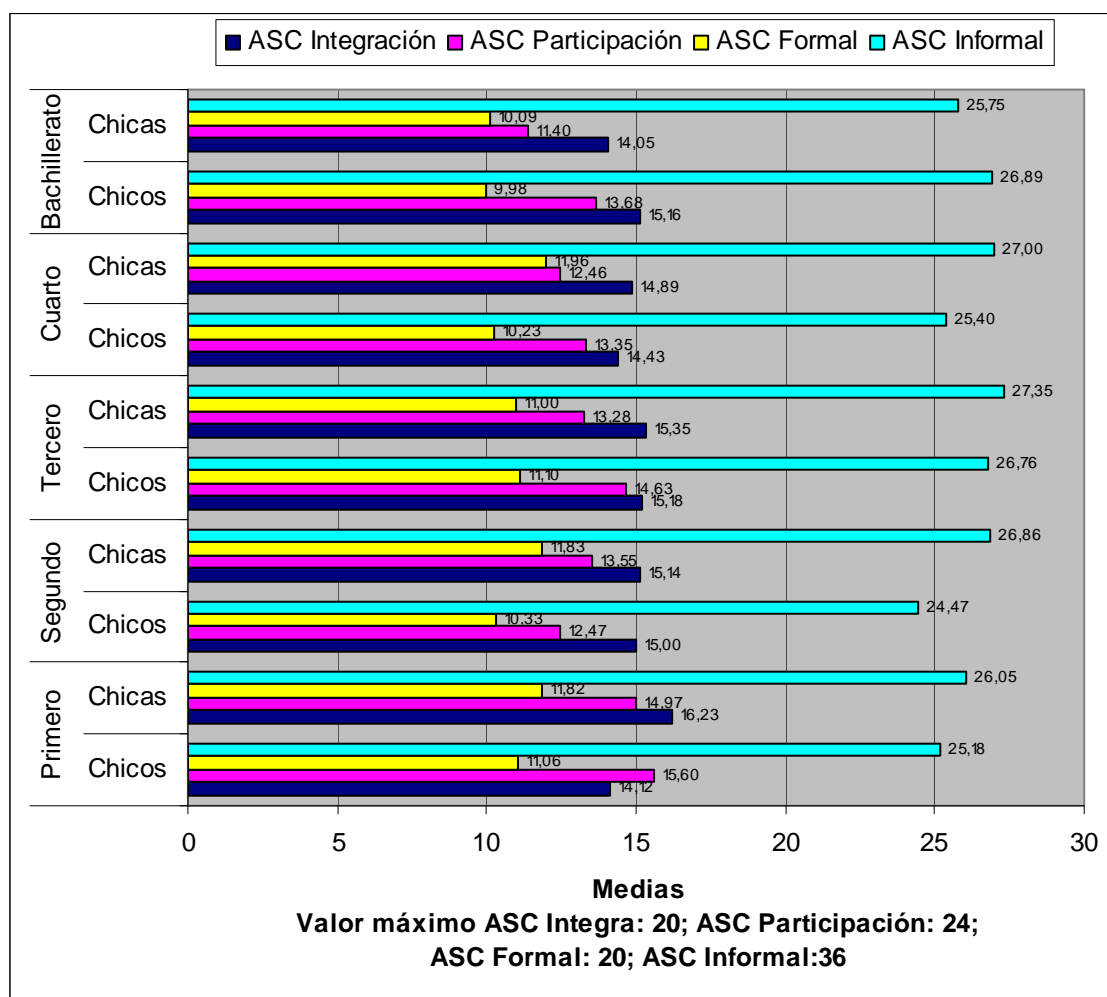
12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO



En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Como podemos observar, los alumnos de 1º de la ESO, presentan las medias más altas en los tipos de Apoyo Social Comunitario (Integración, Participación, ASC en los sistemas Formales) Así, se observa que el alumnado de 1º de ESO es el que manifiesta en mayor medida el Apoyo Social en la Comunidad en los tipos citados, descendiendo las puntuaciones, conforme se avanza en los cursos de ESO. Esto parece indicar que los chicos y chicas más jóvenes se apoyan socialmente en mayor medida en la comunidad, descendiendo este apoyo, conforme se van haciendo mayores. Debemos destacar las bajas puntuaciones de Bachillerato, en las subescalas de esta variable citadas, comparado con el resto de cursos de la ESO. Sin embargo, los puntajes más elevados en ASC en los sistemas informales, se presentan en 3º de la ESO, siendo los más bajos en 1º de la ESO.

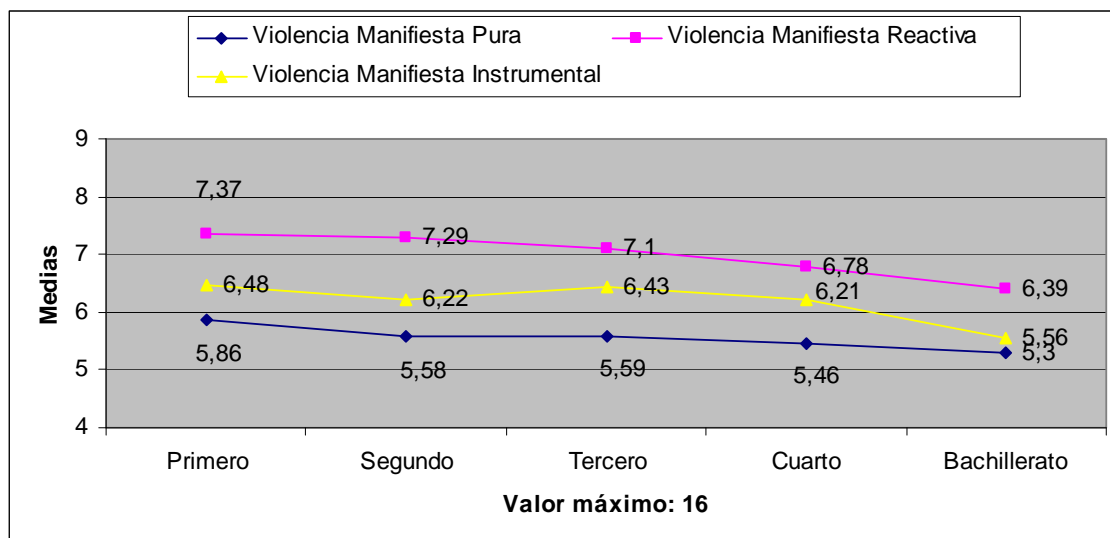
APOYO SOCIAL COMUNITARIO en función del género



En lo que respecta al apoyo social comunitario en función del género, el gráfico muestra que las chicas superan a los chicos en apoyo formal, excepto en 3° de la ESO. En términos de la participación, los chicos superan a las chicas en 1°, 3°, 4° de la ESO y en Bachillerato. En relación a la integración comunitaria, las chicas superan a los chicos en todos los cursos, excepto en Bachillerato. Lo mismo se observa en el caso del apoyo en los sistemas informales, en el cual los chicos únicamente superan a las chicas en Bachillerato.

El análisis ANOVA indica que las chicas presentan una media de apoyo formal significativamente superior a los chicos en 2° (0,04) y 4° (0,01) de la ESO. Por el contrario, la media de participación de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en Bachillerato (0,00). La media de las chicas en integración es significativamente superior a la de los chicos en 1° de la ESO (0,01). Finalmente, cabe anotar que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el apoyo en sistemas informales.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL

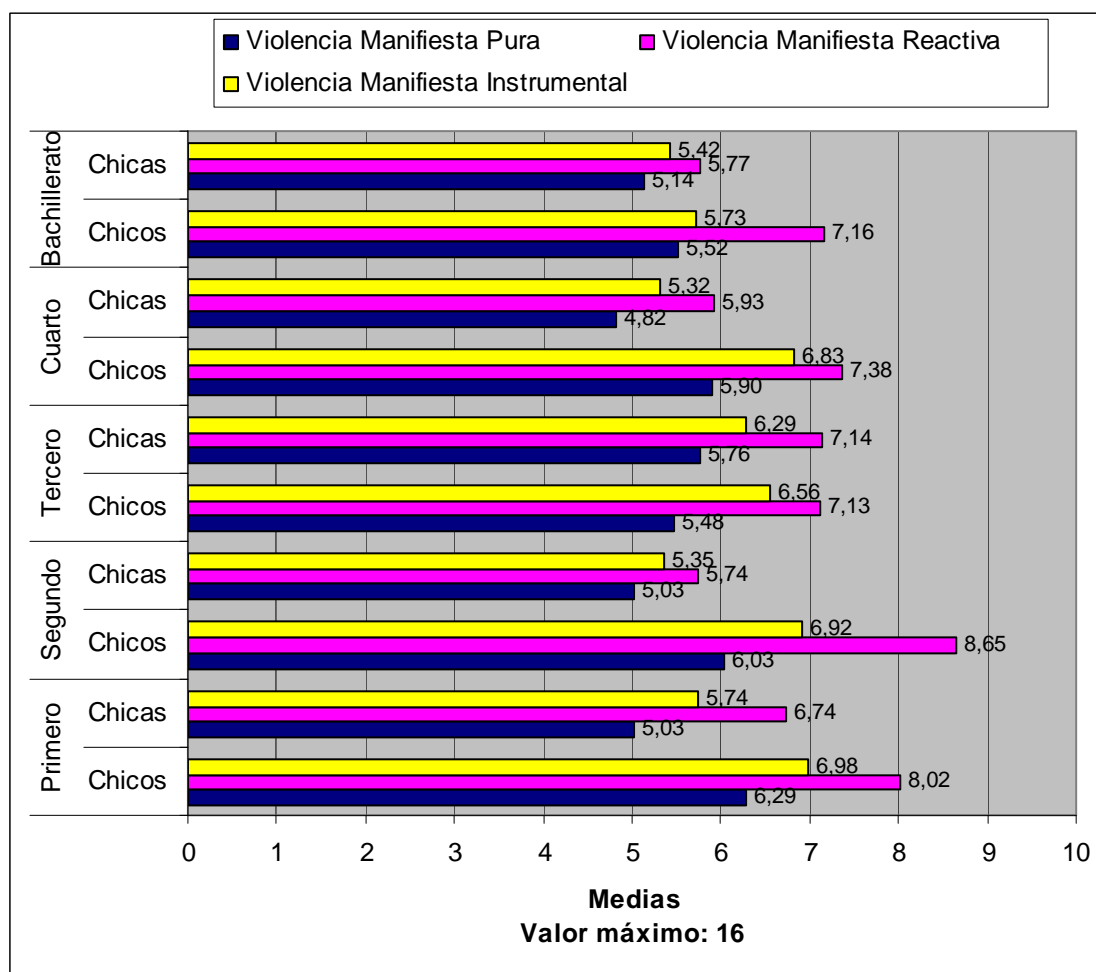


En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia manifiesta*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la violencia manifiesta pura que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como podemos observar en el gráfico, las puntuaciones en los distintos cursos tienden a disminuir ligeramente conforme avanzan los cursos escolares en la ESO, descendiendo a partir de 1º de la ESO.

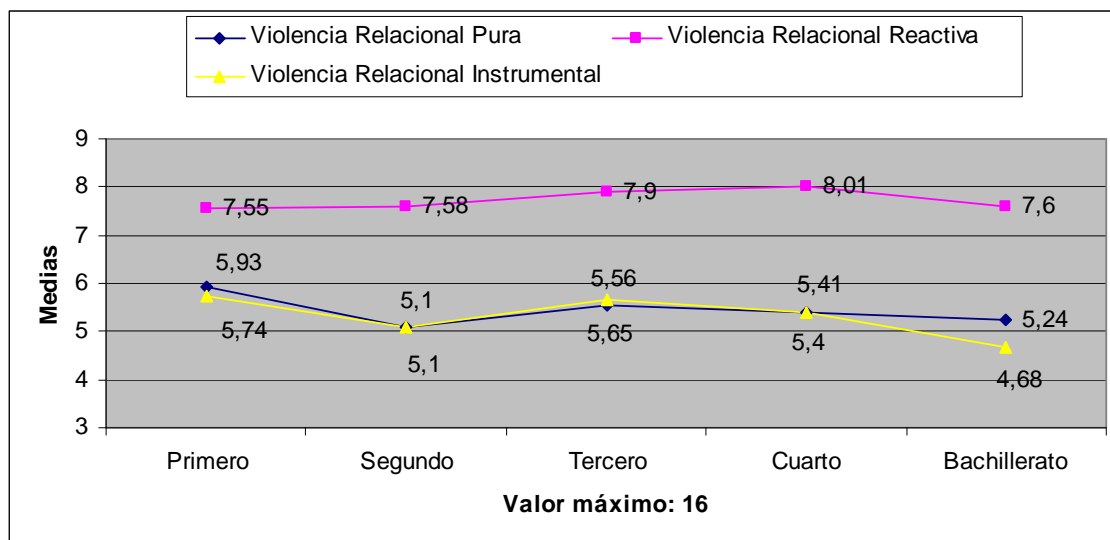
VIOLENCIA MANIFIESTA en función del género



El análisis de la violencia manifiesta en función del género indica que los chicos superan a las chicas en violencia pura en todos los cursos, excepto en 3° de la ESO. También muestra que los chicos superan a las chicas en violencia instrumental en todos los cursos y también en violencia reactiva (excepto en 3° de la ESO en donde las medias de chicos y chicas son prácticamente iguales).

Ahora bien, el análisis ANOVA muestra que los chicos presentan medias de violencia pura, instrumental y reactiva significativamente superiores a las chicas en 1° (0,00; 0,04; 0,04 respectivamente), 2° (0,02; 0,00; 0,00 respectivamente) y 4° de la ESO (0,02; 0,01; 0,01 respectivamente). Sin embargo, en violencia reactiva, la media de los chicos también es significativamente superior a la de las chicas en Bachillerato (0,00). En 3° de la ESO es en el único curso en el que no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguna de las tres dimensiones de violencia.

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL

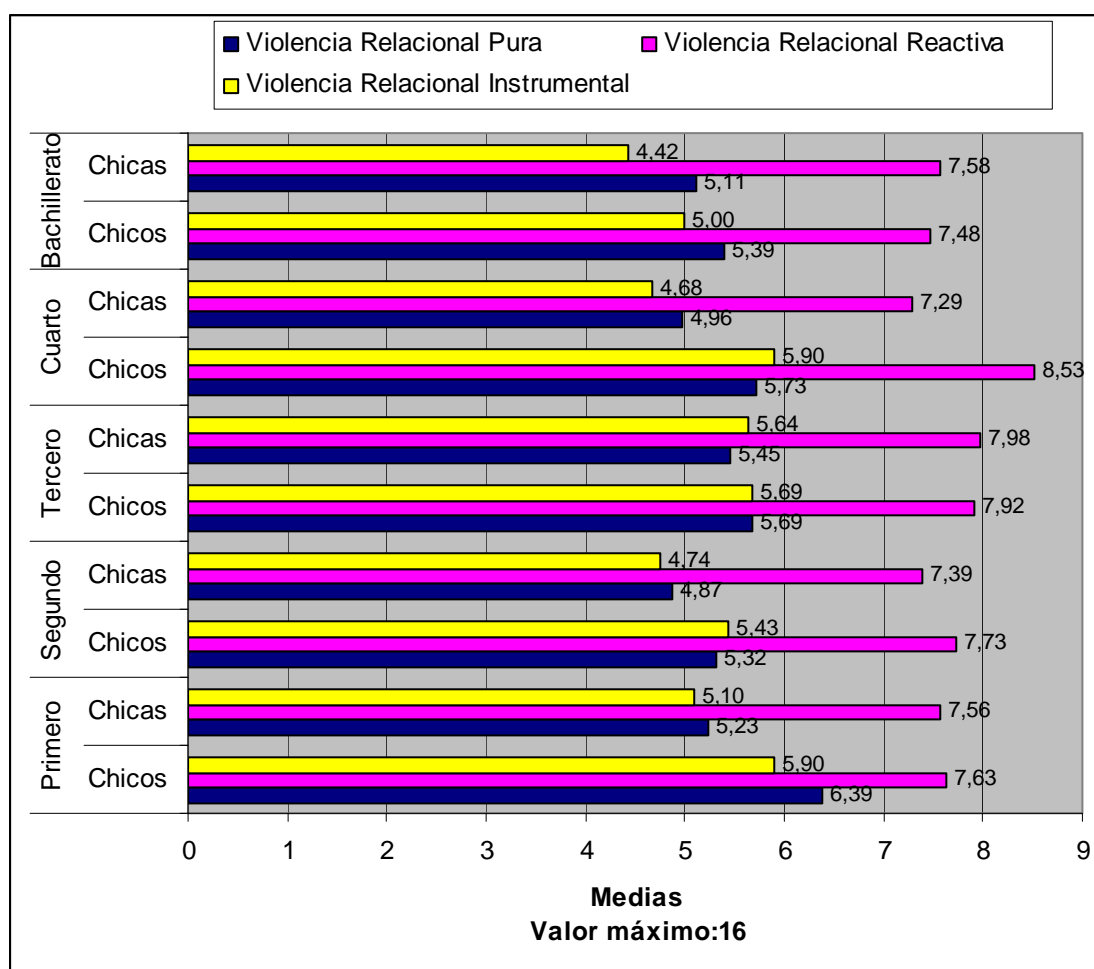


En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: pura (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), instrumental (se utiliza para conseguir algo a cambio), y reactiva (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Como se aprecia en la gráfica, este último tipo de violencia -violencia relacional reactiva- es la más frecuente en las aulas de secundaria, en todos los cursos, si bien parece ser que los alumnos de 4º la utilizan en mayor medida, en comparación con los alumnos de 1º. La violencia relacional pura e instrumental en menor medida, destacando los niveles más bajos de 2º de la ESO y Bachillerato.

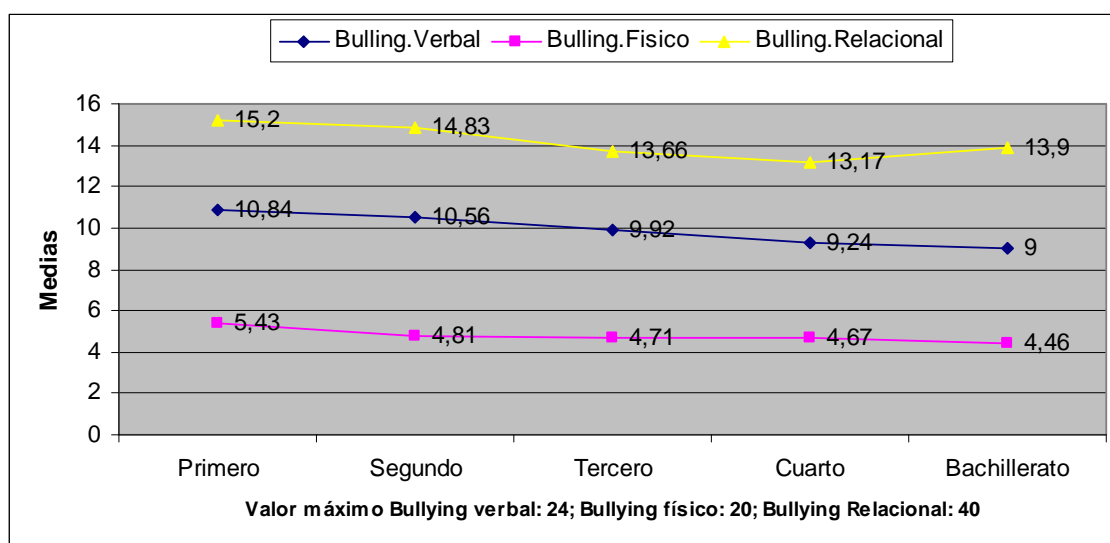
VIOLENCIA RELACIONAL en función del género



El gráfico muestra que los chicos de todos los cursos superan a las chicas en violencia relacional pura. Lo mismo sucede en violencia relacional instrumental, aunque en 3° de la ESO las medias de los dos grupos son prácticamente iguales. En cuanto a la violencia relacional reactiva, la media de los chicos supera a la de las chicas en 1°, 2° y 4° de la ESO. Sin embargo, en 1° y 3° las medias de los dos sexos son prácticamente iguales.

El ANOVA muestra que la media de los chicos en violencia relacional pura es significativamente superior a la de las chicas en 1° (0,03) la ESO. En violencia relacional instrumental, sucede lo mismo en 2° (0,05), 4° (0,019 y Bachillerato (0,03). Finalmente, los chicos de 4° de la ESO superan significativamente a las chicas en violencia relacional reactiva (0,01). De hecho, los chicos de este curso presentan la media más alta en dicha dimensión de todos los grupos analizados.

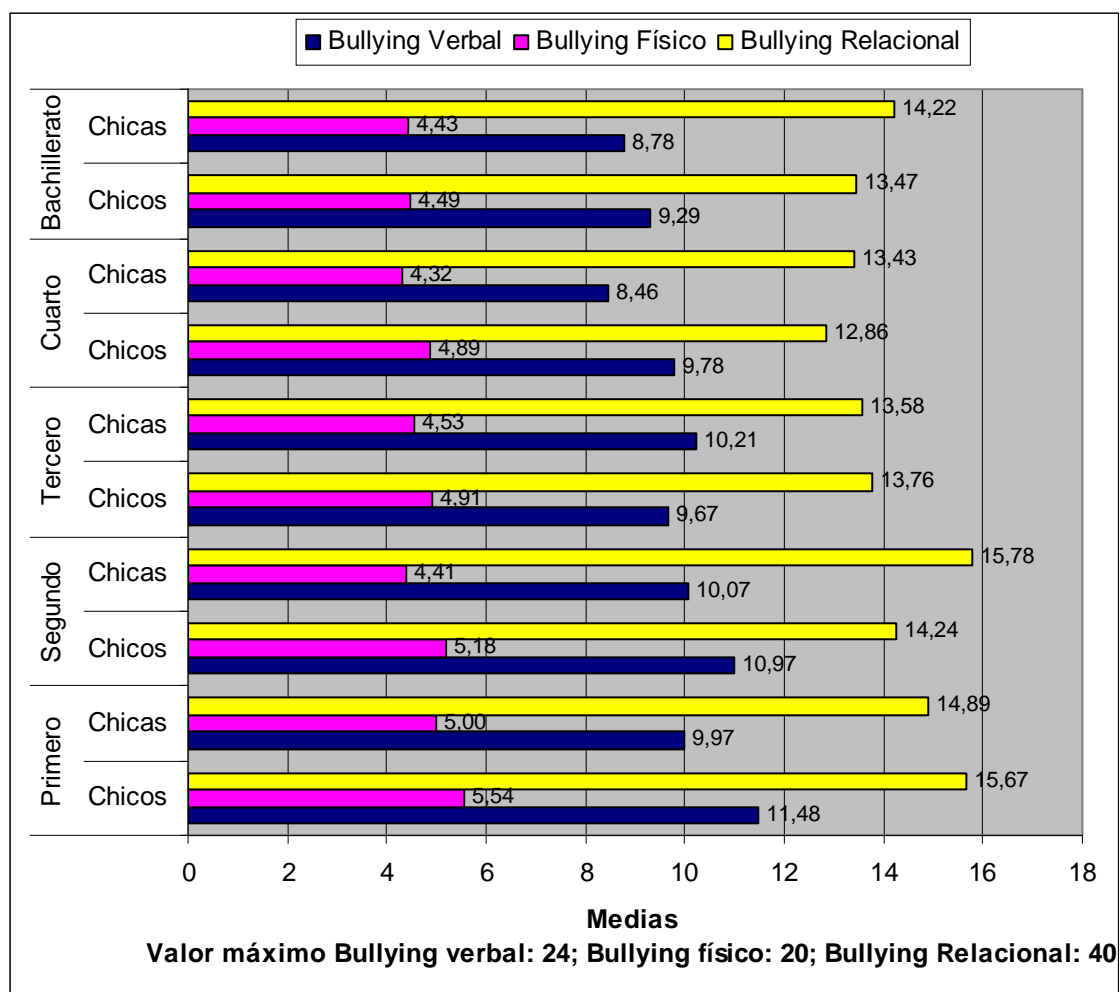
15.- BULLYING



En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: manifiesto verbal (ej. insultos, amenazas, motes), manifiesto físico (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Tal y como se recoge en la gráfica, los tres tipos de bullying, el relacional, el verbal y el físico siguen una pauta de desarrollo similar, ligeramente descendente, a lo largo de los cursos, presentando sus valores más altos en los alumnos de 1º de la ESO.

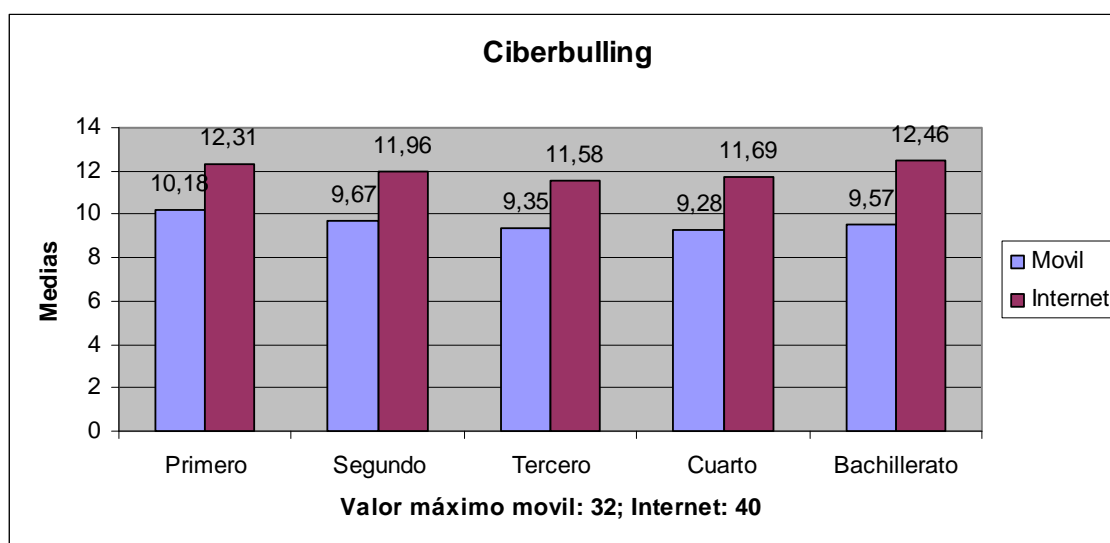
BULLYING en función del género



En lo que respecta al bullying en función del género, se puede apreciar que los chicos superan a las chicas en bullying físico en todos los cursos. Algo similar sucede en el bullying verbal, excepto en 3° de la ESO, donde la media de las chicas supera a la media de los chicos. Finalmente, en lo que respecta al bullying relacional, la media de las chicas supera a la de los chicos en 2° y 4° de la ESO y en Bachillerato.

El ANOVA únicamente muestra que los chicos de 2° de la ESO superan significativamente a las chicas en bullying físico (0,02). En el resto de dimensiones, no se aprecian diferencias significativas entre los dos sexos.

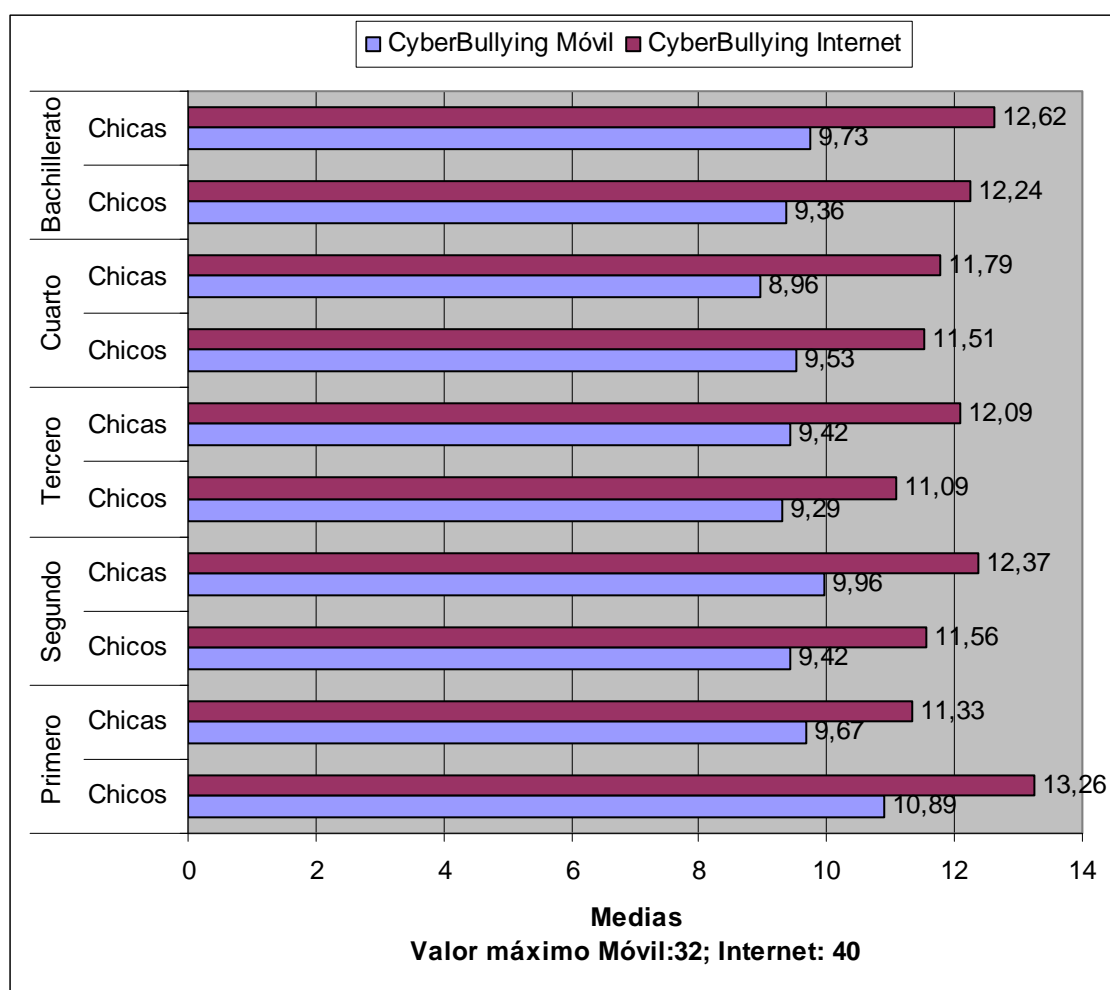
16.- CYBERBULLYING



En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Como se observa en el gráfico el alumnado de 1º de la ESO es que el manifiesta en mayor medida haber sufrido cyberbullying a través de móvil. Los adolescentes de Bachillerato son los que manifiestan en menor medida haber sufrido CyberBullying utilizando Internet y los alumnos de 4º de la ESO, los que ofrecen las medidas más bajas en Cyberbullying utilizando móvil.

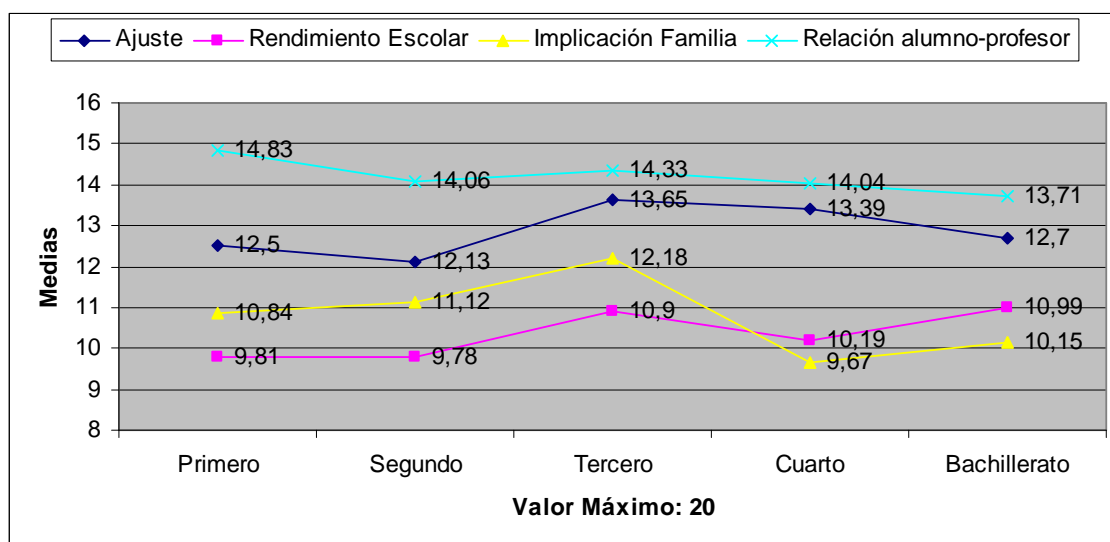
CYBERBULLYING en función del género



En relación al cyberbullying en función del género, se puede apreciar que las chicas superan a los chicos en el cyberbullying por el móvil en 2º y 3º de la ESO y en Bachillerato. En cuanto al cyberbullying por Internet, se aprecia que las chicas superan a los chicos en todos los cursos, excepto en 1º de la ESO.

El Análisis ANOVA muestra que los chicos de 1º de la ESO presentan una media significativamente superior a las chicas en cyberbullying por Internet (0,03). Por el contrario, en 3º de la ESO son las chicas quienes presentan una media significativamente superior a los chicos en este tipo de cyberbullying (0,03).

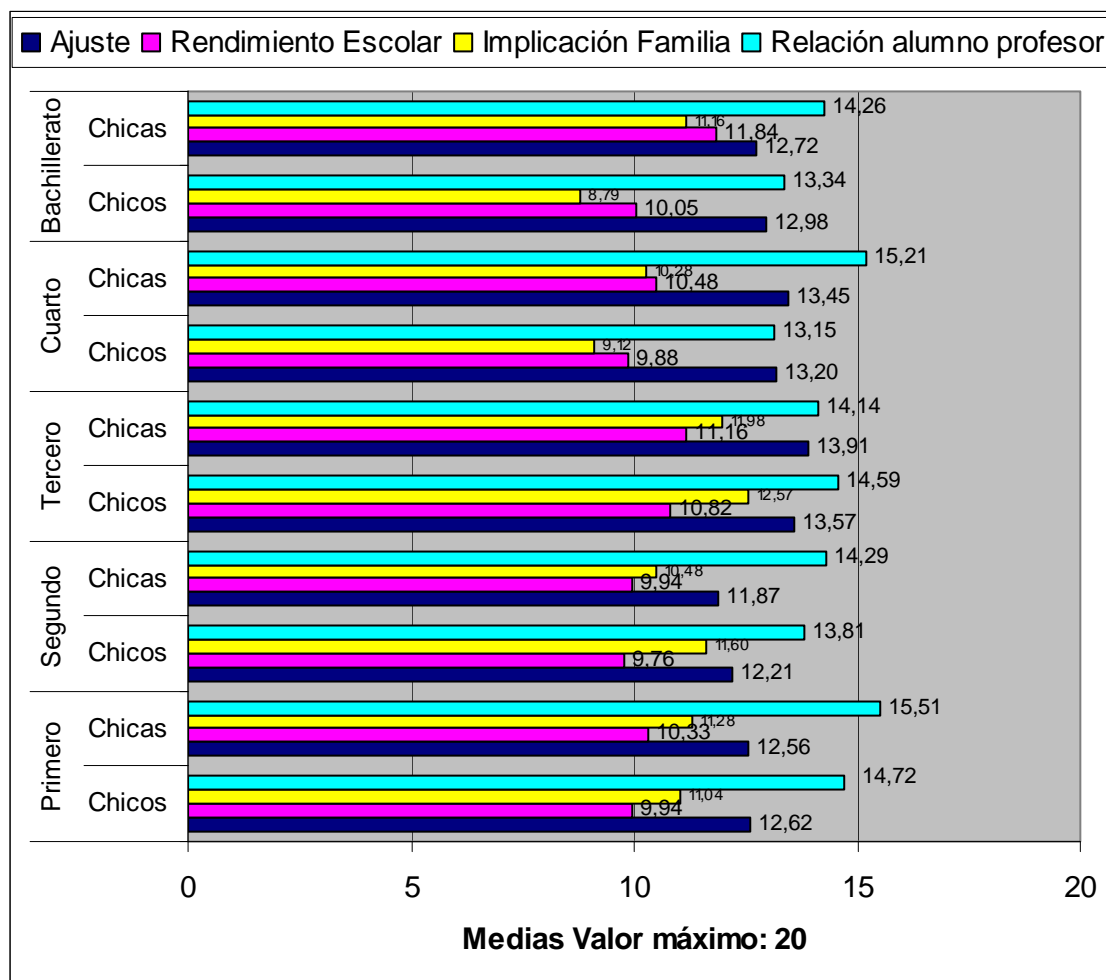
17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Finalmente, en esta gráfica se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

En resumen, los alumnos de Bachillerato son los que tienden a presentar, desde el punto de vista del profesorado, las puntuaciones más bajas en el grado de ajuste en el aula. En 4º de la ESO, es donde encontramos los puntajes más bajos respecto a la implicación de la familia. La relación entre el alumno y el profesor, presenta las puntuaciones más altas en 1º de la ESO, descendiendo ligeramente hasta llegar a Bachillerato, donde encontramos las más bajas. Sin embargo, el alumnado de 3º de la ESO y Bachillerato presentan, desde el punto de vista del profesorado, un mayor rendimiento académico.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR en función del género



En cuanto a la percepción del alumnado por parte de los profesores en función del género, se observa que los chicos son percibidos como más ajustados socialmente a la escuela en 1° y 2° de la ESO y en Bachillerato. Asimismo, los profesores perciben que las chicas de todos los cursos tienen un rendimiento académico superior que los chicos. En lo que respecta a la implicación familiar, los profesores consideran que es superior en las familias de las chicas de 1° y 4° de la ESO y en Bachillerato. Finalmente, la calidad de la relación alumno-profesor es percibida como superior con las chicas de todos los cursos, excepto con aquellas de 3°, donde se percibe una mejor relación con los chicos.

El Análisis de Varianza (ANOVA) muestra que la media de rendimiento escolar y de implicación familiar de las chicas es significativamente superior a la de los chicos en Bachillerato (0,02 y 0,04 respectivamente). Por otra parte, la calidad de la relación con las chicas de 4º de la ESO es significativamente mejor que con los chicos (0,00). Finalmente, no se observaron diferencias significativas en la percepción de los profesores del ajuste social de chicos y chicas en ninguno de los cursos.

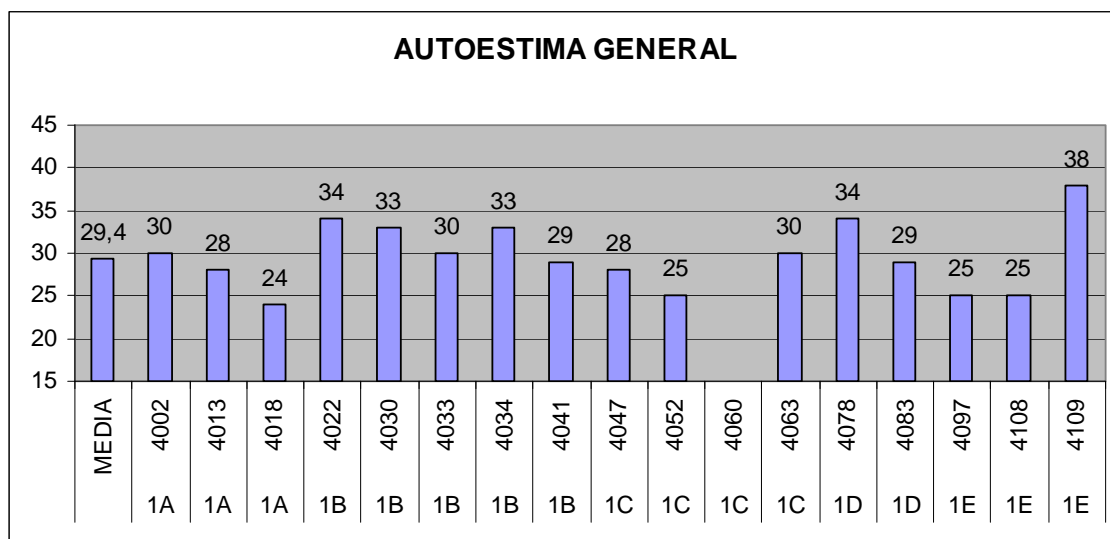
Parte III

Informe Empírico

Resultados del Análisis Sociográfico: Primero de ESO IES Averroes (Córdoba)

Seguidamente se presentan las puntuaciones que los alumnos RECHAZADOS han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios, utilizando gráficos. En cada uno de los gráficos aparece en primer lugar la MEDIA del alumnado de 1º de la ESO y seguidamente las puntuaciones que los alumnos han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios. Así, podemos observar como se sitúan los alumnos que han sido rechazados según el análisis del sociograma, respecto a la MEDIA del alumnado de 1º de la ESO. Cuando no aparece la columna es debido a que el alumno o la alumna han omitido las respuestas a este cuestionario. Cada gráfico ofrece información acerca de si los alumnos puntúan por encima o por debajo de la media del curso escolar en el que están cursando los estudios. La información ofrecida permite obtener los perfiles de los alumnos citados.

1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL

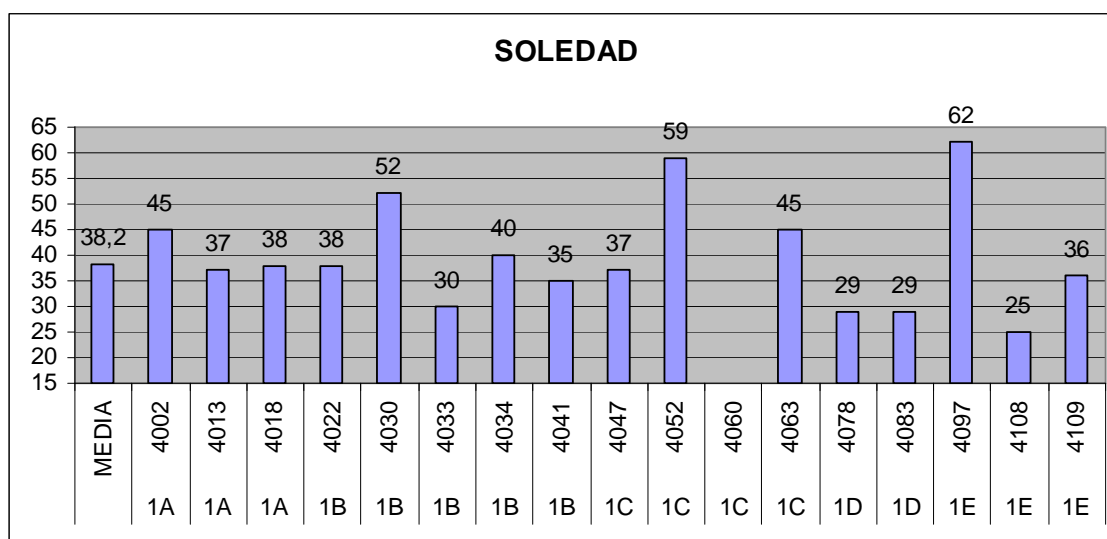


Valor máximo en el cuestionario: 40

En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, por ejemplo el alumno 4109 es el que puntúa en mayor medida por encima de la media de 1º de la ESO, teniendo una alta estima por sí mismo. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4018, tiene una baja estima por sí mismo, puntuando muy por debajo de la media de 1º de la ESO.

2.- SOLEDAD



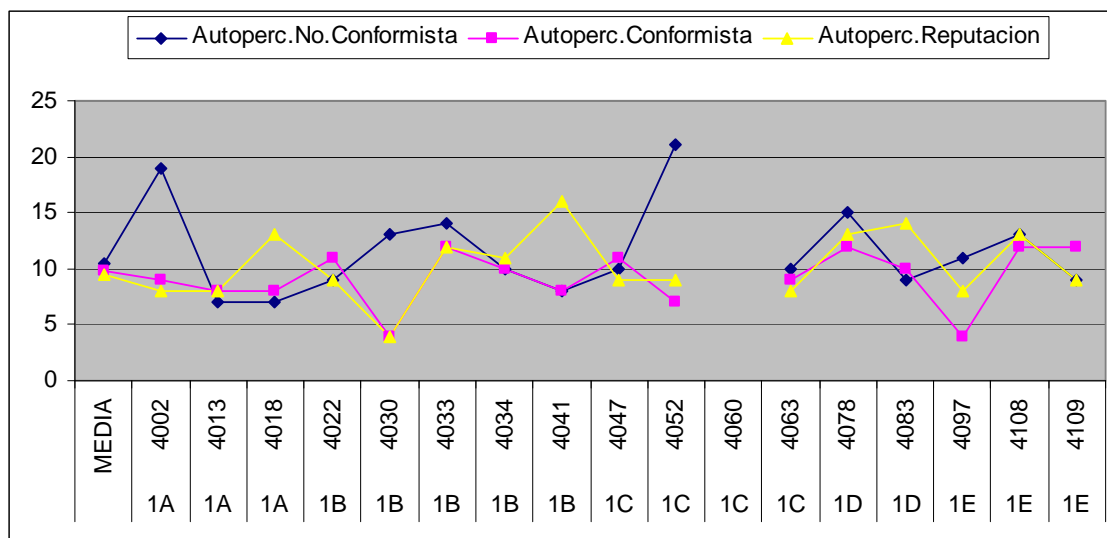
Valor máximo en el cuestionario: 80

En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes que han sido rechazados en el sociograma. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, podemos afirmar que por ejemplo, el alumno 4097, es el que tiene un mayor sentimiento de soledad, situándose muy por encima de la media de 1º de la ESO. Por el contrario, por ejemplo el alumno 4108 puntúa muy por debajo de la media de 1º de la ESO, lo que indica que se siente menos solo que la media de sus compañeros de curso escolar.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA

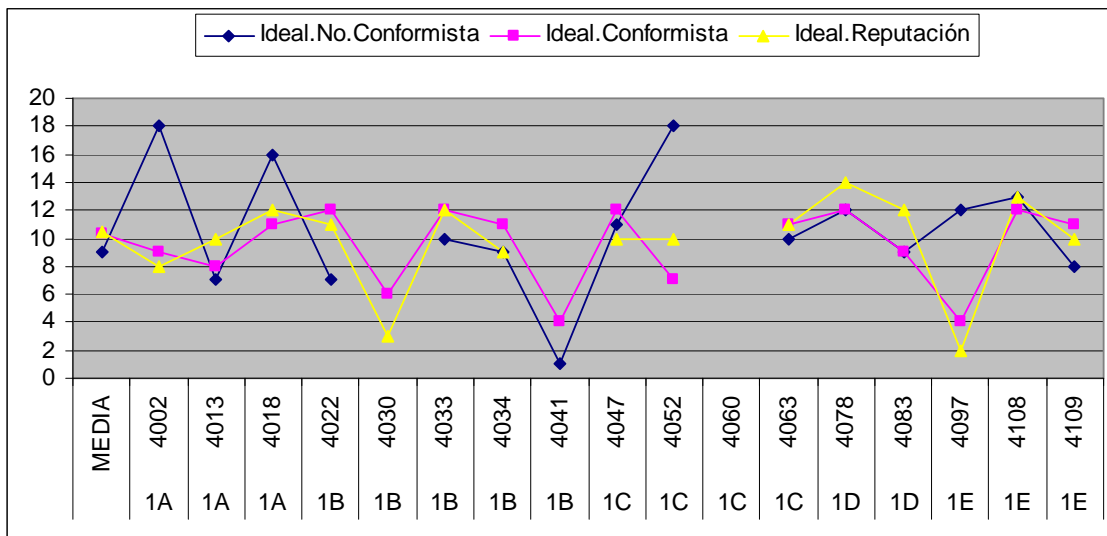


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos resaltar del siguiente gráfico algunas puntuaciones, como por ejemplo los alumnos 4002 y 4052, que presentan puntuaciones por encima de la media de 1º de ESO en autopercepción no conformista. También cabe destacar, por ejemplo, las puntuaciones del alumno 4030, ya que presenta las puntuaciones más bajas en autopercepción conformista y de la reputación, respecto a la media de 1º de ESO.

REPUTACIÓN IDEAL

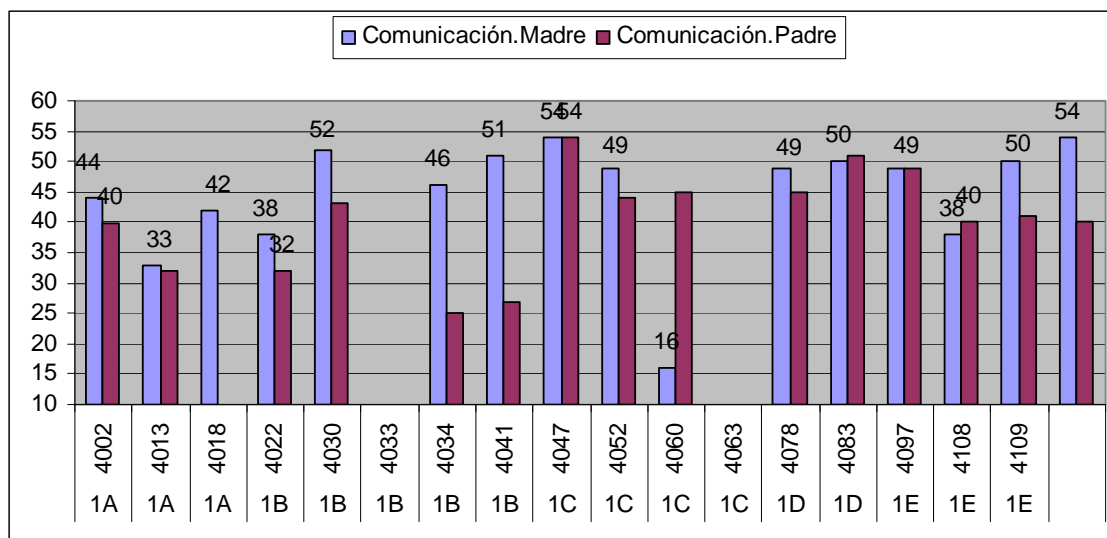


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que su compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4002 y 4052 en la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas no conformistas, como las más altas, muy por encima de la media de sus compañeros de 1º de la ESO. Así mismo, por ejemplo los alumnos 4041, puntúan muy por debajo de la media en el ideal no conformista que les gustaría tener. Cabe destacar las puntuaciones por debajo de la media en cuanto a la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas conformistas y reputacionales de los alumnos, por ejemplo 4097 y 4030.

4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.

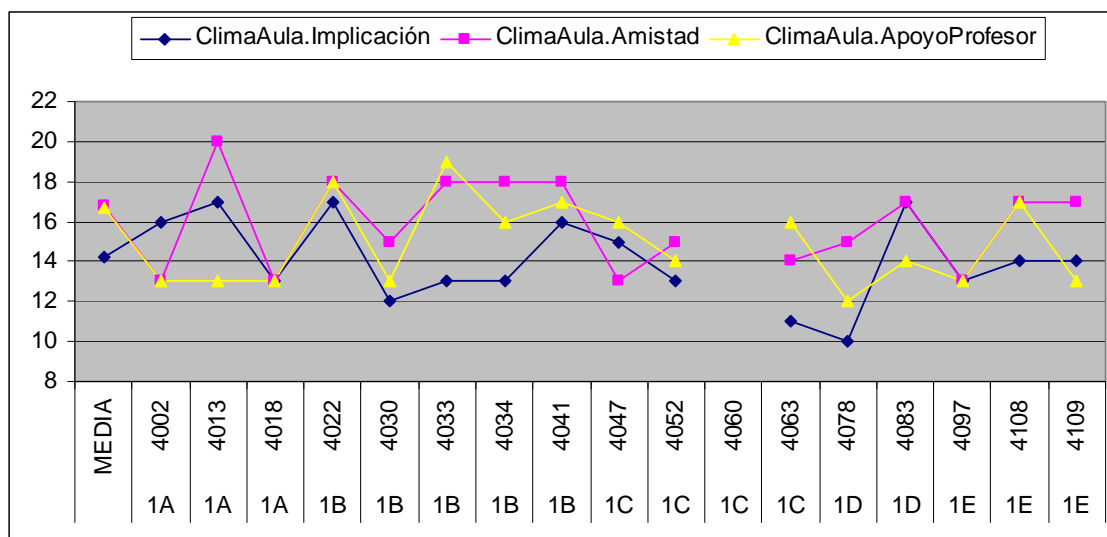


Valor máximo en el cuestionario: 55

En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Así, por ejemplo el alumno 4047, manifiesta mantener una comunicación abierta, tanto con su padre como con su madre, muy por encima de la media de sus compañeros de 1º de la ESO. Si embargo, por ejemplo su compañero/a 4013 es el que presenta las puntuaciones más bajas en comunicación abierta con la madre y con el padre, comparado con la media de 1º de la ESO.

5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.

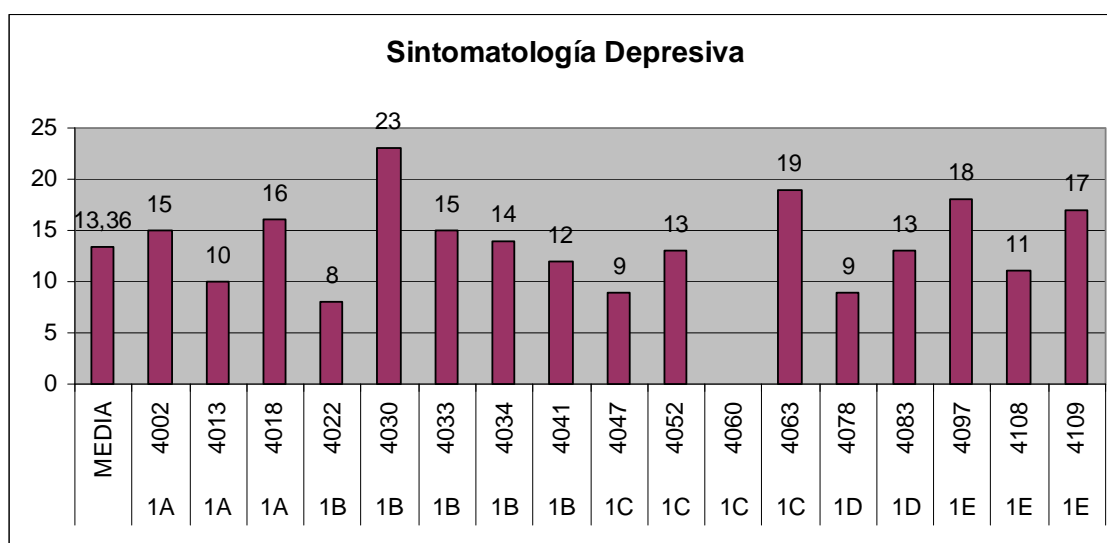


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Así, podemos destacar, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas por el alumno 4022, ya que son las más altas, tanto como este alumno percibe un mayor grado de apoyo por parte de su profesor, como de clima de amistad en el aula y del clima de implicación. Sin embargo su compañero/a 4030, 4078 o 4097, por ejemplo, obtienen puntajes por debajo de la media en las tres medidas del clima en el aula.

6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

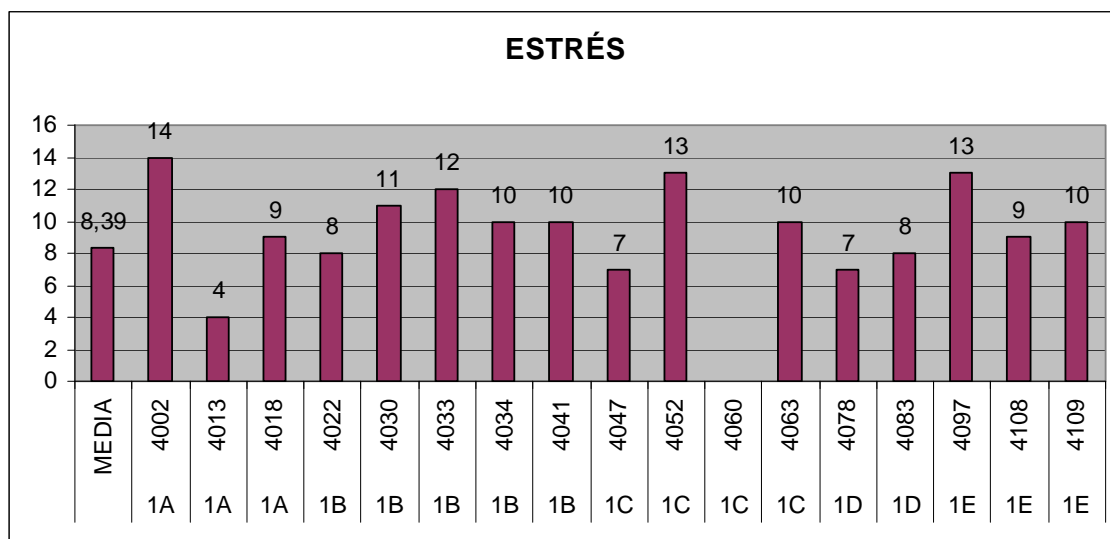


Valor máximo en el cuestionario: 28

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4030 es que manifiesta en mayor medida sentir síntomas depresivos, respecto a la media de 1º de la ESO. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4022, puntúa muy por debajo de la media de 1º de ESO en sintomatología depresiva.

7.- ESTRÉS PERCIBIDO

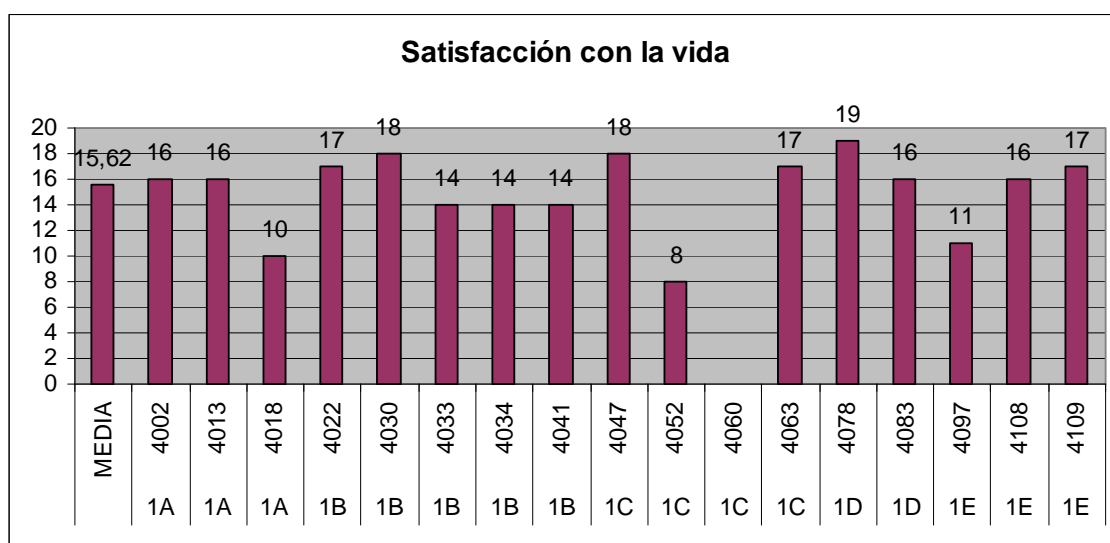


Valor máximo en el cuestionario: 16

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

Así, por ejemplo el alumno que manifiesta en mayor medida sentir estrés, ha sido el 4002, respecto al resto de compañeros que aparecen en este informe y de la media de 1º de ESO. Por otra parte, por ejemplo el alumno 4013 manifiesta sentir estrés muy por debajo de la media de sus compañeros de 1º de la ESO.

8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA

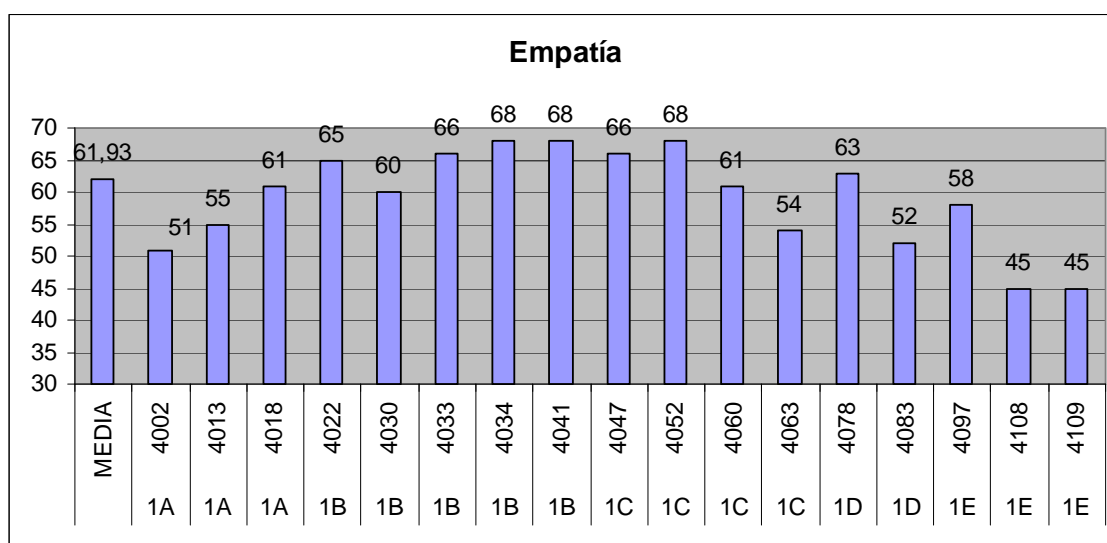


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como podemos observar en el gráfico, varios alumnos puntúan muy por encima de la media de 1º de la ESO en referencia a la satisfacción que sienten en sus vidas: por ejemplo 4078. Cabe destacar, por ejemplo, al alumno 4052, que muestra puntuaciones muy por debajo de la media de 1º de la ESO.

9.- EMPATÍA

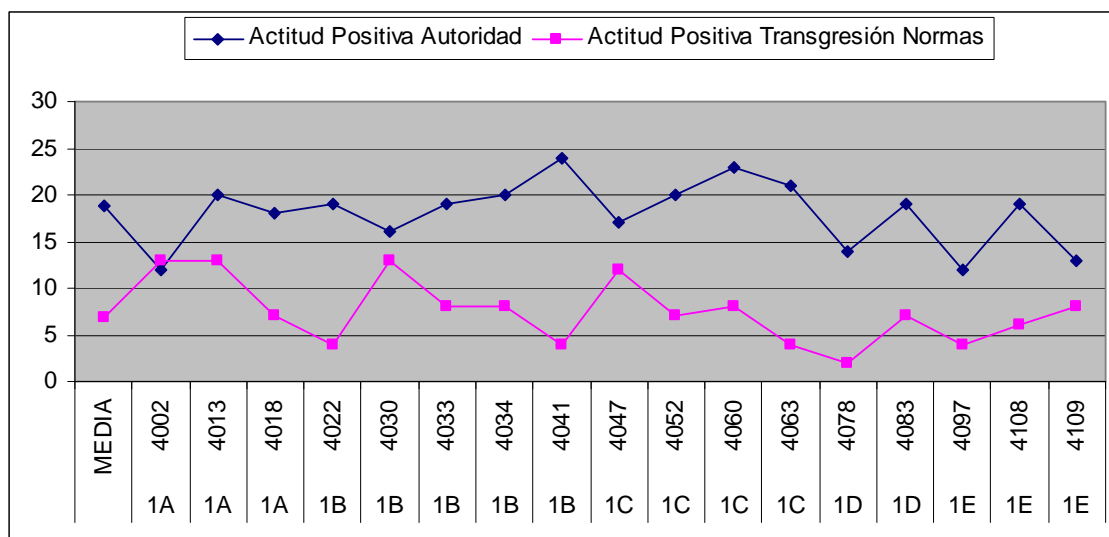


Valor máximo en el cuestionario: 88

En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se observa en el gráfico, existe mucha variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos objeto de este informe en relación a la habilidad que muestran para comprender y compartir sentimientos hacia sus compañeros. Así, encontramos alumnos que puntúan muy por encima de la media de 1º de la ESO, por ejemplo: 4034, 4041 o 4052. Sin embargo, los resultados también nos muestran alumnos que puntúan por debajo de la media en el grado de empatía que sienten hacia sus compañeros, por ejemplo: 4108 y 4109.

10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



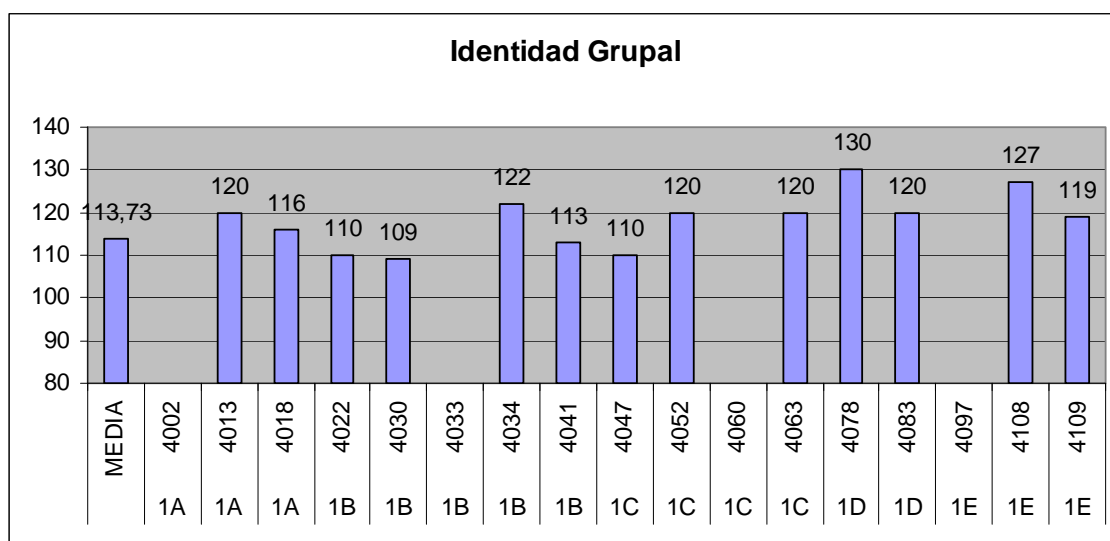
Valor máximo en la escala Actitud Positiva Autoridad: 24

Valor máximo en la escala Actitud Positiva Transgresión Normas: 16

En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Así, podemos destacar puntuaciones por encima de la media de 1º de la ESO en referencia a su actitud hacia la autoridad formal, por ejemplo el alumno 4041 destacando el alumno 4002, por su bajo puntaje en esta variable. Por otra parte, por ejemplo, los alumnos 4002, 4013, 4030 y 4047, sitúan sus puntuaciones muy por encima de la media de 1º de la ESO, en cuanto a su actitud positiva hacia la transgresión de normas.

11.- IDENTIDAD GRUPAL

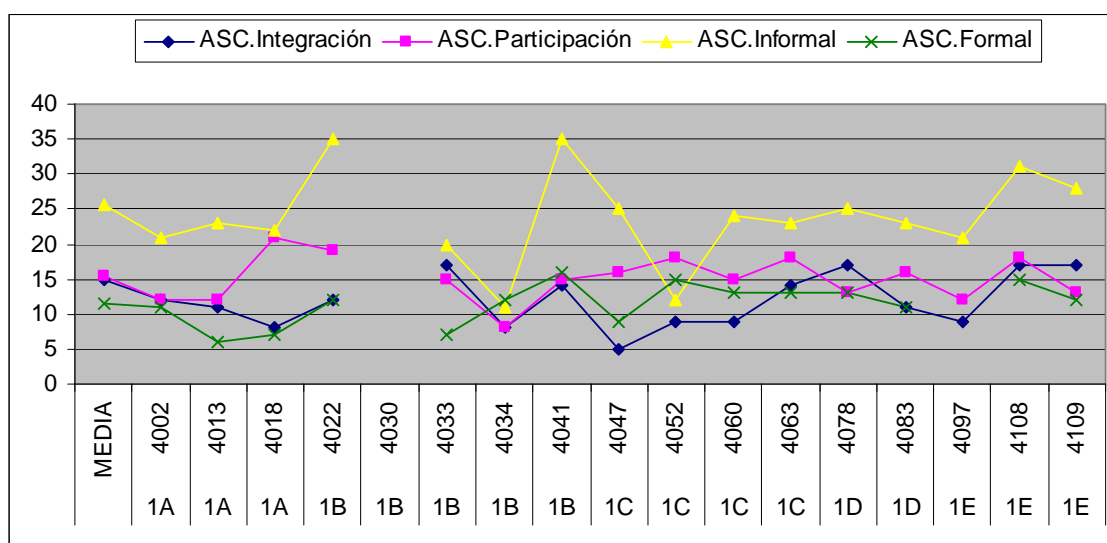


Valor máximo en el cuestionario: 143

La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como se observa en el gráfico, encontramos algunos alumnos con puntuaciones muy por encima de la media de 1º de ESO en el grado de identificación con su grupo de referencia. Así, por ejemplo los alumnos, 4078 y 4108, sienten una identidad grupal muy por encima de la media de sus compañeros de 1º de la ESO. Podemos destacar la baja puntuación en identidad grupal, por ejemplo, del alumno 4030, por debajo de la media de 1º de ESO.

12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO

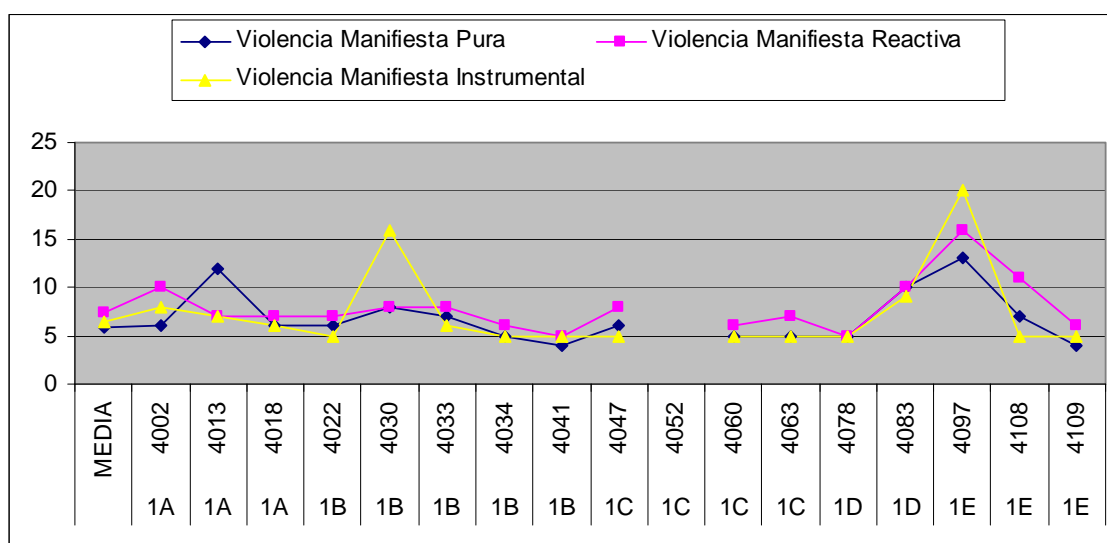


Valor máximo escala ASC.Integración: 20
 Valor máximo escala ASC.Participación: 24
 Valor máximo escala ASC.Informal: 36
 Valor máximo escala ASC.Formal: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Así, podemos destacar por ejemplo, al alumno 4034, ya que puntúa por debajo de media en todas las escalas de apoyo social comunitario (integración, participación, apoyo en sistemas informales y formales). En el extremo opuesto, encontramos, por ejemplo, las puntuaciones de alumno 4108, que se sitúan por encima de la media de 1º de la ESO.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



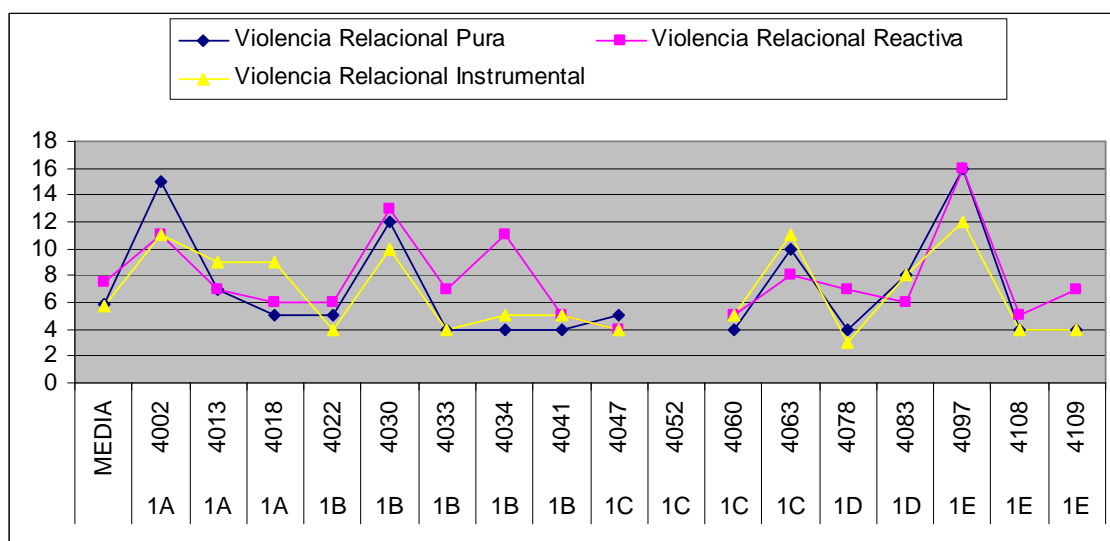
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La *violencia manifiesta* se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la *violencia manifiesta instrumental* hace referencia a aquella *violencia* que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La *violencia manifiesta reactiva* se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la *violencia manifiesta pura* que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como se diferencia claramente en el gráfico, por ejemplo el alumno 4030 y 4097 es el que muestra puntuaciones por encima de la media de sus compañeros de 1º de la ESO, en los tres tipos de *violencia manifiesta* (pura, reactiva e instrumental).

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



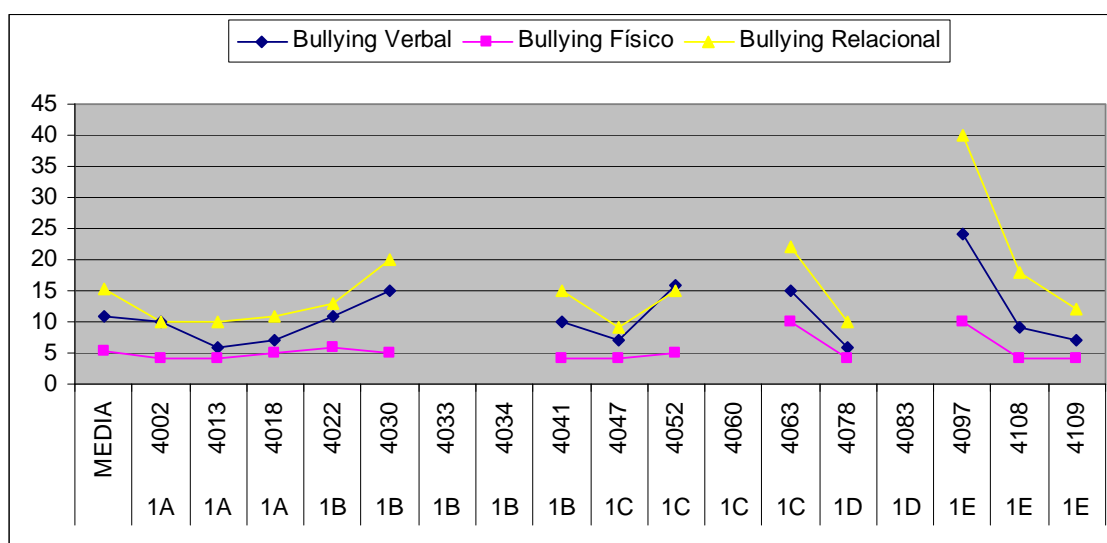
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: *pura* (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), *instrumental* (se utiliza para conseguir algo a cambio), y *reactiva* (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Si observamos los resultados del gráfico, podemos destacar las altas puntuaciones en los tres tipos de violencia relacional (pura, instrumental y reactiva) por ejemplo de los alumnos 4002, 4030, 4063 y 4097, muy por encima de la media de 1º de ESO. También podemos destacar, por ejemplo, la puntuación del alumno 4034 en Violencia relacional reactiva.

15.- BULLYING



Valor máximo en la escala Bullying Verbal: 24

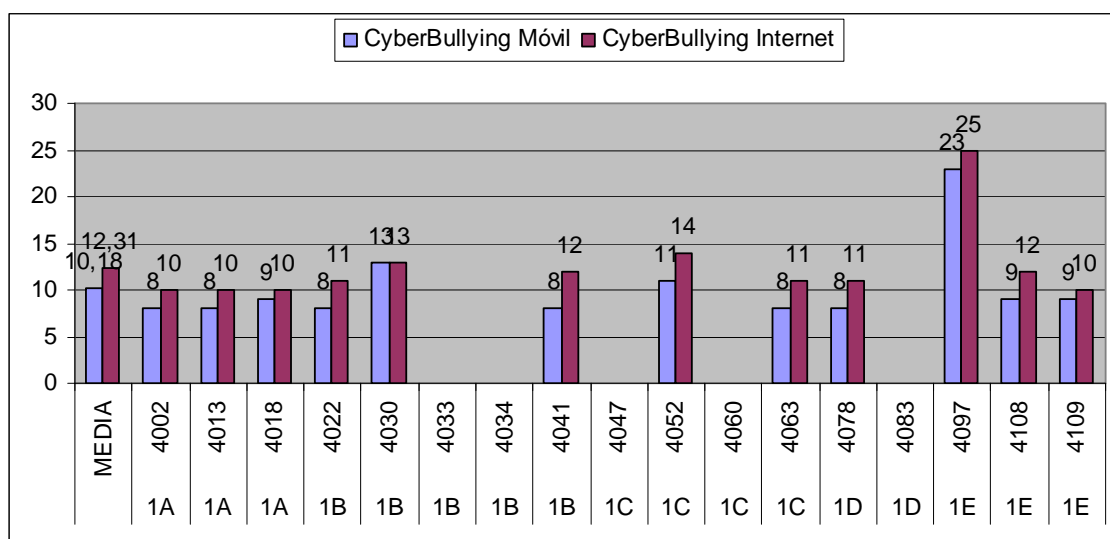
Valor máximo en la escala Bullying Físico: 20

Valor máximo en la escala Bullying Relacional: 40

En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: *manifiesto verbal* (ej. insultos, amenazas, motes), *manifiesto físico* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y *relacional* (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Si analizamos el gráfico, podemos observar las altas puntuaciones en los tres tipos de bullying (relacional, verbal y físico) por ejemplo de los alumnos 4097 y 4063 situándose por encima de la media de 1º de la ESO.

16.- CYBERBULLYING

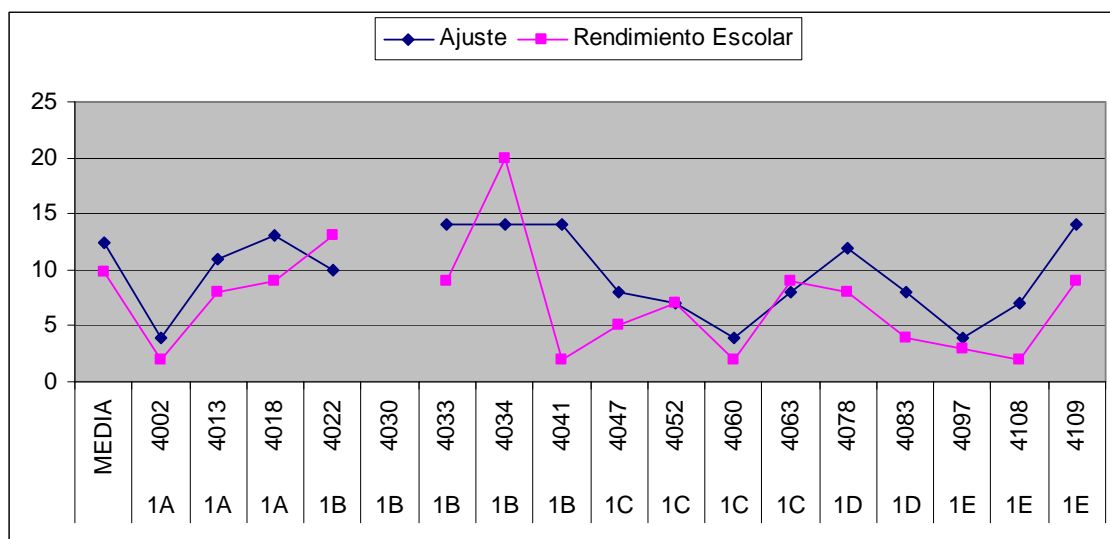


Valor máximo en la escala Cyber Bullying Móvil: 32
 Valor máximo en la escala Cyber Bullying Internet: 40

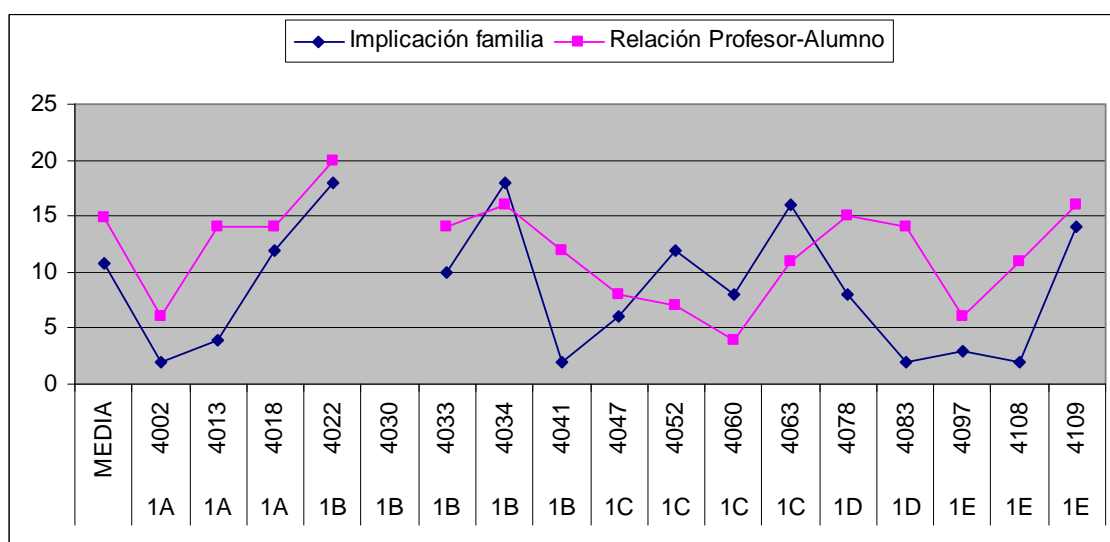
En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Así, por ejemplo, el alumno 4097 es el que sitúa su puntuación sobre cyberbullying por medio de Internet y móvil muy por encima de la media de 1º de la ESO y del resto de sus compañeros objeto de análisis.

17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Valor máximo en cada escala: 20



Valor máximo en cada escala: 20

Finalmente, en estas gráficas se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Podemos destacar de los resultados obtenidos, las altas puntuaciones en rendimiento escolar y grado de ajuste social en la escuela del alumno 4034 muy por encima de la media de sus compañeros de 1º de la ESO. También el bajo grado de ajuste social en la escuela y el bajo rendimiento escolar, por ejemplo de los alumnos 4002, 4060 y 4097. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4022 o 4034, es el que presenta las puntuaciones más altas en cuanto al grado de implicación de la familia y de la relación alumno-profesor. Siendo por ejemplo, los alumnos 4002 o 4097 los que puntúa muy por debajo de la media, respecto a sus compañeros de 1º de la ESO, en cuanto al grado de implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas y la relación entre el profesor y el alumno.

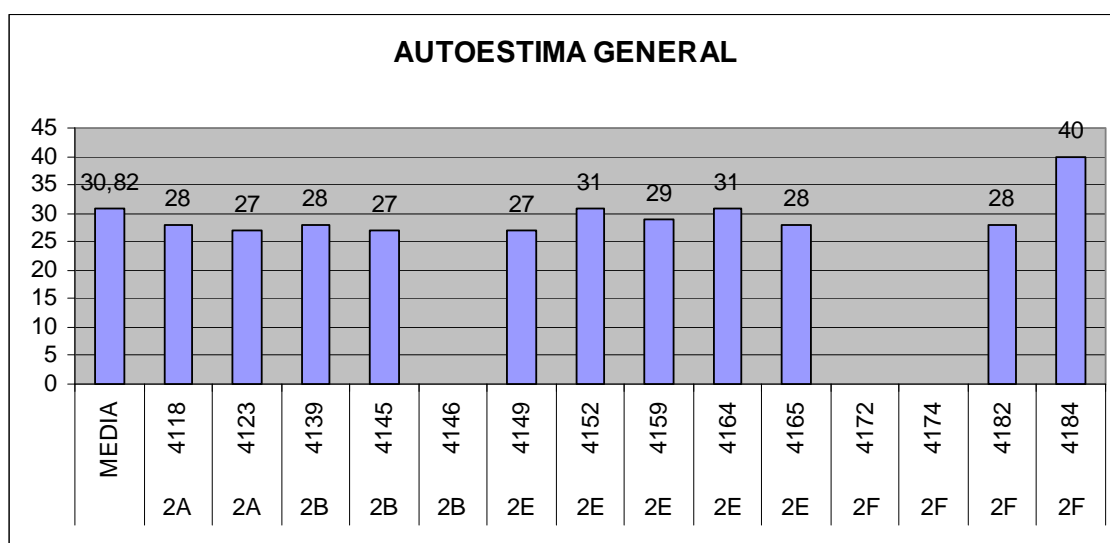
PARTE III

Informe Empírico

Resultados del Análisis Sociográfico: Segundo de ESO IES Averroes

Seguidamente se presentan las puntuaciones que los alumnos RECHAZADOS han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios, utilizando gráficos. En cada uno de los gráficos aparece en primer lugar la MEDIA del alumnado de 2º de la ESO y seguidamente las puntuaciones que los alumnos han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios. Así, podemos observar como se sitúan los alumnos que han sido rechazados según el análisis del sociograma, respecto a la MEDIA del alumnado de 2º de la ESO. Cuando no aparece la columna es debido a que el alumno o la alumna han omitido las respuestas a este cuestionario. Cada gráfico ofrece información acerca de si los alumnos puntúan por encima o por debajo de la media del curso escolar en el que están cursando los estudios. La información ofrecida permite obtener los perfiles de los alumnos citados.

1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL

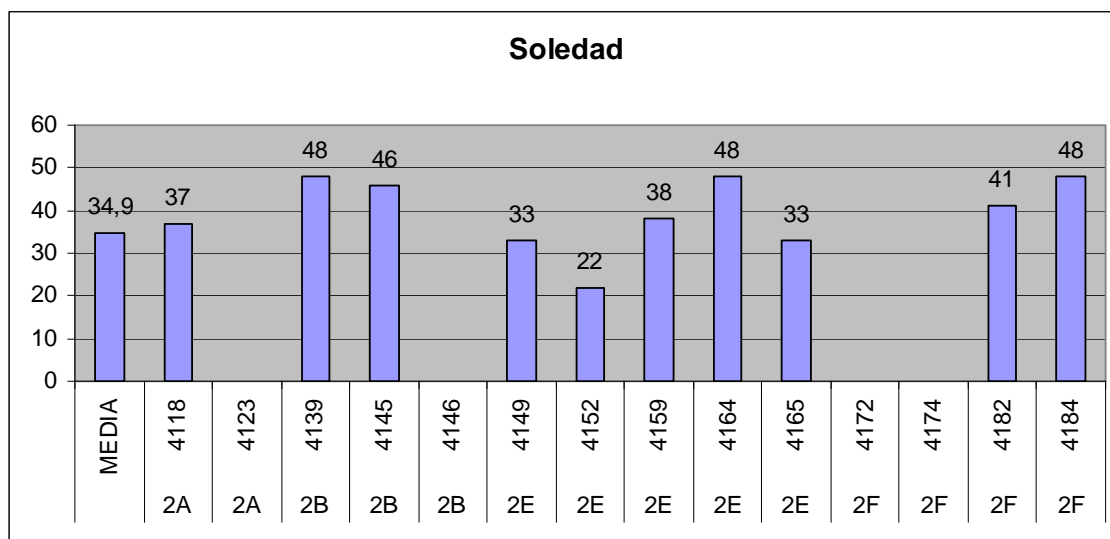


Valor máximo en el cuestionario: 40

En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, por ejemplo el alumno 2184 es el que puntúa en mayor medida por encima de la media de 2º de la ESO, teniendo una alta estima por sí mismo. Sin embargo, por ejemplo los alumnos 4123, 4145 o 4149, tiene una baja estima por sí mismo, puntuando por debajo de la media de 2º de la ESO.

2.- SOLEDAD



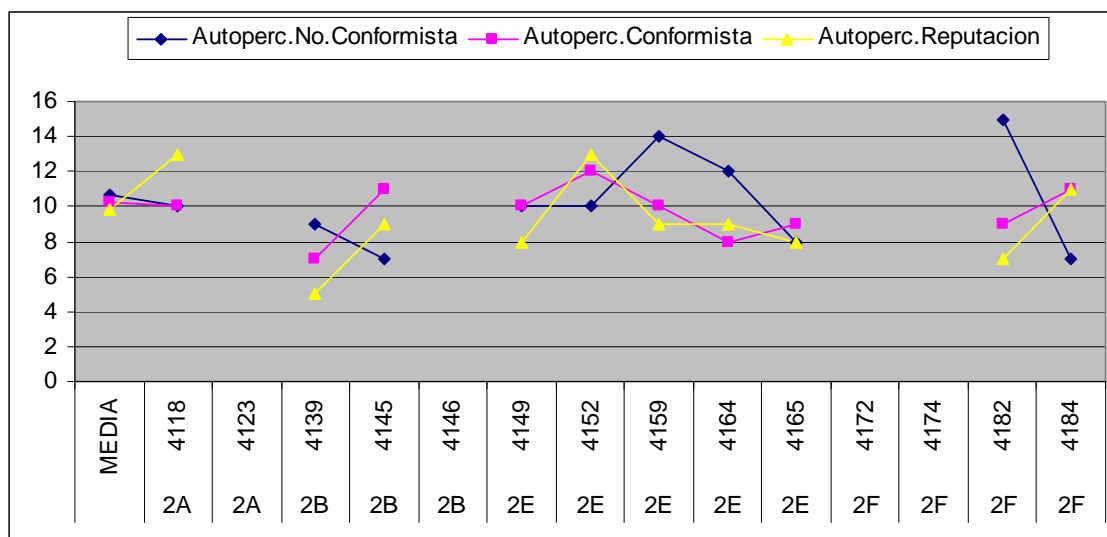
Valor máximo en el cuestionario: 80

En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes que han sido rechazados en el sociograma. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, podemos afirmar que por ejemplo, los alumnos 4139, 4164 o 4184, son los que tienen un mayor sentimiento de soledad, situándose muy por encima de la media de 2º de la ESO. Por el contrario, por ejemplo el alumno 4152 puntúa muy por debajo de la media de 2º de la ESO, lo que indica que se siente menos solo que la media de sus compañeros de curso escolar.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA

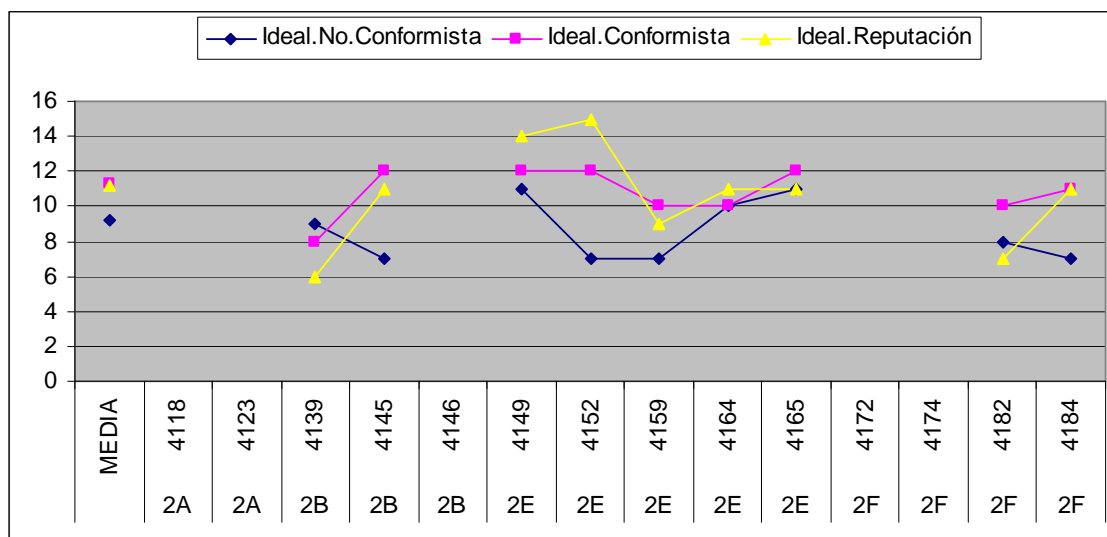


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos resaltar del siguiente gráfico por ejemplo el alumno 4182 o 4159, que presentan puntuaciones muy por encima de la media de 2º de ESO en autopercepción no conformista, por debajo de la media de 2º de ESO en la percepción de la reputación y en percepción conformista. También podemos destacar, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4139, ya que presenta las puntuaciones más bajas en las tres subescalas, respecto a la media de 2º de ESO.

REPUTACIÓN IDEAL

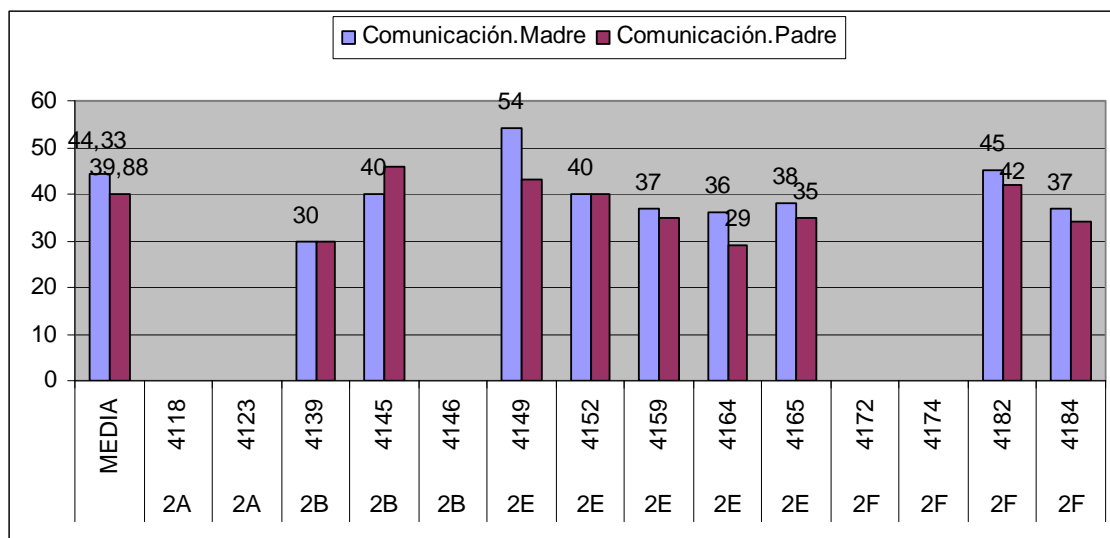


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4149 o 4165 en la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas no conformistas, como las más altas, por encima de la media de sus compañeros de 2º de la ESO. Sin embargo, por ejemplo, las puntuaciones del alumno 4152 o 4149, se sitúan por encima de la media de 2º de la ESO en la percepción ideal que tuviesen sus compañeros respecto a conductas conformista y reputacionales.

4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.

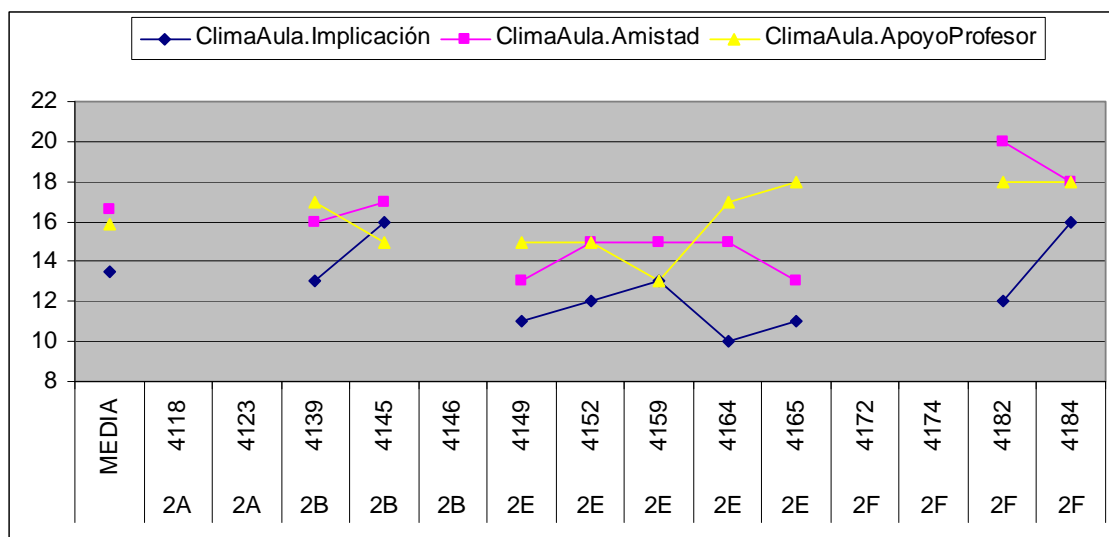


Valor máximo en el cuestionario: 55

En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Así, por ejemplo el alumno 4149, manifiesta mantener una comunicación abierta, tanto con su padre como con su madre, muy por encima de la media de sus compañeros de 2º de la ESO. Si embargo, por ejemplo su compañero/a 4139 es el que presenta las puntuaciones más bajas tanto en comunicación abierta con la madre, como con el padre, comparado con sus compañeros y la media de 2º de la ESO.

5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.

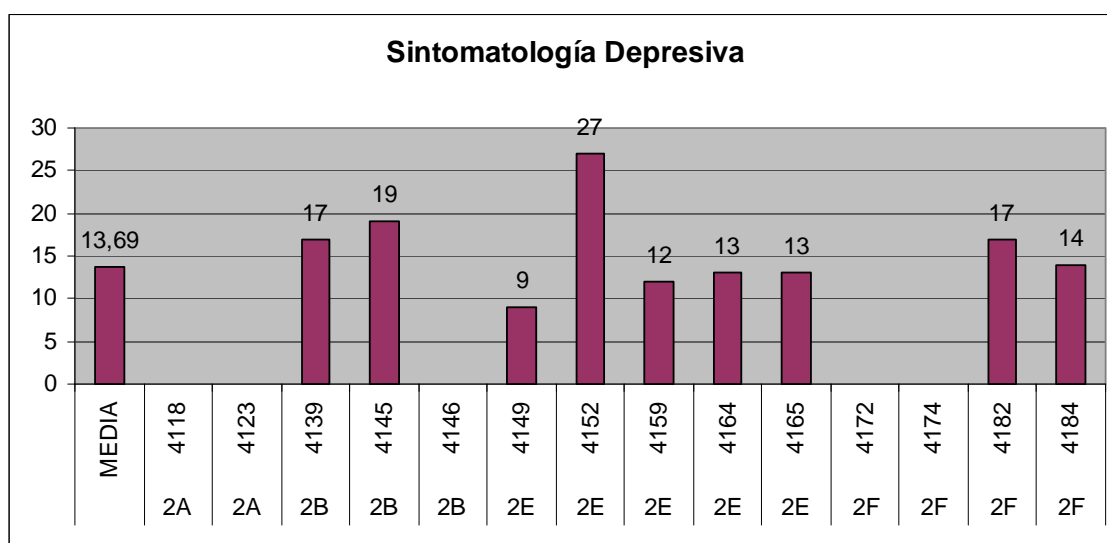


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Así, podemos destacar, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas por el alumno 4149, ya que son las más bajas, tanto en la implicación en los estudios, como en el grado en el que percibe la amistad y el apoyo de sus compañeros, y un escaso grado de apoyo por parte de su profesor respecto a la media de 2º de ESO.

6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

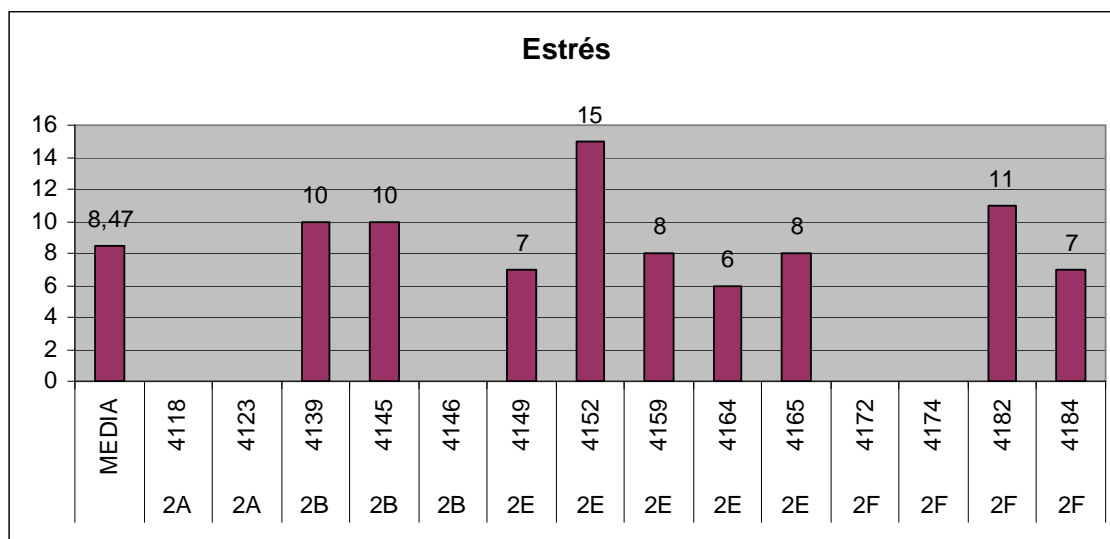


Valor máximo en el cuestionario: 28

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4152 es el que manifiestan en mayor medida sentir síntomas depresivos, respecto a la media de 2º de la ESO. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4149, puntúa muy por debajo de la media de 2º de ESO en sintomatología depresiva.

7.- ESTRÉS PERCIBIDO

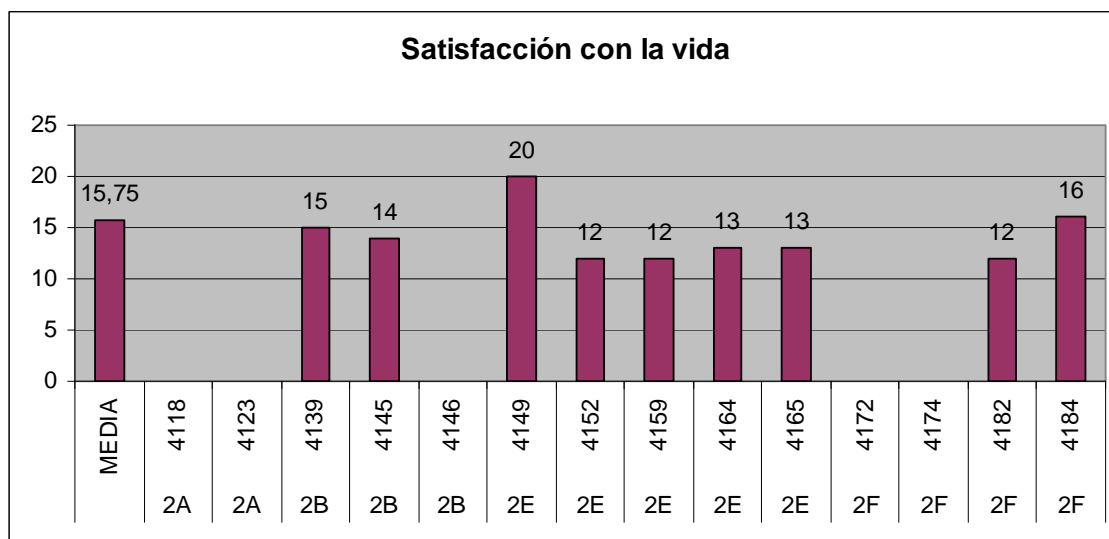


Valor máximo en el cuestionario: 16

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

Así, el alumno que manifiesta en mayor medida sentir estrés, por ejemplo ha sido el 4152, respecto al resto de compañeros que aparecen en este informe y de la media de 2º de ESO. Por otra parte, por ejemplo el alumno, 4164 manifiesta sentir estrés muy por debajo de la media de sus compañeros de 2º de la ESO.

8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA

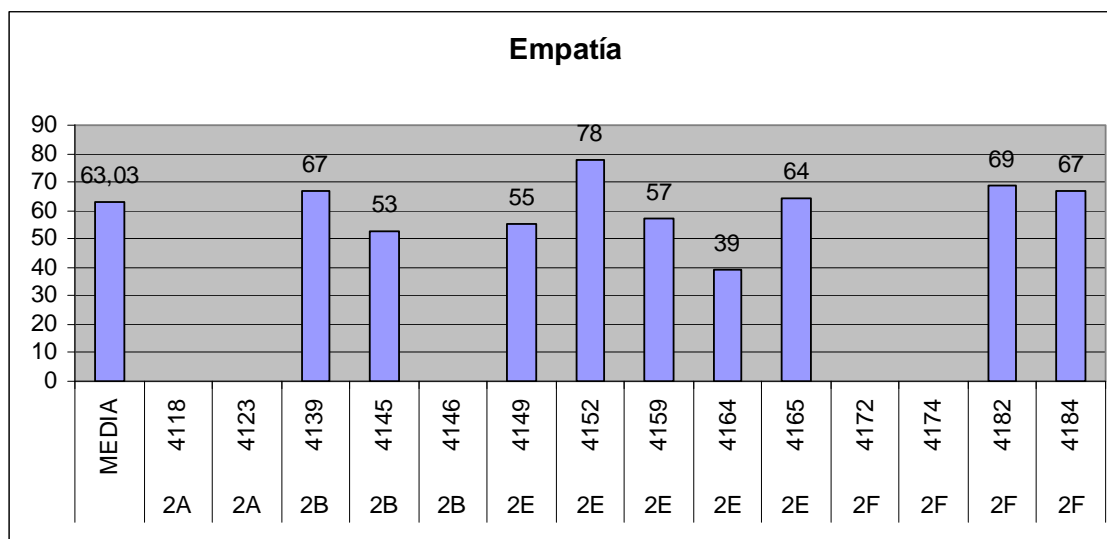


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como podemos observar en el gráfico, varios alumnos puntúan muy por encima de la media de 2º de la ESO en referencia a la satisfacción que sienten en sus vidas, destacando por ejemplo el 4149. Sin embargo, podemos destacar, por ejemplo a los alumnos 4152, 4159 o 4182, que muestra puntuaciones muy por debajo de la media de 2º de la ESO.

9.- EMPATÍA

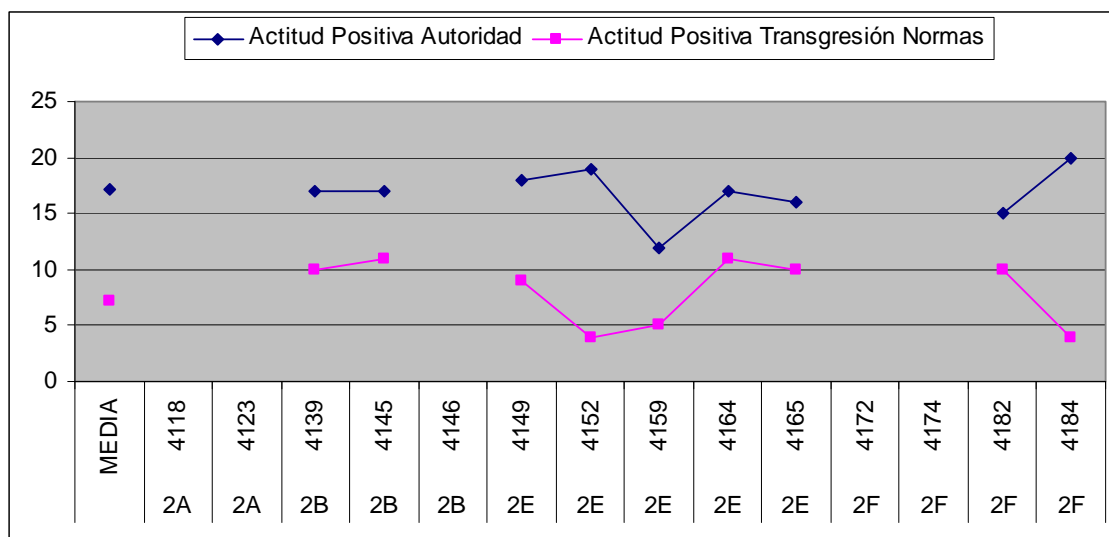


Valor máximo en el cuestionario: 88

En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se observa en el gráfico, existe mucha variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos objeto de este informe en relación a la habilidad que muestran para comprender y compartir sentimientos hacia sus compañeros. Así, encontramos por ejemplo al alumno 4152 que puntúan muy por encima de la media de 2º de la ESO. Sin embargo, los resultados también muestran por ejemplo, al alumno 4164 que puntúa muy por debajo de la media de 2º de la ESO, en el grado de empatía que sienten hacia sus compañeros.

10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



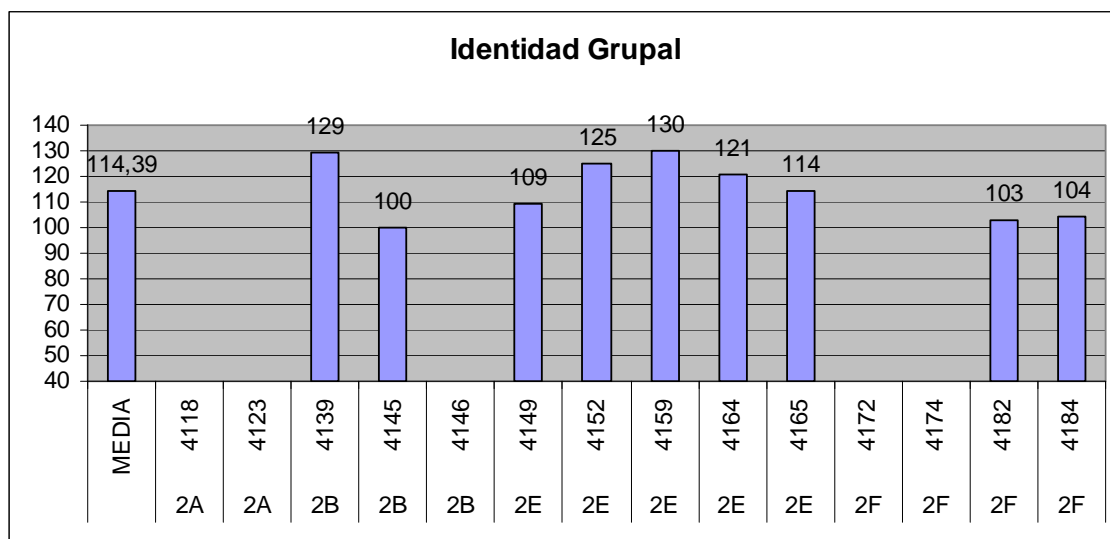
Valor máximo en la escala Actitud Positiva Autoridad: 24

Valor máximo en la escala Actitud Positiva Transgresión Normas: 16

En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Así, podemos destacar las puntuaciones por debajo de la media de 2º de la ESO en referencia a su actitud hacia la autoridad formal por ejemplo del alumno 4159. Por otra parte, por ejemplo los alumnos 4145 o 4164 sitúan sus puntuaciones por encima de la media de 2º de la ESO, en cuanto a su actitud positiva hacia la transgresión de normas.

11.- IDENTIDAD GRUPAL

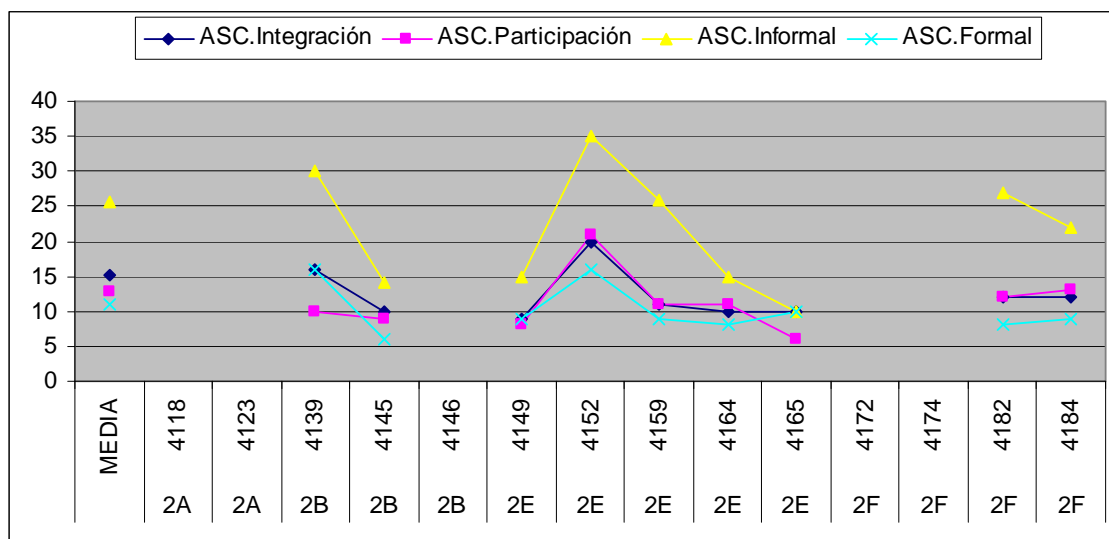


Valor máximo en el cuestionario: 143

La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como se observa en el gráfico, encontramos muchos alumnos con puntuaciones muy por encima de la media de 2º de ESO en el grado de identificación con su grupo de referencia. Así por ejemplo los alumnos 4159 o 4139, manifiestan sentir una identidad grupal muy por encima de la media de sus compañeros de 2º de la ESO. Podemos destacar la baja puntuación en identidad grupal por ejemplo del alumno 4145, por debajo de la media de 2º de ESO.

12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO

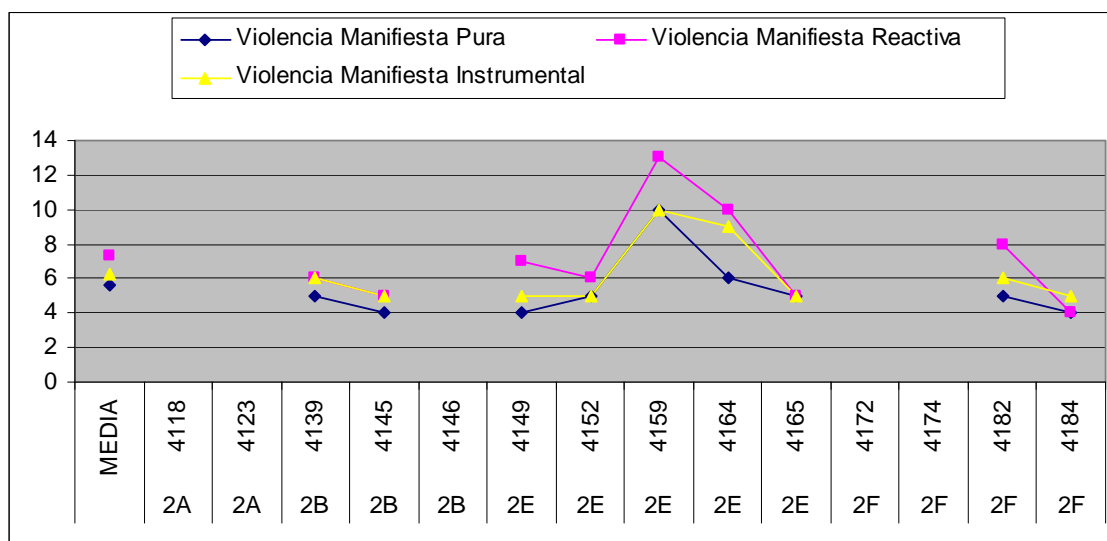


Valor máximo escala ASC.Integración: 20
 Valor máximo escala ASC.Participación: 24
 Valor máximo escala ASC.Informal: 36
 Valor máximo escala ASC.Formal: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Así, podemos destacar por ejemplo al alumno 4152, ya que puntúa muy por encima de media en todas las escalas de apoyo social comunitario (integración, participación, apoyo en sistemas informales y formales). En el extremo opuesto, encontramos por ejemplo las puntuaciones de alumno 4145, 4149, 4164 o 4165, que se sitúan por encima de la media de 2º de la ESO.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



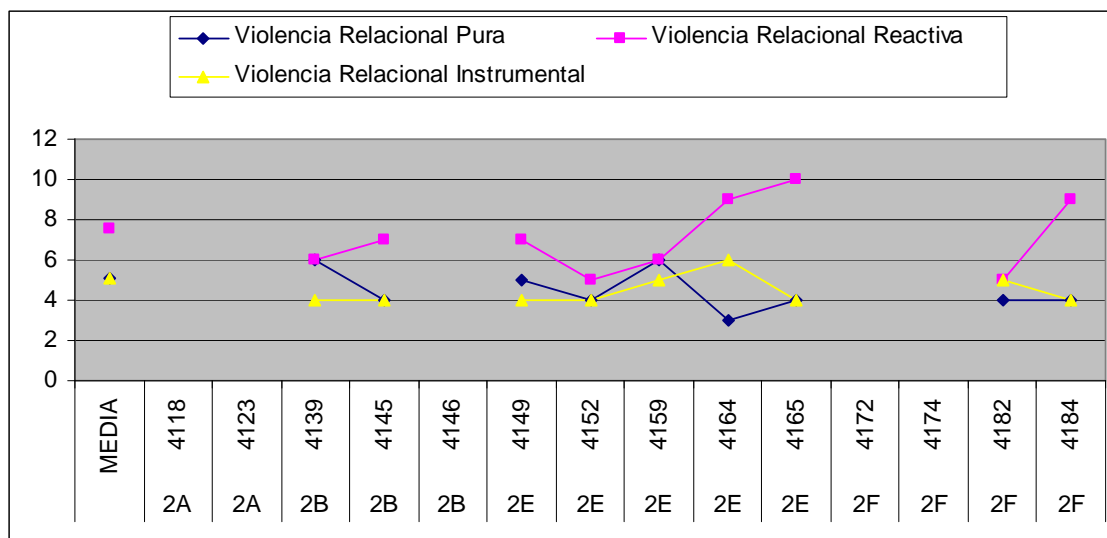
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la violencia manifiesta pura que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como se diferencia claramente en el gráfico, por ejemplo los alumnos 4159 o 4164 son los que muestran puntuaciones más altas en los tres tipos de violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental), situándose muy por encima de la media de sus compañeros de 2º de la ESO.

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



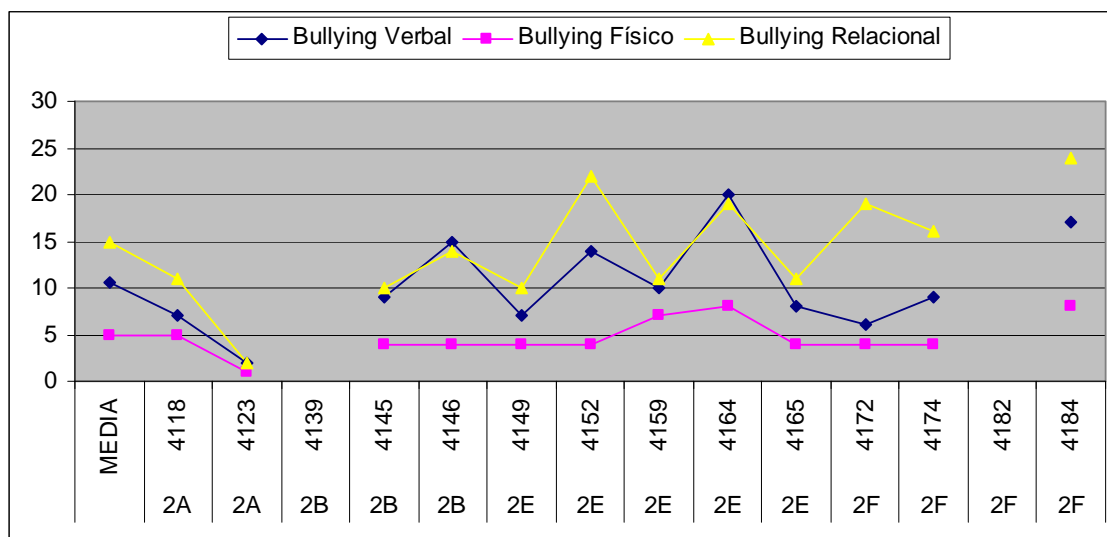
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: *pura* (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), *instrumental* (se utiliza para conseguir algo a cambio), y *reactiva* (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Si observamos los resultados del gráfico, podemos destacar las altas puntuaciones en violencia relacional reactiva por ejemplo de los alumnos 4164, 4165 o 4184, por encima de la media de 2º de ESO.

15.- BULLYING



Valor máximo en la escala Bullying Verbal: 24

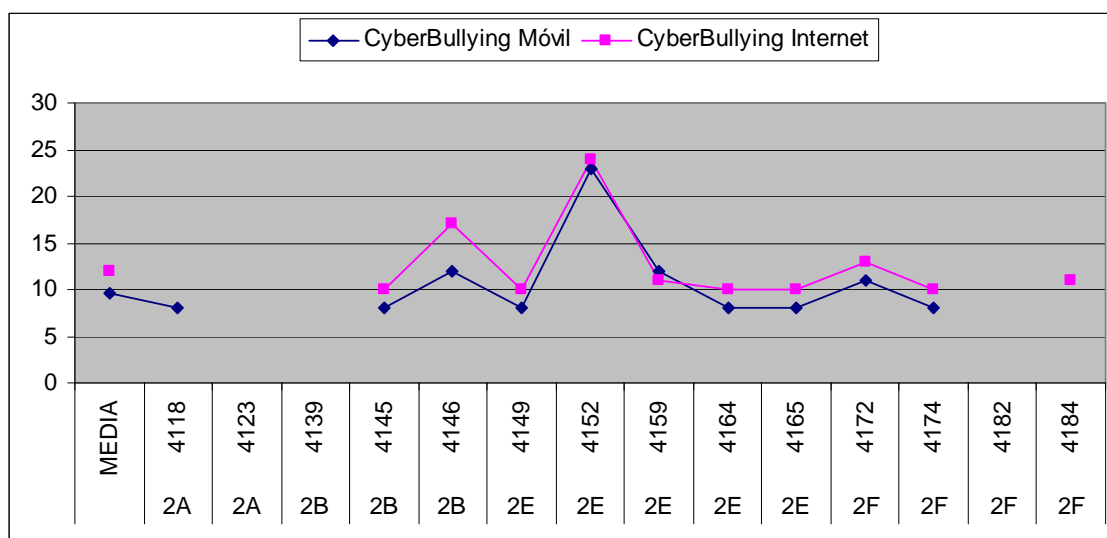
Valor máximo en la escala Bullying Físico: 20

Valor máximo en la escala Bullying Relacional: 40

En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: *manifiesto verbal* (ej. insultos, amenazas, motes), *manifiesto físico* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y *relacional* (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Si analizamos el gráfico, podemos observar las altas puntuaciones en los tres tipos de bullying (relacional, verbal y físico) por ejemplo los alumnos 4164 y 4184, situándose por encima de la media de 2º de la ESO. También cabe destacar, por ejemplo los alumnos 4152 o 4164 que sitúan sus puntuaciones en bullying relacional y verbal por encima de la media de 2º de la ESO.

16.- CYBERBULLYING



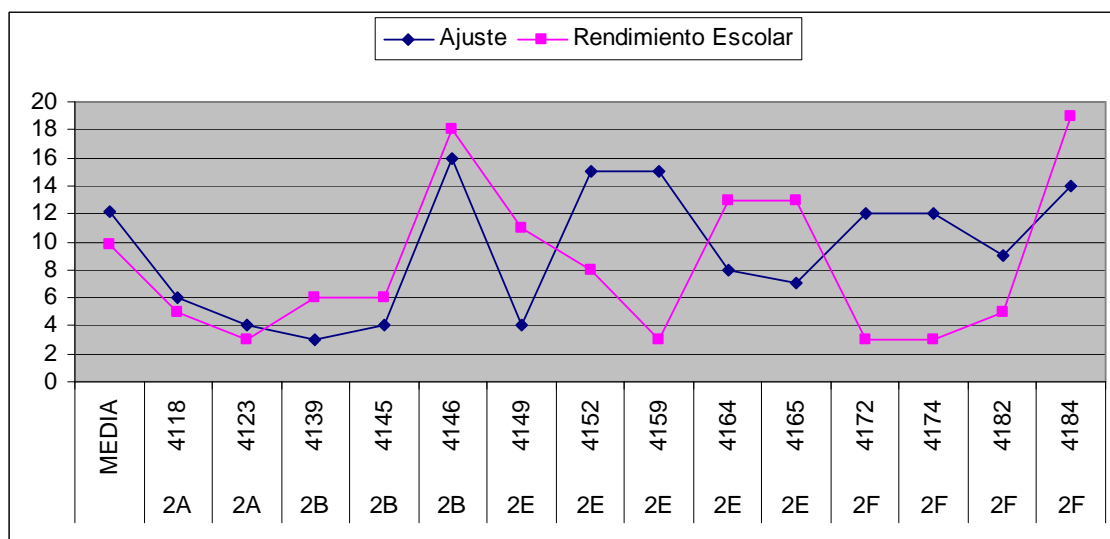
Valor máximo en la escala Cyber Bullying Móvil: 32

Valor máximo en la escala Cyber Bullying Internet: 40

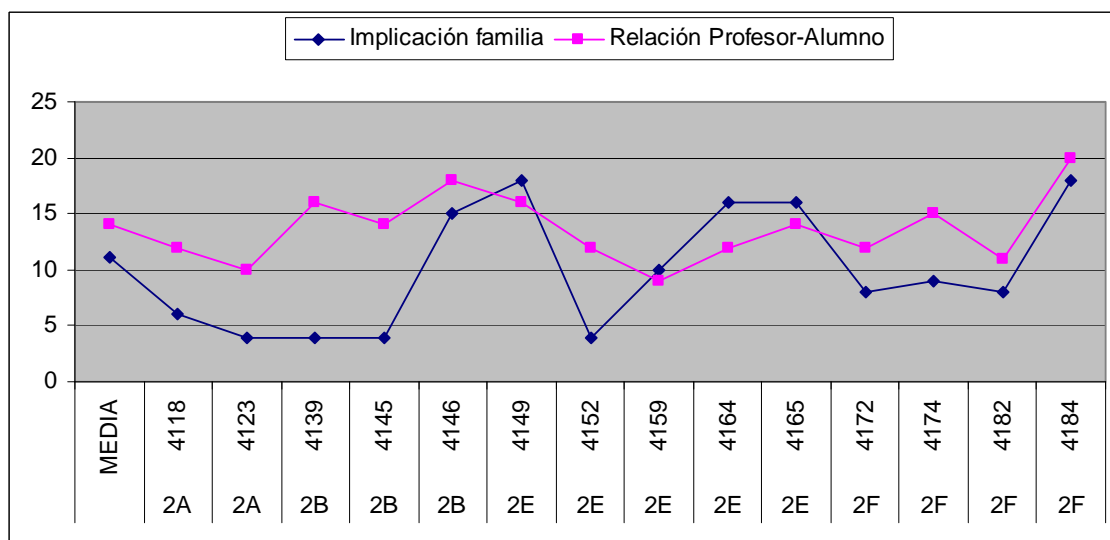
En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Así, por ejemplo los alumnos 4152 son los que sitúa su puntuación sobre cyberbullying por medio de Internet y móvil muy por encima de la media de 2º de la ESO y del resto de sus compañeros objeto de análisis.

17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Valor máximo en cada escala: 20



Valor máximo en cada escala: 20

Finalmente, en estas gráficas se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las altas puntuaciones en rendimiento escolar y grado de ajuste social en la escuela del alumno 4146 o 4184, muy por encima de la media de sus compañeros de 2º de la ESO. También el bajo grado de ajuste social en la escuela por ejemplo de los alumnos 4123, 4139, 4145 o 4149 y el bajo rendimiento escolar por ejemplo de los alumnos 4123, 4159, 4172, 4174 o 4182. Por otra parte por ejemplo el alumno 4149, es el que presenta las puntuaciones más altas en cuanto al grado de implicación de la familia y de la relación alumno-profesor. También cabe destacar, por ejemplo el alumno 4159 o 4123, que sitúan por debajo de la media de 2º de ESO sus puntuaciones en cuanto a la percepción del profesor de la implicación de la familia y la relación profesor-alumno.

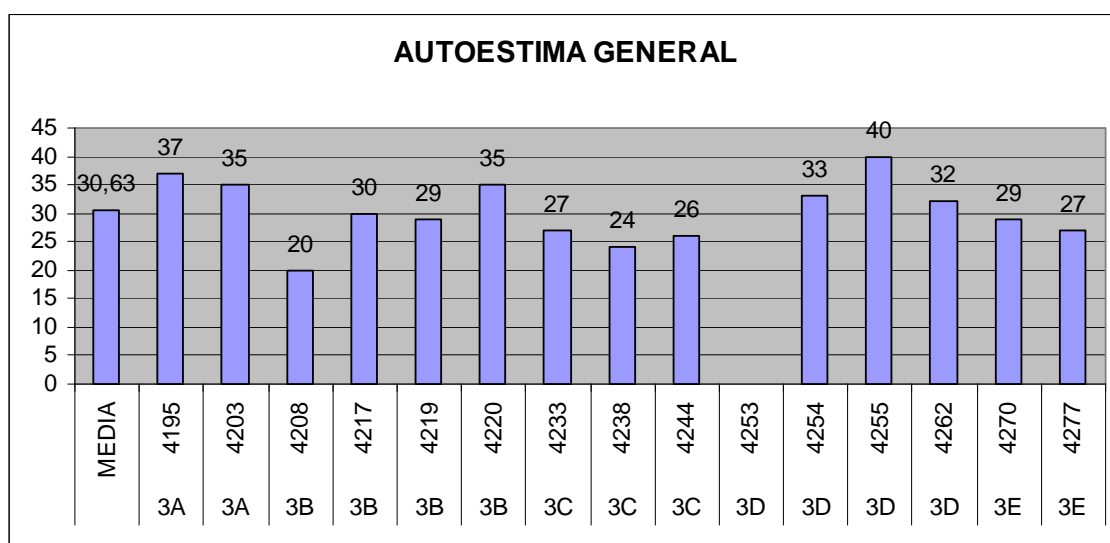
PARTE III

Informe Empírico

Resultados del Análisis Sociográfico: Tercero de ESO IES Averroes

Seguidamente se presentan las puntuaciones que los alumnos RECHAZADOS han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios, utilizando gráficos. En cada uno de los gráficos aparece en primer lugar la MEDIA del alumnado de 3° de la ESO y seguidamente las puntuaciones que los alumnos han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios. Así, podemos observar como se sitúan los alumnos que han sido rechazados según el análisis del sociograma, respecto a la MEDIA del alumnado de 3° de la ESO. Cuando no aparece la columna es debido a que el alumno o la alumna han omitido las respuestas a este cuestionario. Cada gráfico ofrece información acerca de si los alumnos puntúan por encima o por debajo de la media del curso escolar en el que están cursando los estudios. La información ofrecida permite obtener los perfiles de los alumnos citados.

1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL

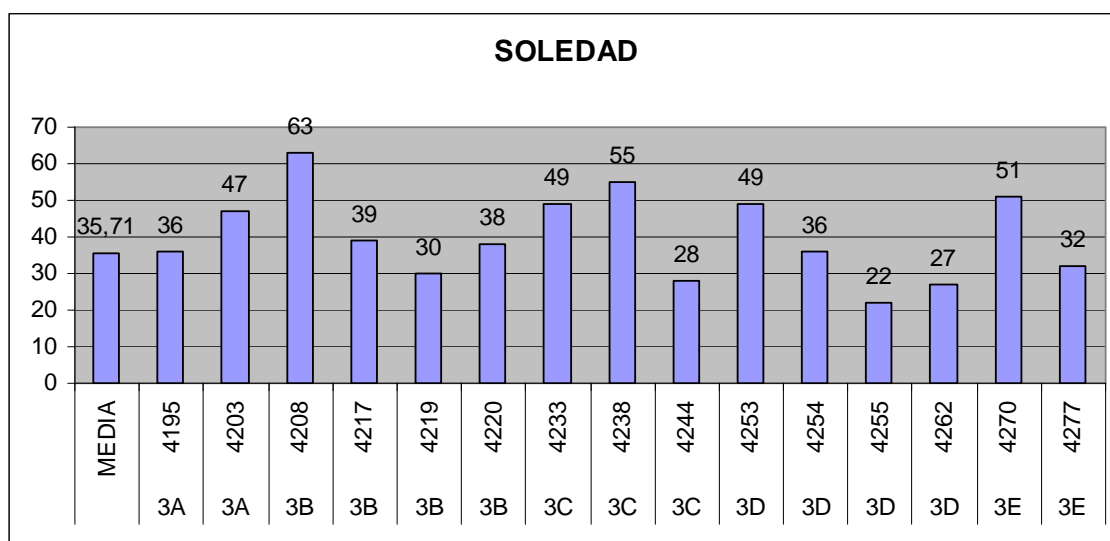


Valor máximo en el cuestionario: 40

En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, por ejemplo el alumno 4255 como el que puntúan en mayor medida por encima de la media de 3º de la ESO, teniendo una alta estima por sí mismo. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4208, tiene una baja estima por sí mismo, puntuando muy por debajo de la media de 3º de la ESO.

2.- SOLEDAD



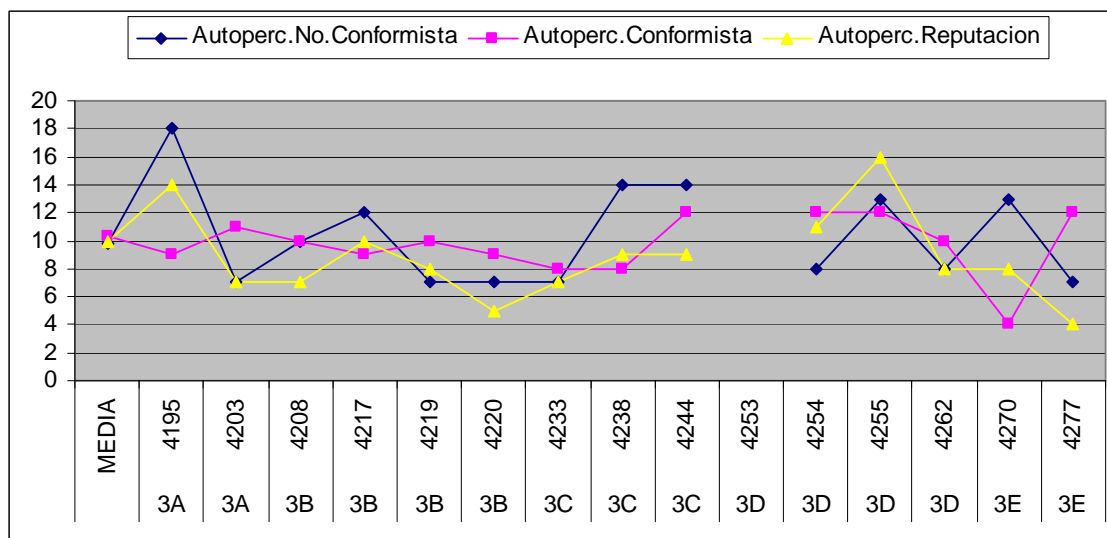
Valor máximo en el cuestionario: 80

En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes que han sido rechazados en el sociograma. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, podemos afirmar que por ejemplo, el alumno 4208, es el que tiene un mayor sentimiento de soledad, situándose muy por encima de la media de 3º de la ESO. Por el contrario, por ejemplo el alumno 4255 puntúa muy por debajo de la media de 3º de la ESO, lo que indica que se siente menos solo que la media de sus compañeros de curso escolar.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA

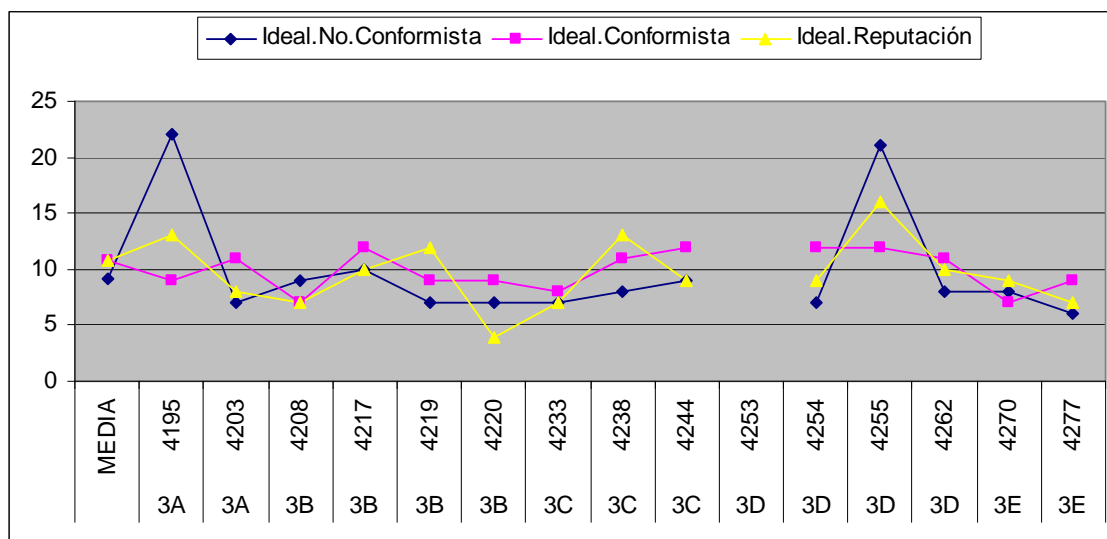


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que su compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos resaltar del siguiente gráfico algunas puntuaciones, como por ejemplo el alumno 4255 que presenta puntuaciones por encima de la media de 3º de la eso en las tres escala de autopercepción de la reputación. También cabe destacar, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4195, ya que presenta las puntuaciones más altas en autopercepción no conformista, y de la reputación respecto a la media de 3º de ESO.

REPUTACIÓN IDEAL

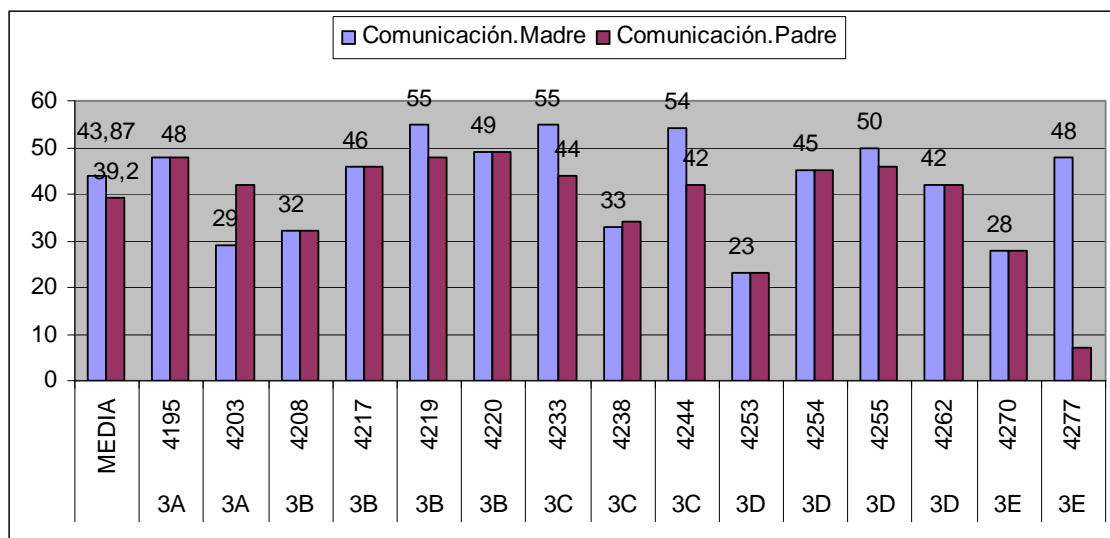


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se observa en qué medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4195 o 4255 en la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas no conformistas, como las más altas, muy por encima de la media de sus compañeros de 3º de la ESO. Así, podemos destacar las puntuaciones, por ejemplo del alumno 4255, que se sitúan por encima de la media de 3º de la ESO en las tres escalas.

4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.

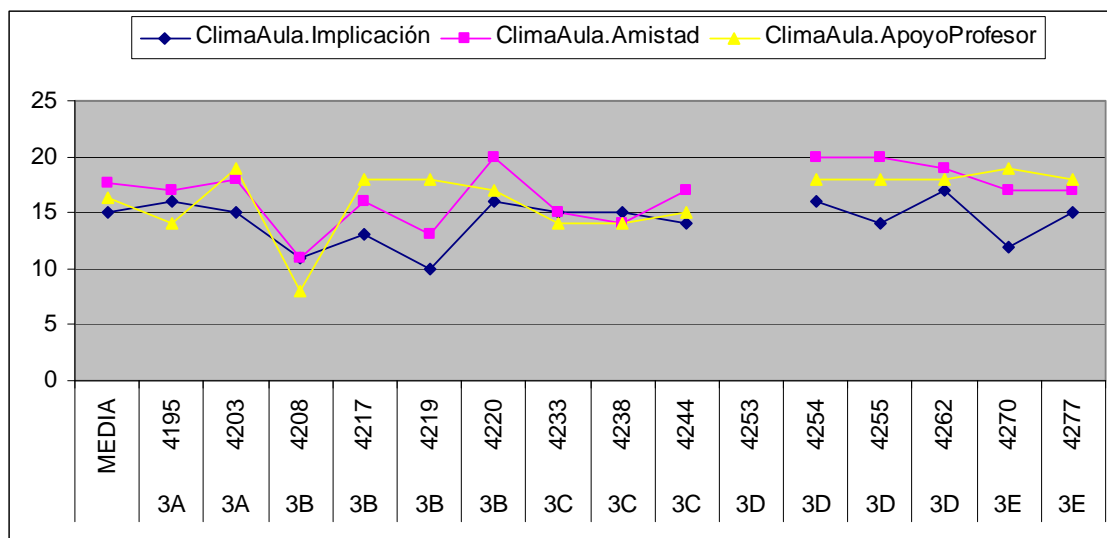


Valor máximo en el cuestionario: 55

En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Así, por ejemplo el alumno 4219, manifiesta mantener una comunicación abierta, tanto con su padre como con su madre, muy por encima de la media de sus compañeros de 3º de la ESO. Si embargo, por ejemplo su compañero/a 4253 es el que presenta las puntuaciones más bajas tanto en comunicación abierta con la madre, como con el padre, comparado con sus compañeros y la media de 3º de la ESO.

5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.

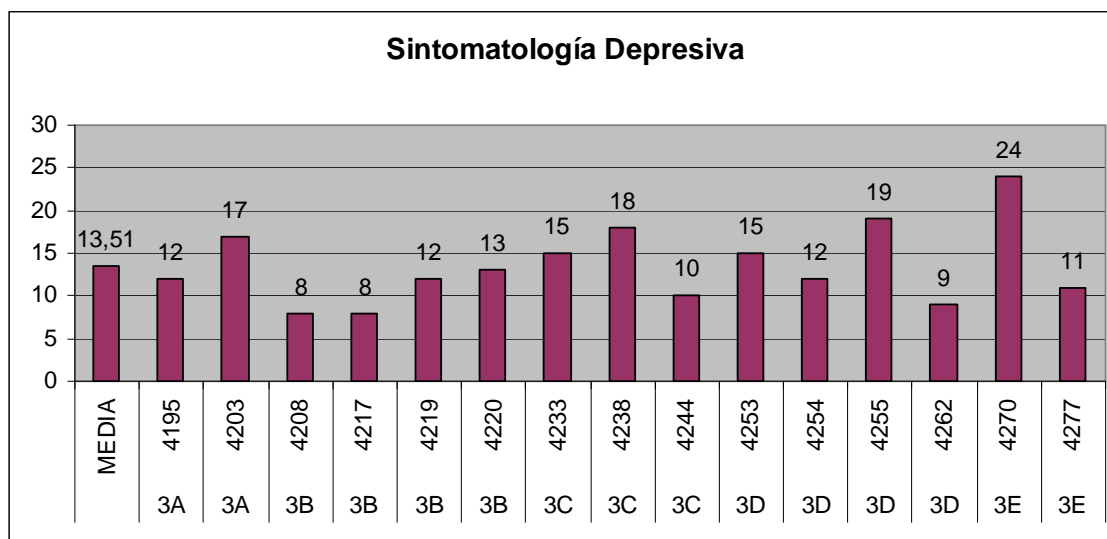


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Así, podemos destacar, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas por el alumno 4208, ya que son las más bajas, tanto en la implicación en los estudios, como en el grado en el que percibe la amistad y el apoyo de sus compañeros, y un escaso grado de apoyo que percibe por parte de su profesor respecto a la media de 3º de ESO.

6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

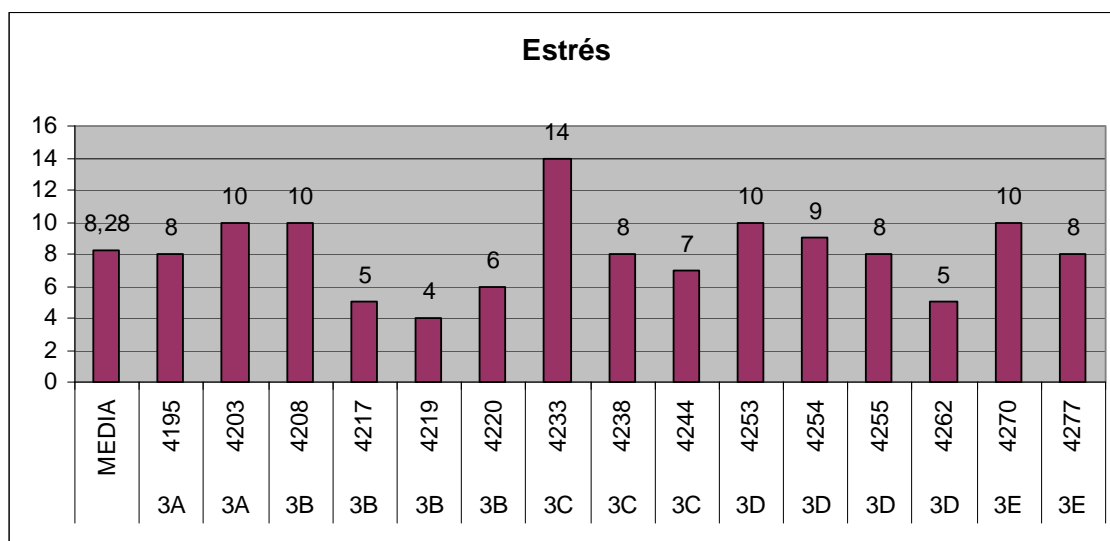


Valor máximo en el cuestionario: 28

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4270 es que manifiesta en mayor medida sentir síntomas depresivos, respecto a la media de 3° de la ESO. Sin embargo, por ejemplo los alumnos 4208 y 4217, puntúan muy por debajo de la media de 3° de ESO en sintomatología depresiva.

7.- ESTRÉS PERCIBIDO

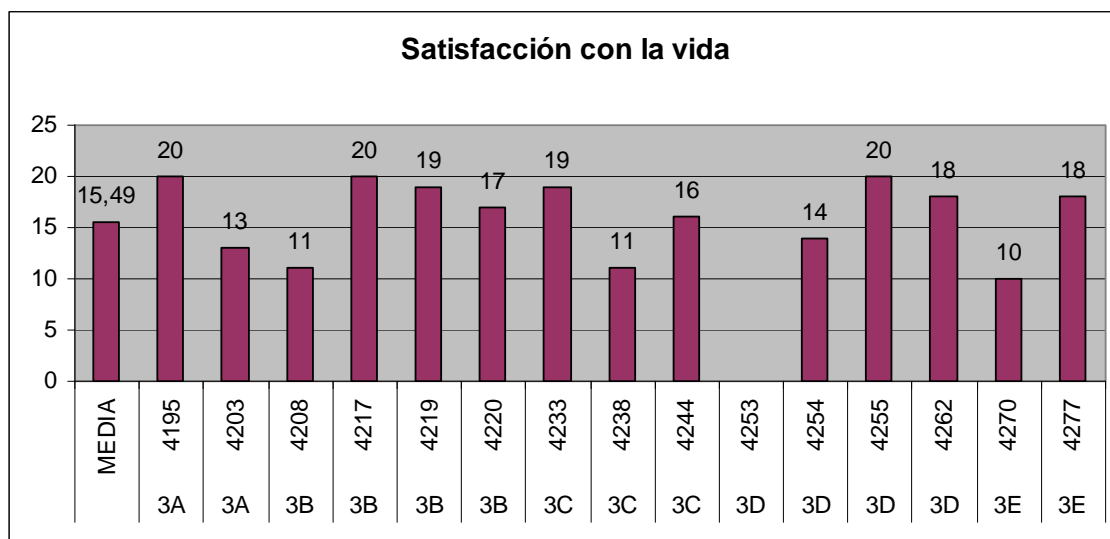


Valor máximo en el cuestionario: 16

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

Así, el alumno que manifiesta en mayor medida sentir estrés, por ejemplo han sido el 4233, respecto al resto de compañeros que aparecen en este informe y de la media de 3º de ESO. Por otra parte, por ejemplo el alumno, 4219 manifiesta sentir estrés muy por debajo de la media de sus compañeros de 3º de la ESO.

8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA

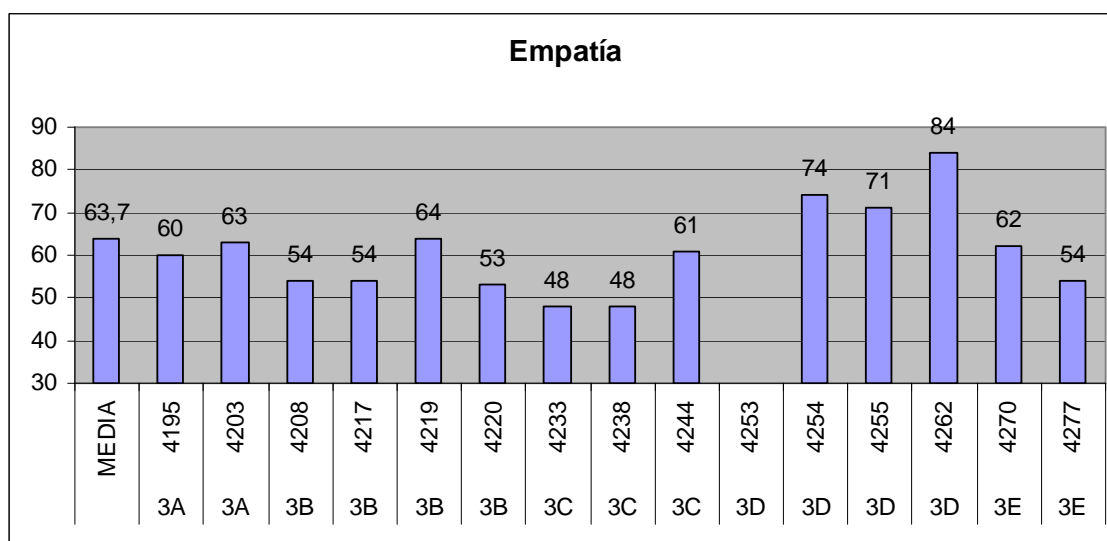


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como podemos observar en el gráfico, varios alumnos puntúan muy por encima de la media de 3º de la ESO en referencia a la satisfacción que sienten en sus vidas: por ejemplo 4195, 4217 y 4255. Sin embargo, podemos destacar, por ejemplo al alumno 4270, que muestra puntuaciones muy por debajo de la media de 3º de la ESO.

9.- EMPATÍA

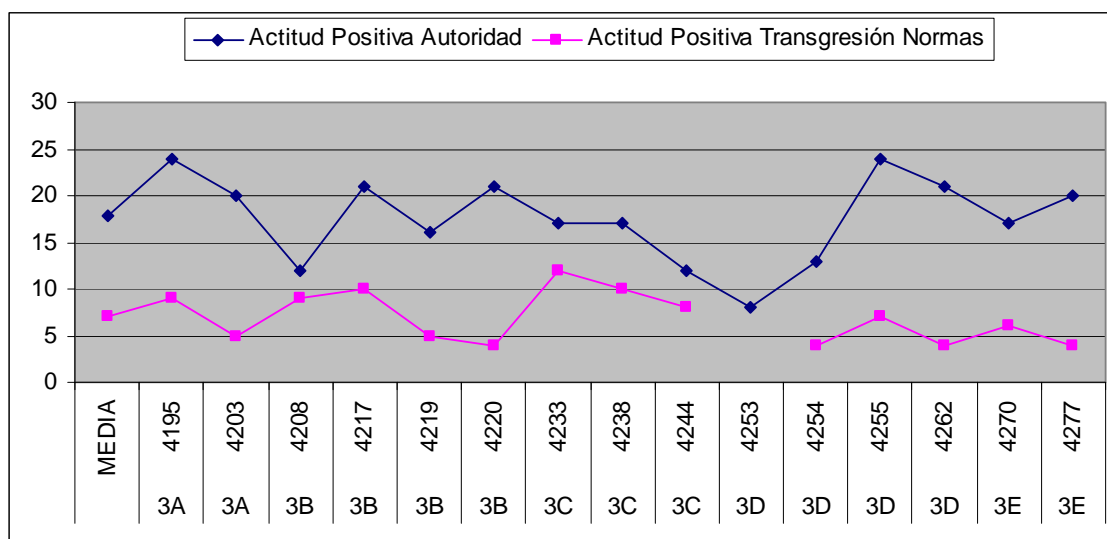


Valor máximo en el cuestionario: 88

En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se observa en el gráfico, existe mucha variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos objeto de este informe en relación a la habilidad que muestran para comprender y compartir sentimientos hacia sus compañeros. Así, encontramos por ejemplo al alumno 4262 puntúa muy por encima de la media de 3º de la ESO. Sin embargo, los resultados también nos muestran varios alumnos que puntúan por debajo de la media en el grado de empatía que sienten hacia sus compañeros, por ejemplo: 4233 y 4238.

10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



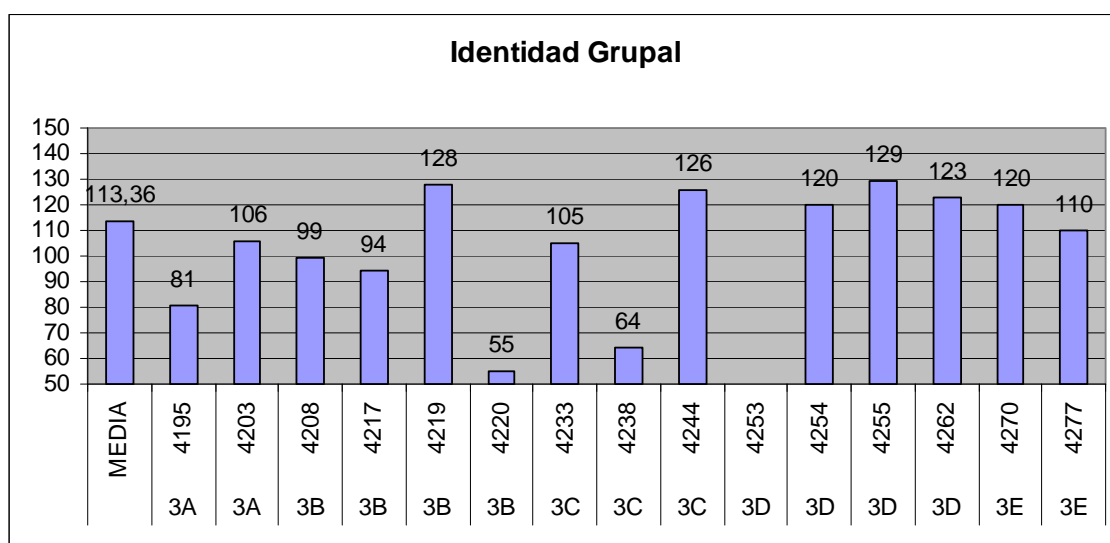
Valor máximo en la escala Actitud Positiva Autoridad: 24

Valor máximo en la escala Actitud Positiva Transgresión Normas: 16

En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Así, podemos destacar las puntuaciones por encima de la media de 3º de la ESO en referencia a su actitud hacia la autoridad formal por ejemplo de los alumnos 4195 o 4255, destacando por ejemplo el alumno 4253, por su bajo puntaje en esta variable. Por otra parte, por ejemplo el alumno 4233 sitúa sus puntuaciones muy por encima de la media de 3º de la ESO, en cuanto a su actitud positiva hacia la transgresión de normas.

11.- IDENTIDAD GRUPAL

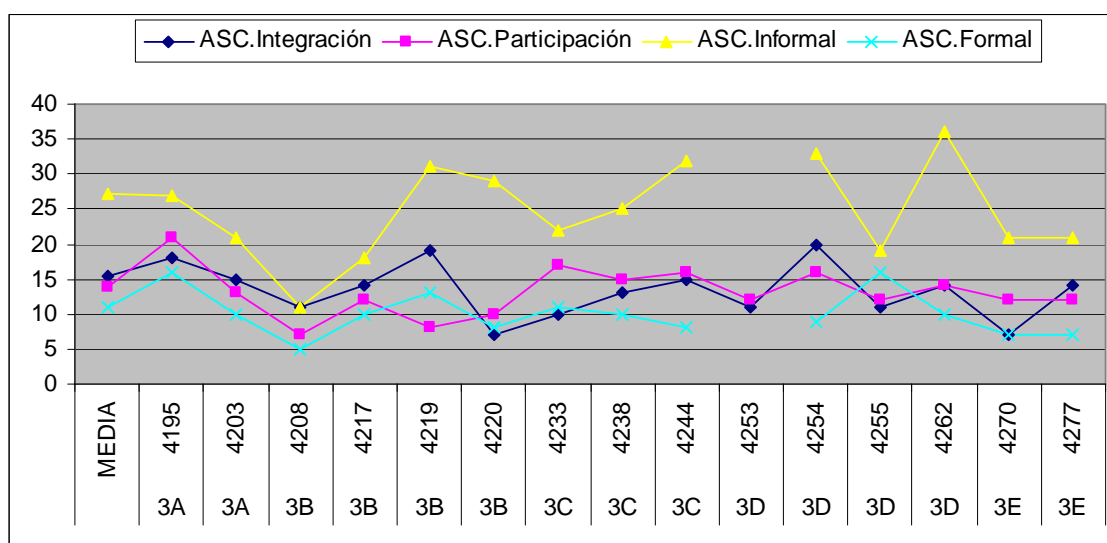


Valor máximo en el cuestionario: 143

La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como se observa en el gráfico, encontramos muchos alumnos con puntuaciones muy por encima de la media de 3º de ESO en el grado de identificación con su grupo de referencia. Así por ejemplo los alumnos, 4255 o 4219, manifiestan sentir una identidad grupal muy por encima de la media de sus compañeros de 3º de la ESO. Podemos destacar la baja puntuación en identidad grupal por ejemplo del alumno 4220, muy por debajo de la media de 3º de ESO.

12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO

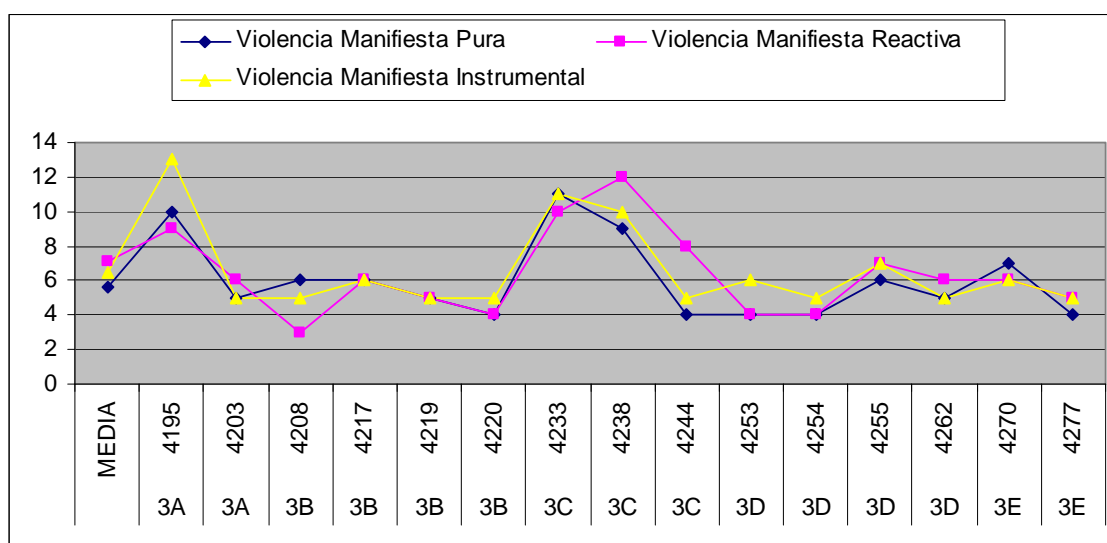


Valor máximo escala ASC.Integración: 20
 Valor máximo escala ASC.Participación: 24
 Valor máximo escala ASC.Informal: 36
 Valor máximo escala ASC.Formal: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Así, podemos destacar por ejemplo al alumno 4208, ya que puntúa muy por debajo de media en todas las escalas de apoyo social comunitario (integración, participación, apoyo en sistemas informales y formales). En el extremo opuesto, encontramos por ejemplo las puntuaciones de alumno 4195, que se sitúan por encima de la media de 3º de la ESO.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



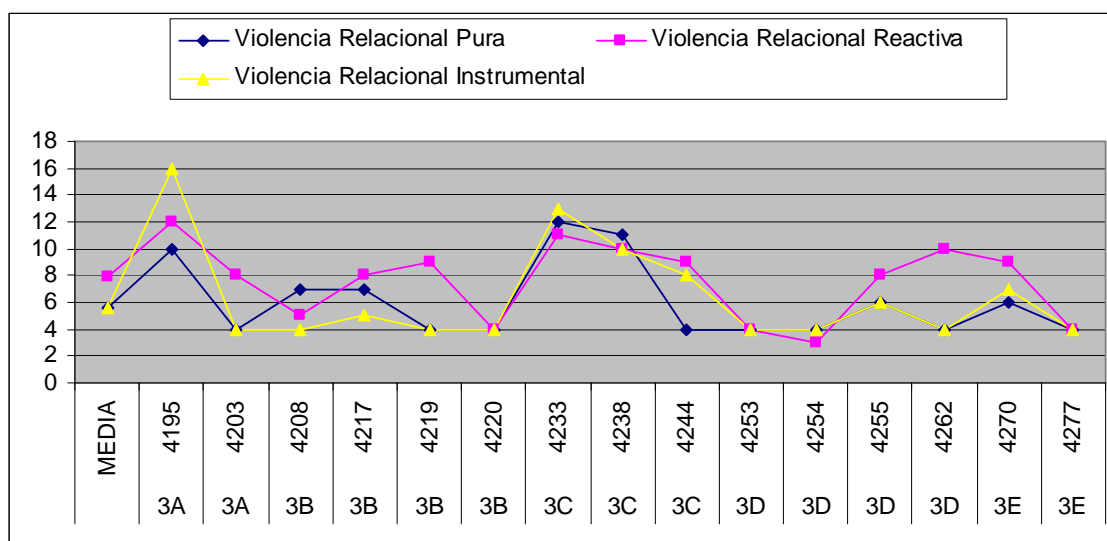
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La *violencia manifiesta* se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la *violencia manifiesta instrumental* hace referencia a aquella *violencia* que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La *violencia manifiesta reactiva* se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la *violencia manifiesta pura* que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como se diferencia claramente en el gráfico, por ejemplo el alumno 4195, 4233 o 4238 son los que muestran puntuaciones más altas en los tres tipos de *violencia manifiesta* (pura, reactiva e instrumental), situándose muy por encima de la media de sus compañeros de 3º de la ESO.

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



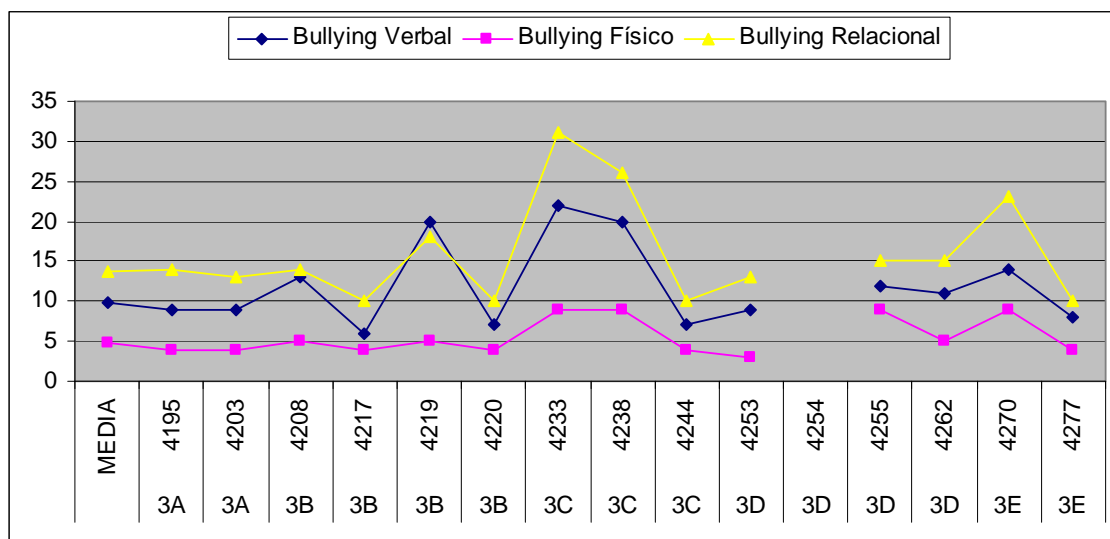
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: *pura* (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), *instrumental* (se utiliza para conseguir algo a cambio), y *reactiva* (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Si observamos los resultados del gráfico, podemos destacar las altas puntuaciones en los tres tipos de violencia relacional (pura, instrumental y reactiva) por ejemplo del alumno 4195 o 4233 o 4238, muy por encima de la media de 3º de ESO. Por ejemplo el alumno, 4254, puntúa por encima de la media de 3º de la ESO en violencia relacional reactiva, sin embargo, sus puntajes en violencia relacional pura e instrumental, son similares a la media de 3º de la ESO.

15.- BULLYING



Valor máximo en la escala Bullying Verbal: 24

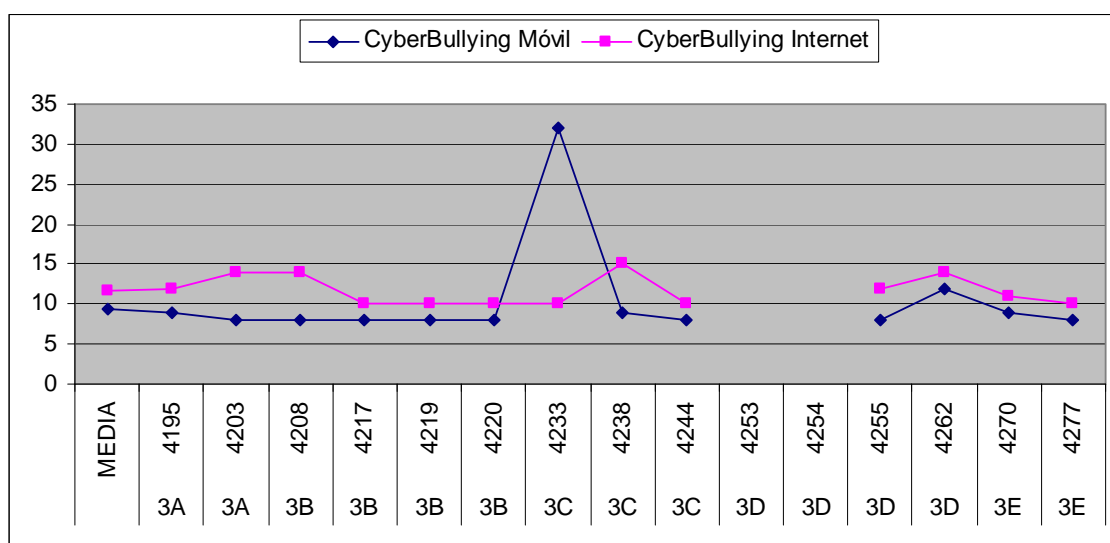
Valor máximo en la escala Bullying Físico: 20

Valor máximo en la escala Bullying Relacional: 40

En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: *manifiesto verbal* (ej. insultos, amenazas, motes), *manifiesto físico* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y *relacional* (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Si analizamos el gráfico, podemos observar las altas puntuaciones en los tres tipos de bullying (relacional, verbal y físico) por ejemplo los alumnos 4233, 4238 o 4270, situándose muy por encima de la media de 3º de la ESO.

16.- CYBERBULLYING



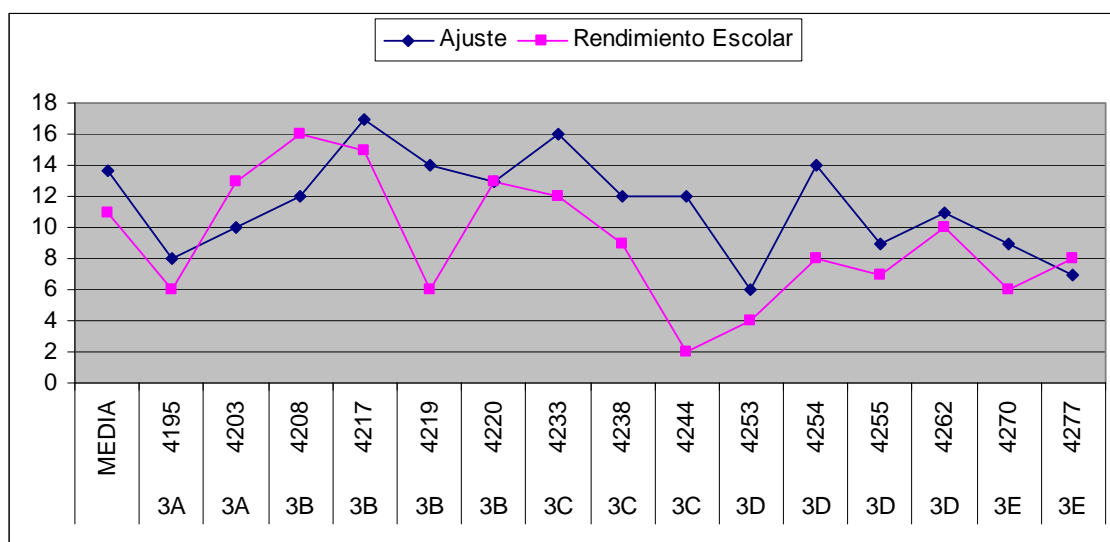
Valor máximo en la escala Cyber Bullying Móvil: 32

Valor máximo en la escala Cyber Bullying Internet: 40

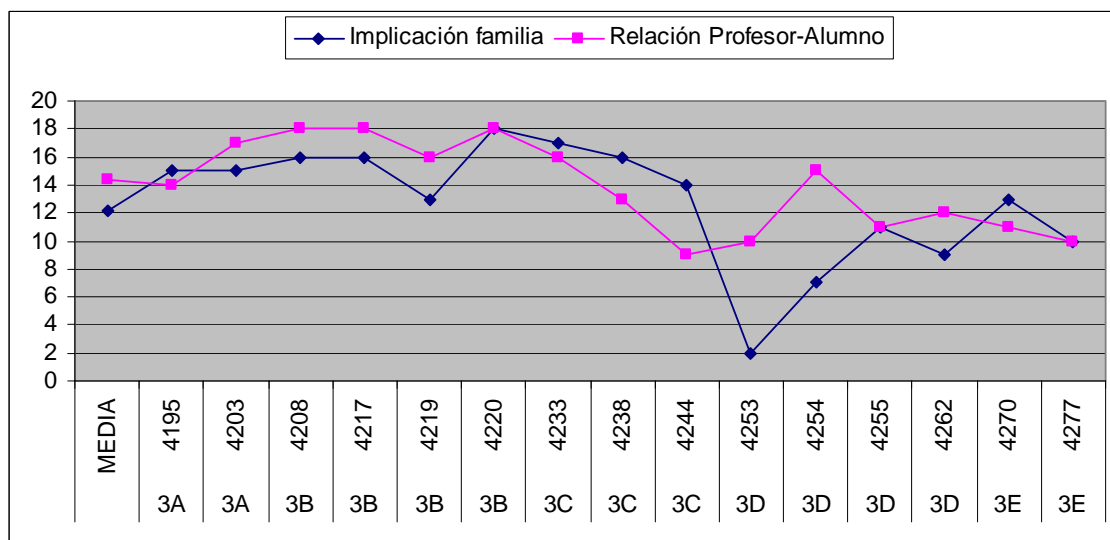
En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Así, por ejemplo el alumno 4233 es el que sitúa su puntuación sobre cyberbullying por medio de móvil muy por encima de la media de 3º de la ESO y del resto de sus compañeros objeto de análisis.

17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Valor máximo en cada escala: 20



Valor máximo en cada escala: 20

Finalmente, en estas gráficas se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las altas puntuaciones en rendimiento escolar y grado de ajuste social en la escuela del alumno 4217, muy por encima de la media de sus compañeros de 3º de la ESO. También el bajo grado de ajuste social en la escuela, por ejemplo de los alumnos 4195 o 4253. Por otro lado, podemos destacar las bajas puntuaciones en el rendimiento escolar por ejemplo de los alumnos 4244 o 4253. Por otra parte por ejemplo el alumno 4253, son los que presenta las puntuaciones más bajas en cuanto al grado de implicación de la familia y de la relación alumno-profesor.

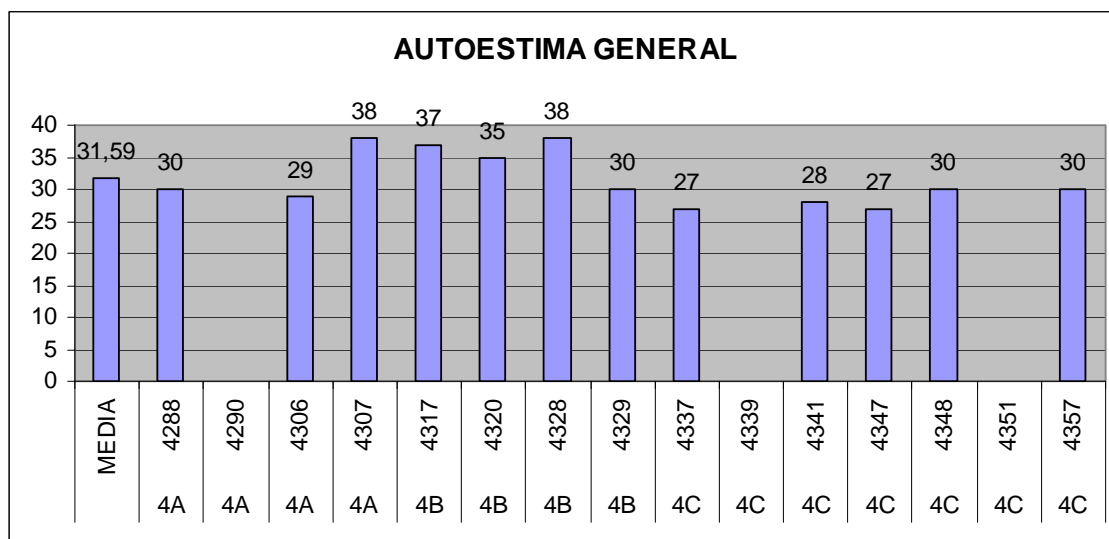
PARTE III

Informe Empírico

Resultados del Análisis Sociográfico: Cuarto de ESO IES Averroes

Seguidamente se presentan las puntuaciones que los alumnos RECHAZADOS han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios, utilizando gráficos. En cada uno de los gráficos aparece en primer lugar la MEDIA del alumnado de 4º de la ESO y seguidamente las puntuaciones que los alumnos han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios. Así, podemos observar como se sitúan los alumnos que han sido rechazados según el análisis del sociograma, respecto a la MEDIA del alumnado de 4º de la ESO. Cuando no aparece la columna es debido a que el alumno o la alumna han omitido las respuestas a este cuestionario. Cada gráfico ofrece información acerca de si los alumnos puntúan por encima o por debajo de la media del curso escolar en el que están cursando los estudios. La información ofrecida permite obtener los perfiles de los alumnos citados.

1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL

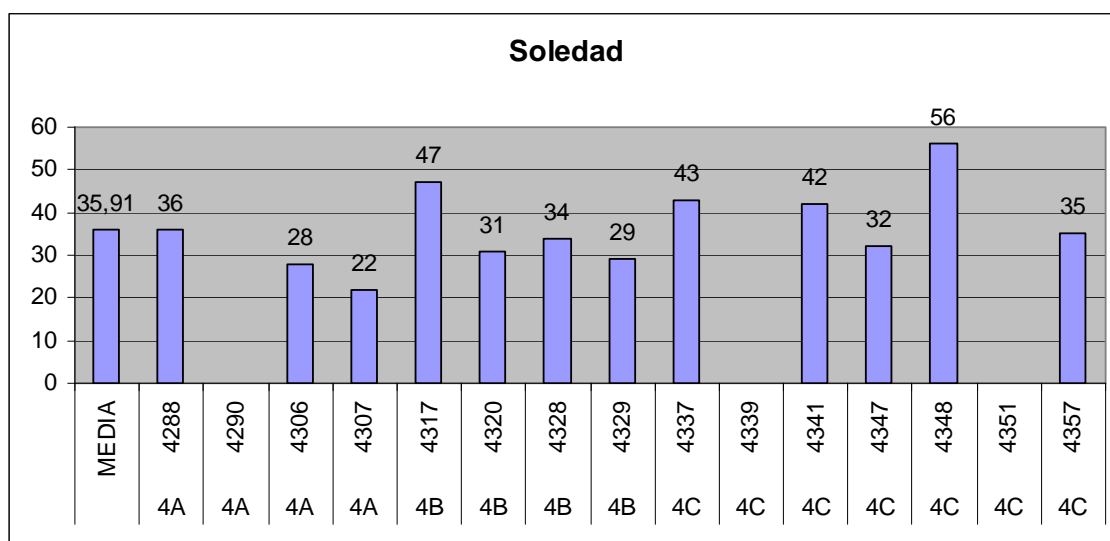


Valor máximo en el cuestionario: 40

En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, por ejemplo los alumnos 4307 y 4328 son los que puntúan en mayor medida por encima de la media de 4º de la ESO, teniendo una alta estima por sí mismo. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4337, tiene una baja estima por sí mismo, puntuando muy por debajo de la media de 4º de la ESO.

2.- SOLEDAD



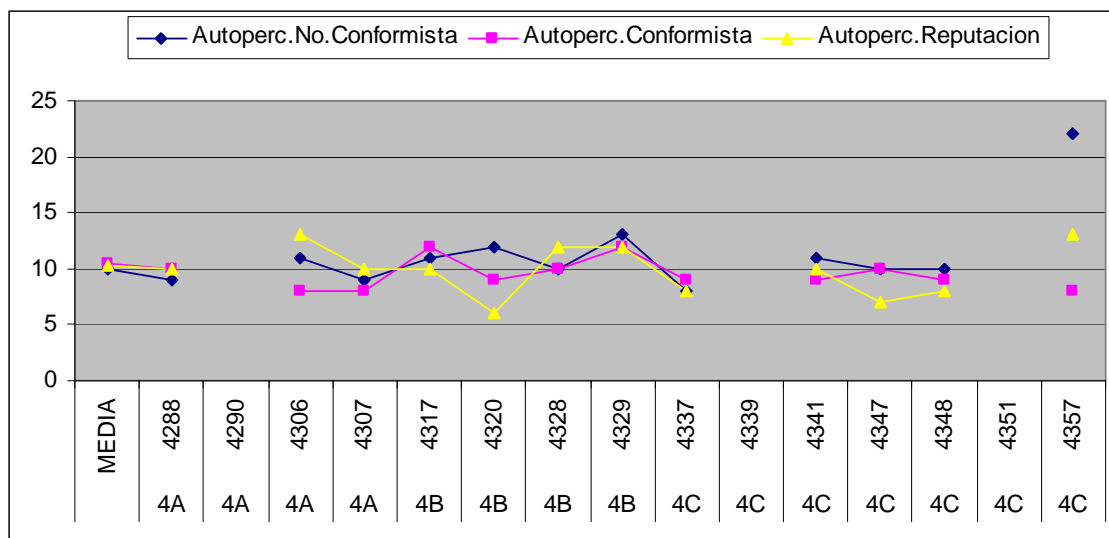
Valor máximo en el cuestionario: 80

En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes que han sido rechazados en el sociograma. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, podemos afirmar que por ejemplo, el alumno 4348, es el que tiene un mayor sentimiento de soledad, situándose muy por encima de la media de 4º de la ESO. Por el contrario, por ejemplo el alumno 4307 puntúa muy por debajo de la media de 4º de la ESO, lo que indica que se siente menos solo que la media de sus compañeros de curso escolar.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA

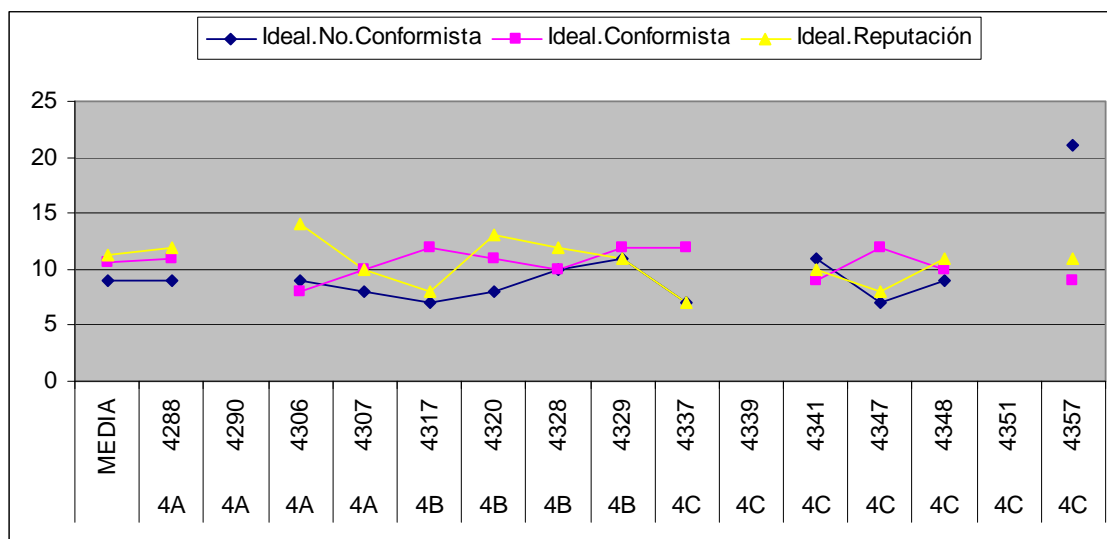


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que su compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos resaltar del siguiente gráfico algunas puntuaciones, como por ejemplo el alumno 4357 que presenta puntuaciones muy por encima de la media de 4º de ESO en autopercepción no conformista. También podemos destacar, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4320, ya que presenta las puntuaciones más bajas en autopercepción de la reputación, muy por debajo de la media de 4º de ESO.

REPUTACIÓN IDEAL

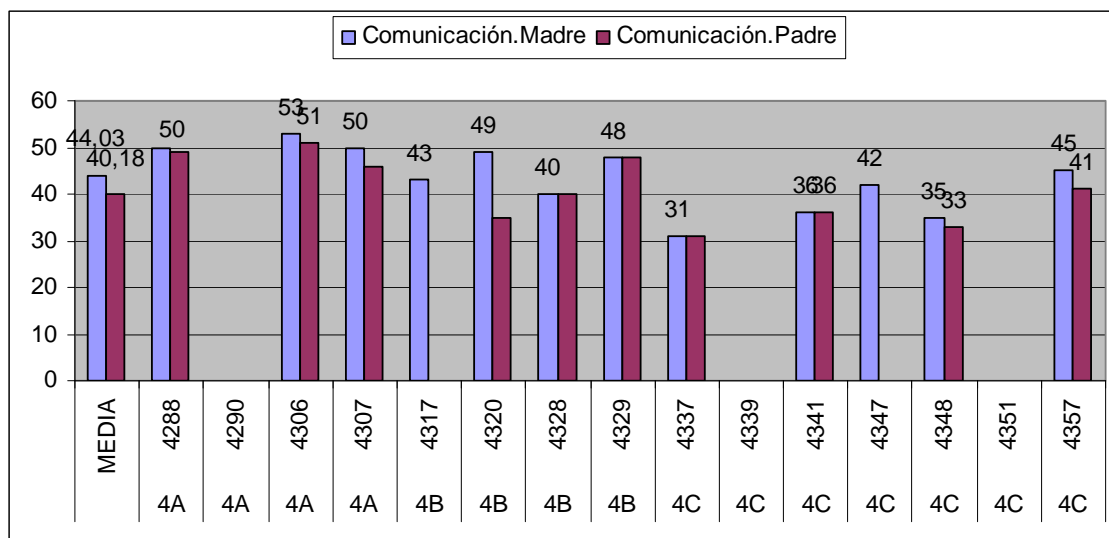


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4357 en la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas no conformistas, como las más altas, muy por encima de la media de sus compañeros de 4º de la ESO.

4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.

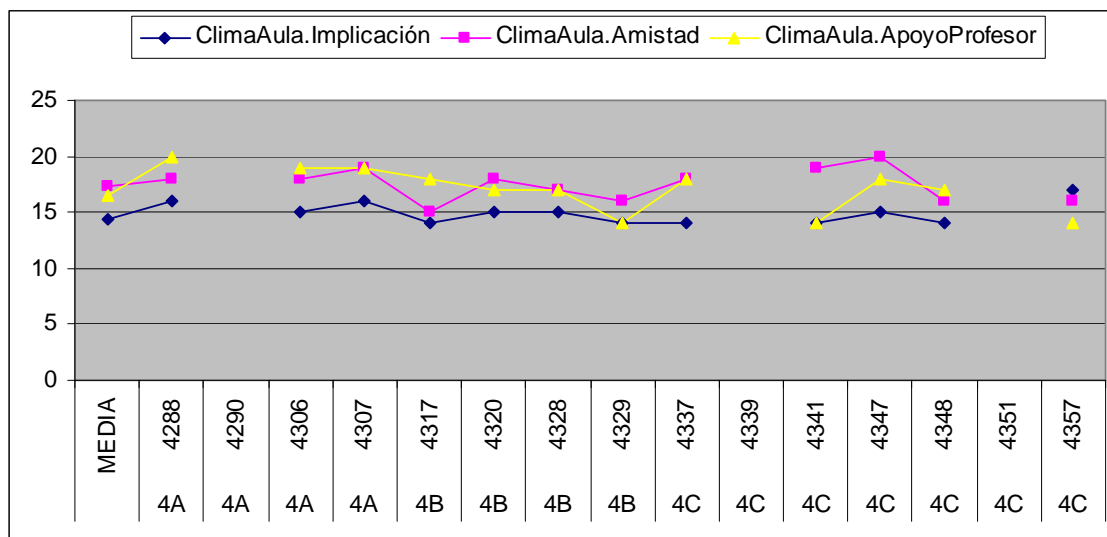


Valor máximo en el cuestionario: 55

En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Así, por ejemplo el alumno 4306 manifiesta mantener una comunicación abierta, tanto con su padre como con su madre, muy por encima de la media de sus compañeros de 4º de la ESO. Si embargo, por ejemplo su compañero/a 4337 es el que presenta las puntuaciones más bajas tanto en comunicación abierta con la madre, como con el padre, comparado con sus compañeros y la media de 4º de la ESO.

5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.

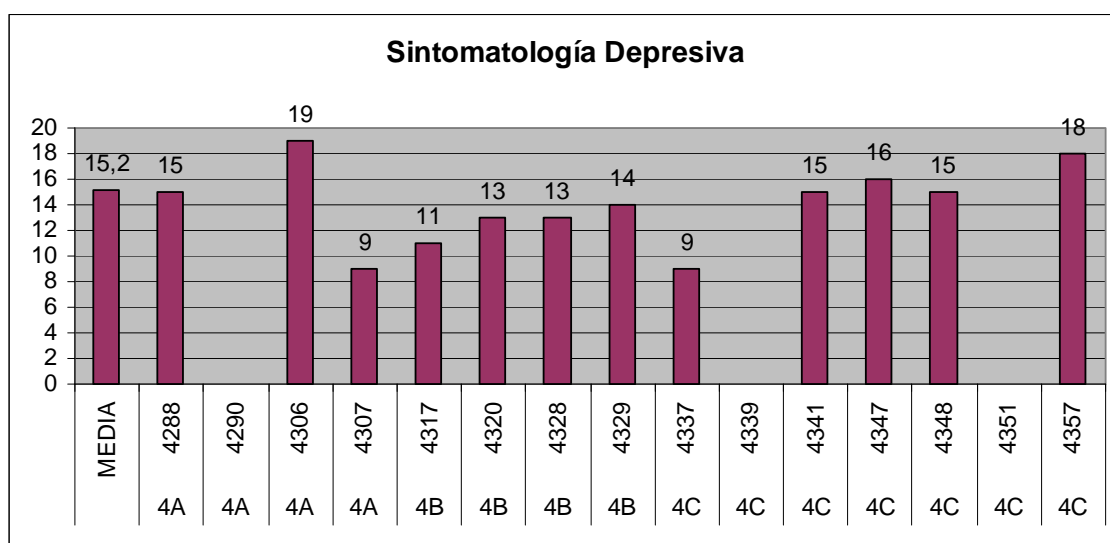


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Como podemos observar en el gráfico, las puntuaciones de los alumnos de 4º de la ESO analizados no presentan una gran variabilidad respecto a la media en este curso escolar.

6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

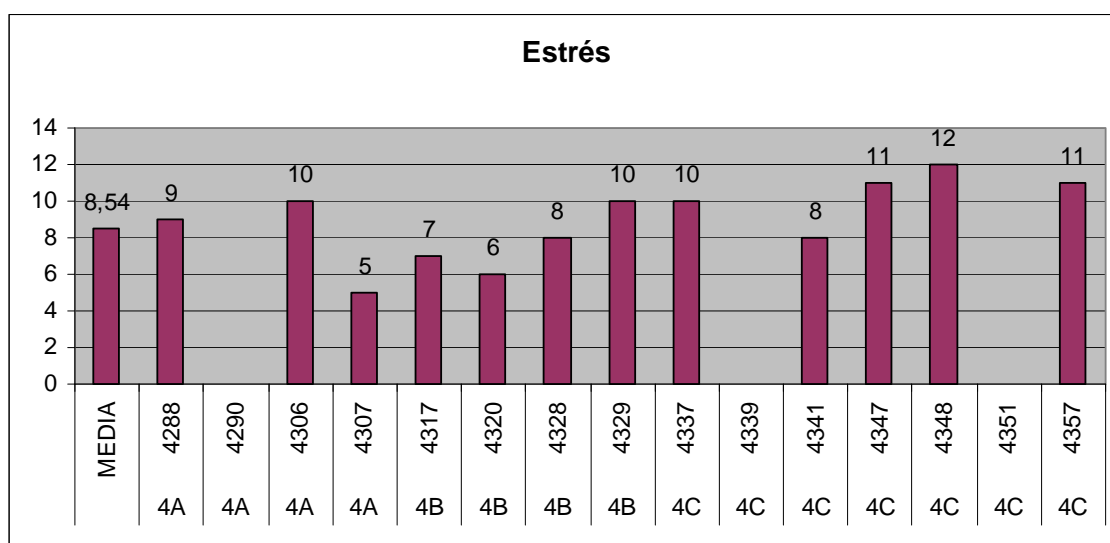


Valor máximo en el cuestionario: 28

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4306 es el que manifiesta en mayor medida sentir síntomas depresivos, respecto a la media de 4º de la ESO. Sin embargo, por ejemplo los alumnos 4307 y 4337, puntúan muy por debajo de la media de 4º de ESO en sintomatología depresiva.

7.- ESTRÉS PERCIBIDO

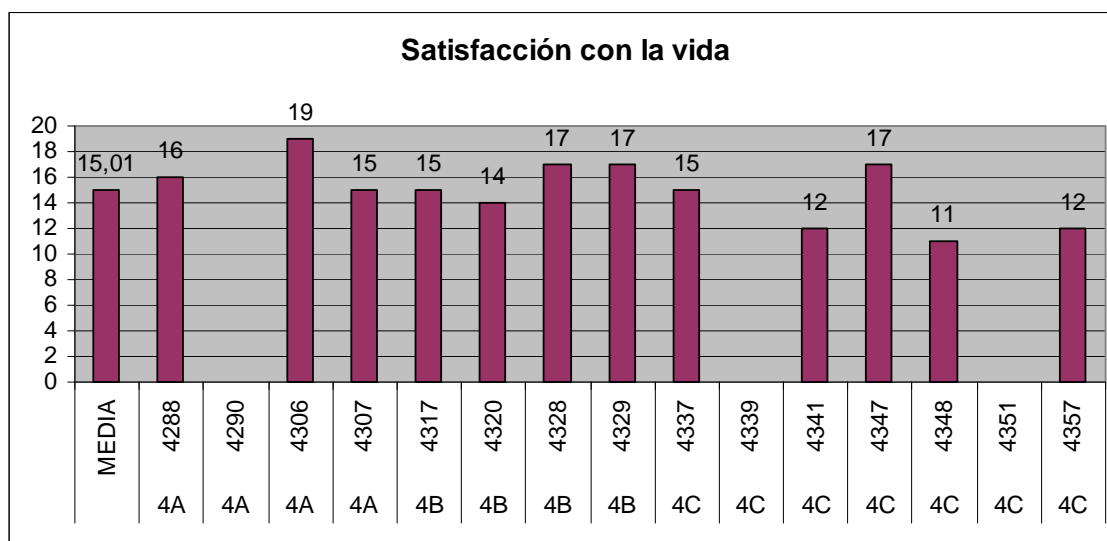


Valor máximo en el cuestionario: 16

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

Así, por ejemplo el alumno que manifiestan en mayor medida sentir estrés, por ejemplo ha sido el 4348, respecto al resto de compañeros que aparecen en este informe y de la media de 4º de ESO. Por otra parte, por ejemplo el alumno, 4307, manifiestan sentir estrés muy por debajo de la media de sus compañeros de 4º de la ESO.

8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA

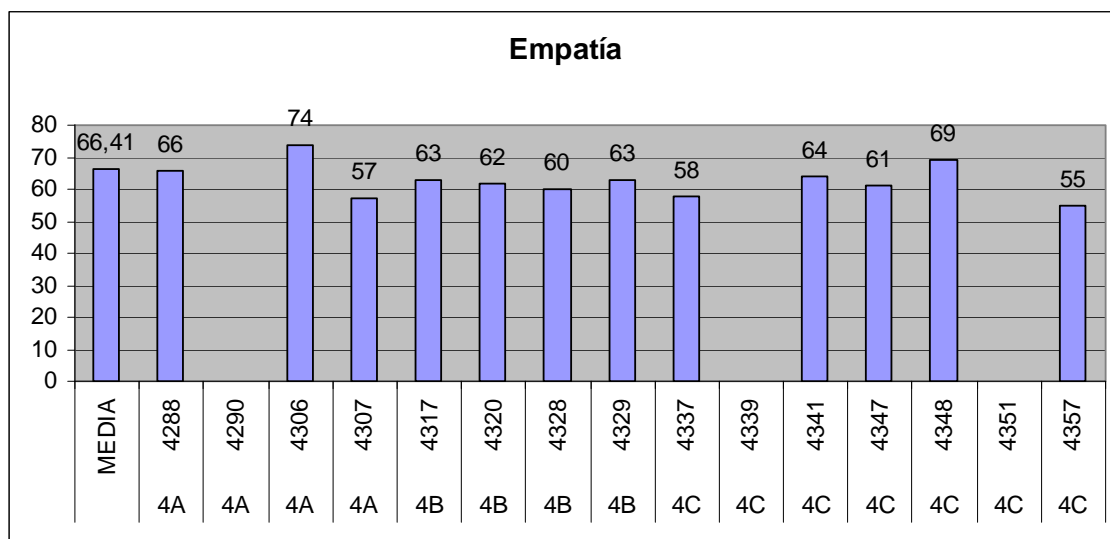


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como podemos observar en el gráfico, varios alumnos puntúan muy por encima de la media de 4º de la ESO en referencia a la satisfacción que sienten en sus vidas: por ejemplo 4306. Sin embargo, podemos destacar, por ejemplo al alumno 4348, que muestra puntuaciones muy por debajo de la media de 4º de la ESO.

9.- EMPATÍA

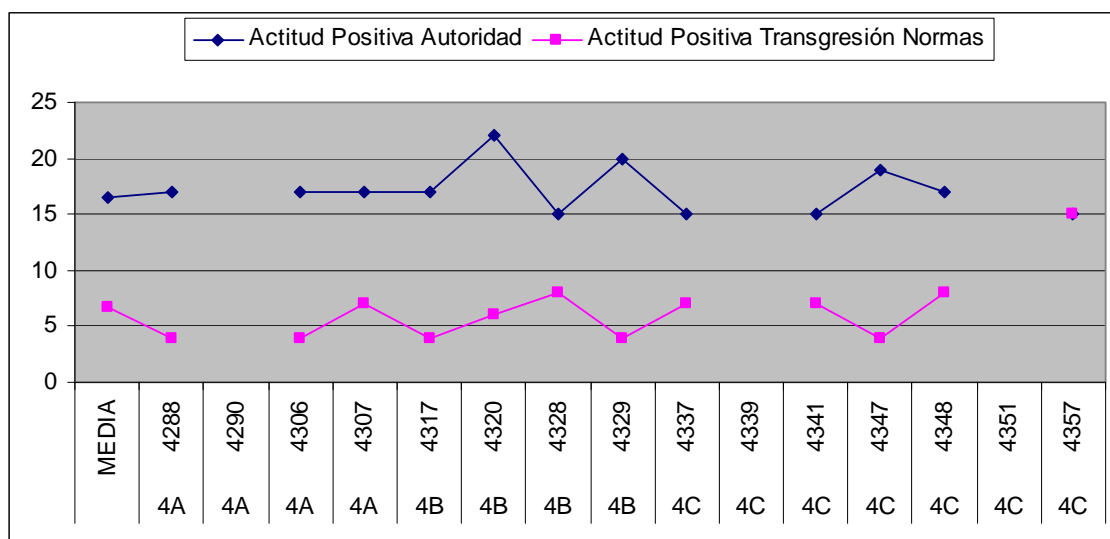


Valor máximo en el cuestionario: 88

En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se observa en el gráfico, existe mucha variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos objeto de este informe en relación a la habilidad que muestran para comprender y compartir sentimientos hacia sus compañeros. Así, encontramos por ejemplo al alumno 4306 que puntúa por encima de la media de 4º de la ESO. Sin embargo, los resultados también nos muestran a alumnos que puntúan por debajo de la media en el grado de empatía que sienten hacia sus compañeros, por ejemplo: 4357.

10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



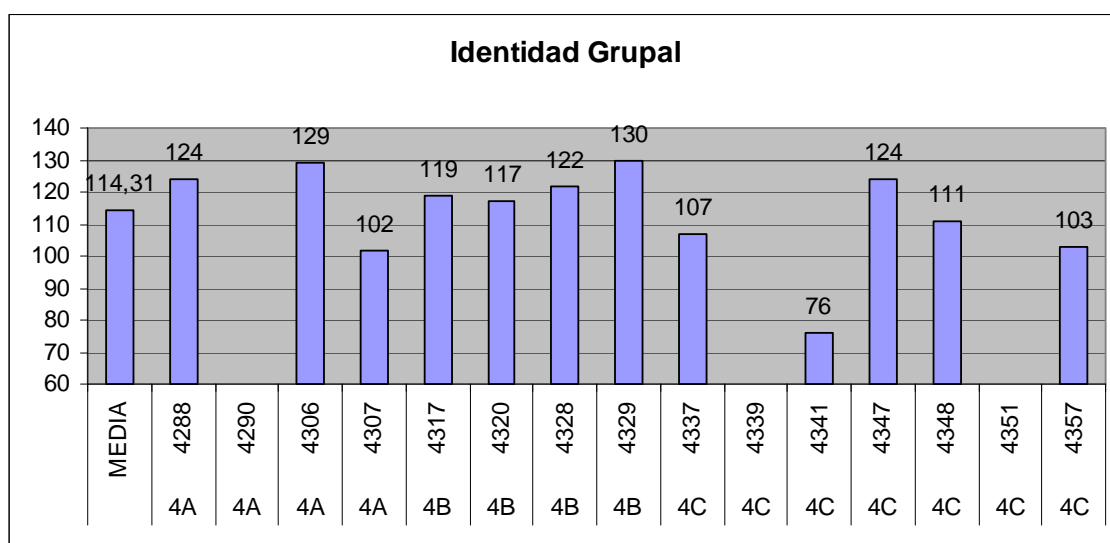
Valor máximo en la escala Actitud Positiva Autoridad: 24

Valor máximo en la escala Actitud Positiva Transgresión Normas: 16

En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Así, podemos destacar las puntuaciones por encima de la media de 4º de la ESO en referencia a su actitud hacia la autoridad formal por ejemplo del alumno 4320. Destacando por ejemplo los alumnos 4328, 4337 o 4341, por su bajo puntaje en esta variable. Por otra parte, por ejemplo los alumnos 4328 y 4348, sitúan sus puntuaciones por encima de la media de 4º de la ESO, en cuanto a su actitud positiva hacia la transgresión de normas.

11.- IDENTIDAD GRUPAL

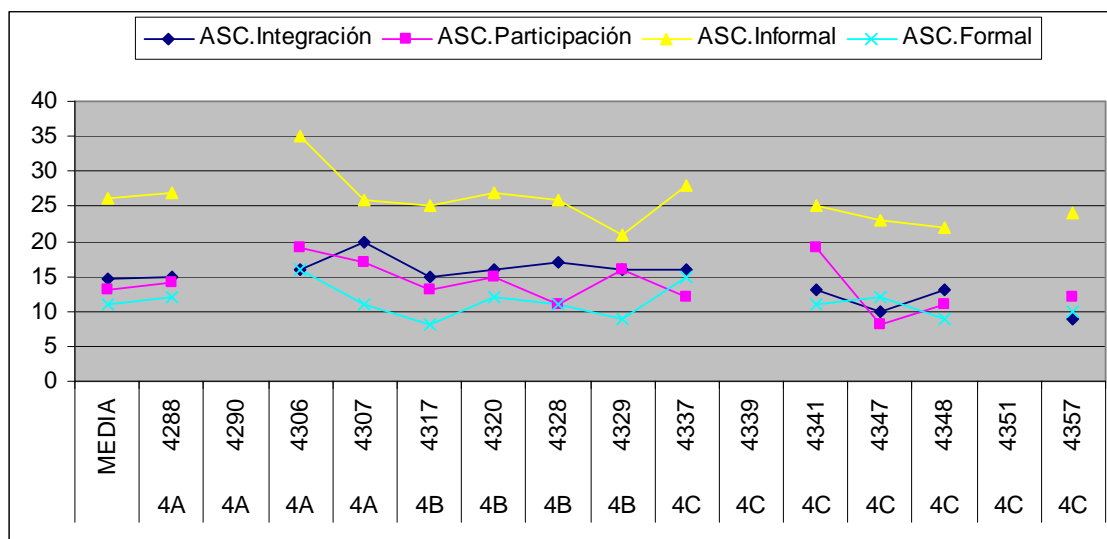


Valor máximo en el cuestionario: 143

La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como se observa en el gráfico, encontramos muchos alumnos con puntuaciones muy por encima de la media de 4º de ESO en el grado de identificación con su grupo de referencia. Así por ejemplo los alumnos, 4329 o 4306, manifiestan sentir una identidad grupal muy por encima de la media de sus compañeros de 4º de la ESO. Podemos destacar la baja puntuación en identidad grupal por ejemplo del alumno 4341, muy por debajo de la media de 4º de ESO.

12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO

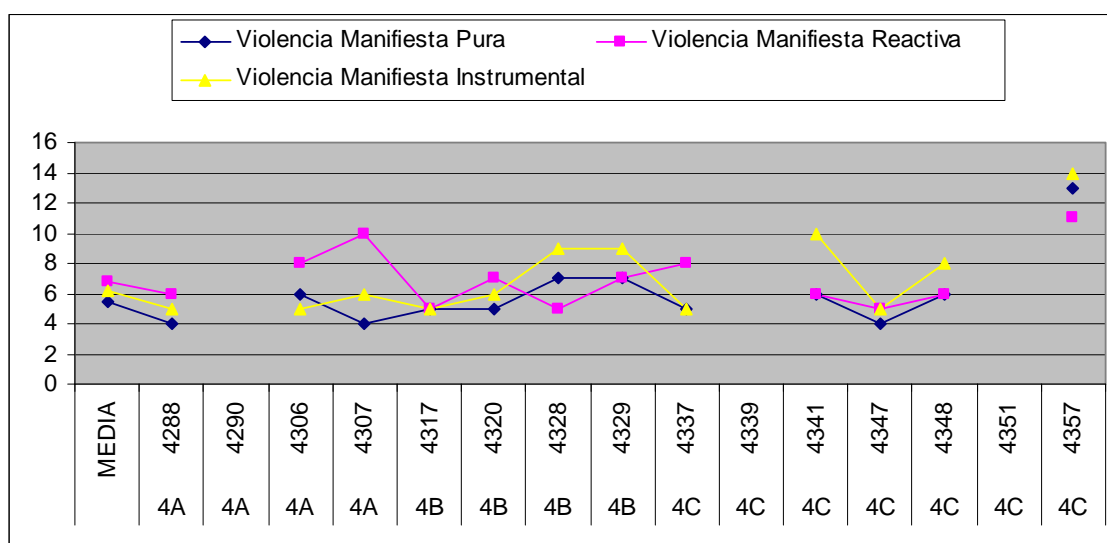


Valor máximo escala ASC.Integración: 20
 Valor máximo escala ASC.Participación: 24
 Valor máximo escala ASC.Informal: 36
 Valor máximo escala ASC.Formal: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Así, podemos destacar por ejemplo al alumno 4347 o 4348, ya que puntúan muy por debajo de media en todas las escalas de apoyo social comunitario (integración, participación, apoyo en sistemas informales y formales). En el extremo opuesto, encontramos por ejemplo las puntuaciones de alumno 4306, que se sitúan por encima de la media de 4º de la ESO.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



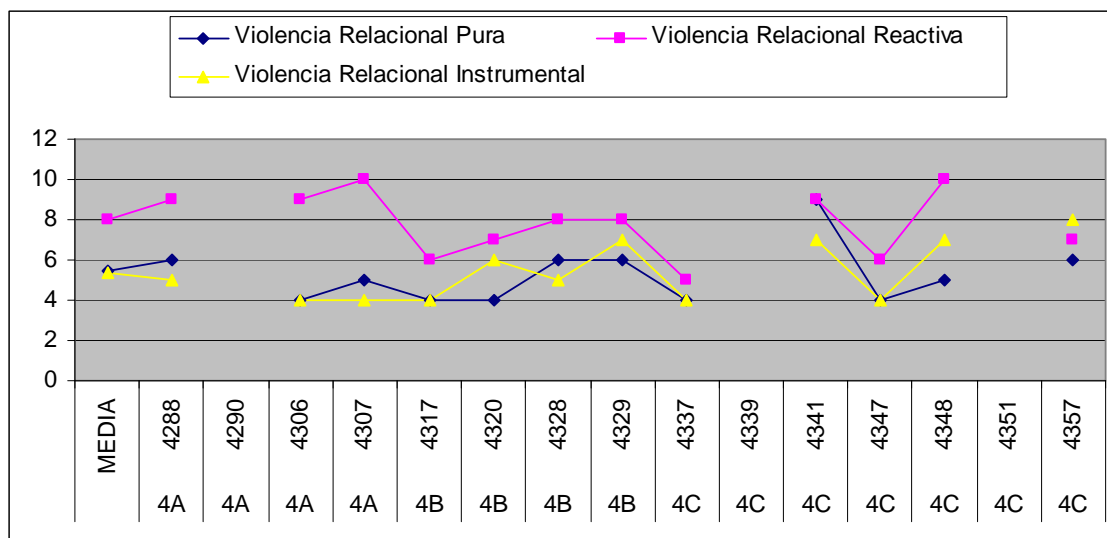
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la violencia manifiesta pura que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como se diferencia en el gráfico, por ejemplo el alumno 4357 es el que muestra puntuaciones más altas en los tres tipos de violencia manifiesta, situándose por encima de la media de sus compañeros de 4º de la ESO.

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



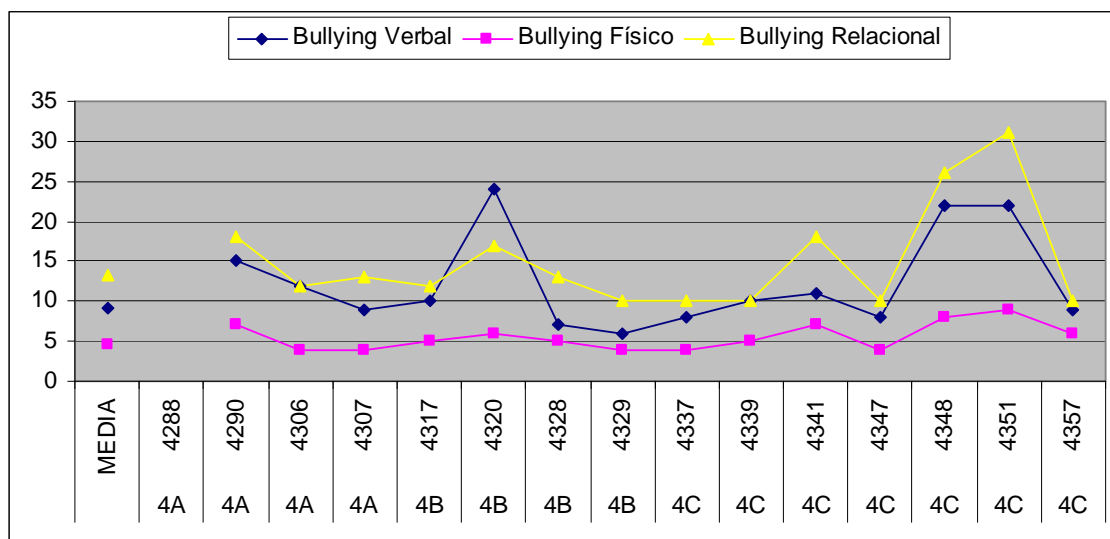
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: *pura* (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), *instrumental* (se utiliza para conseguir algo a cambio), y *reactiva* (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Si observamos los resultados del gráfico, podemos destacar las puntuaciones en los tres tipos de violencia relacional (pura, instrumental y reactiva) por ejemplo del alumno 4341, muy por encima de la media de 4º de ESO.

15.- BULLYING



Valor máximo en la escala Bullying Verbal: 24

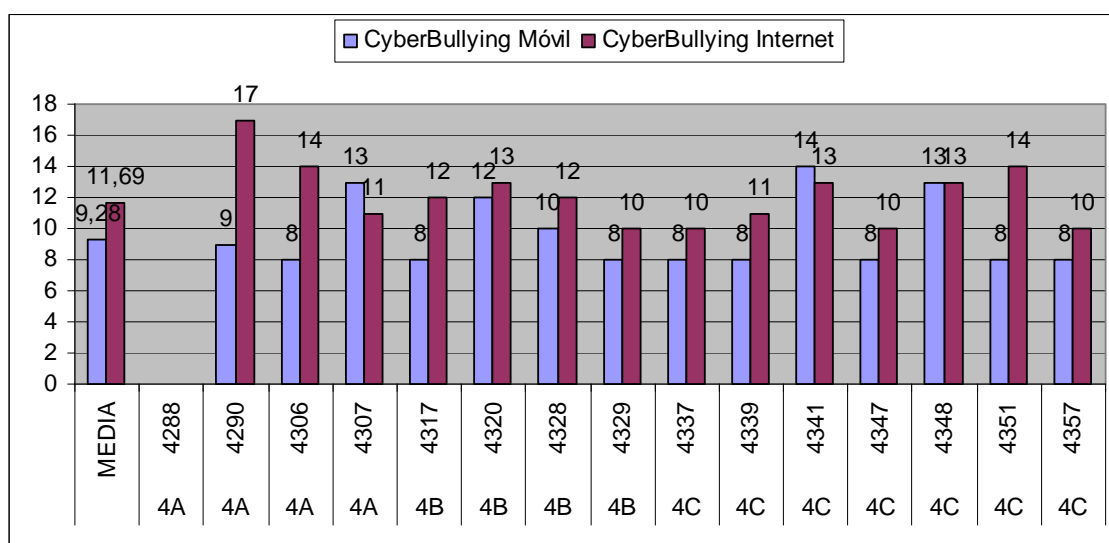
Valor máximo en la escala Bullying Físico: 20

Valor máximo en la escala Bullying Relacional: 40

En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: *manifiesto verbal* (ej. insultos, amenazas, motes), *manifiesto físico* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y *relacional* (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Si analizamos el gráfico, podemos observar las altas puntuaciones en los tres tipos de bullying (relacional, verbal y físico) por ejemplo los alumnos 4320, 4348 y 4351, situándose muy por encima de la media de 4º de la ESO.

16.- CYBERBULLYING



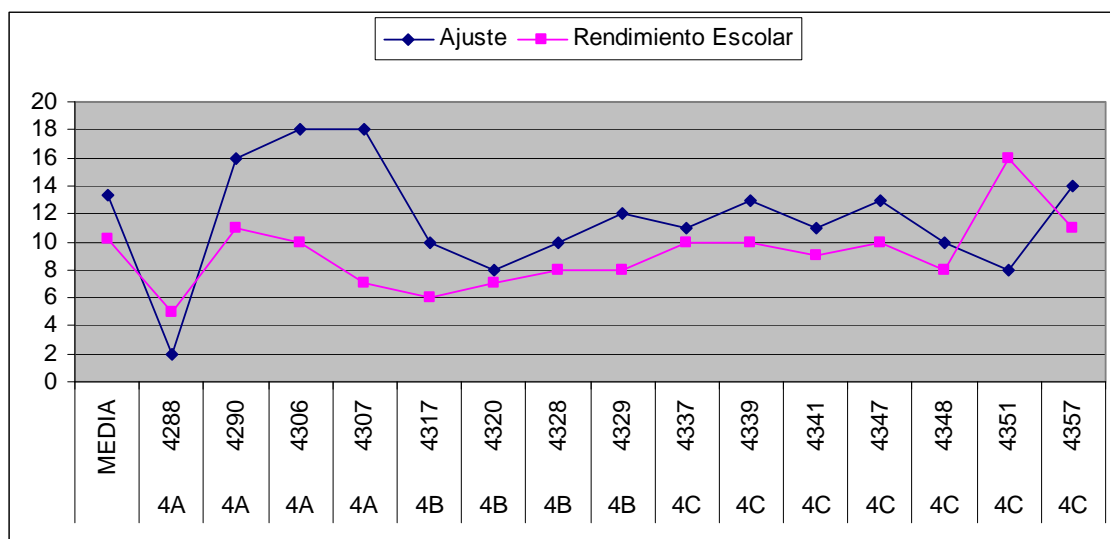
Valor máximo en la escala Cyber Bullying Móvil: 32

Valor máximo en la escala Cyber Bullying Internet: 40

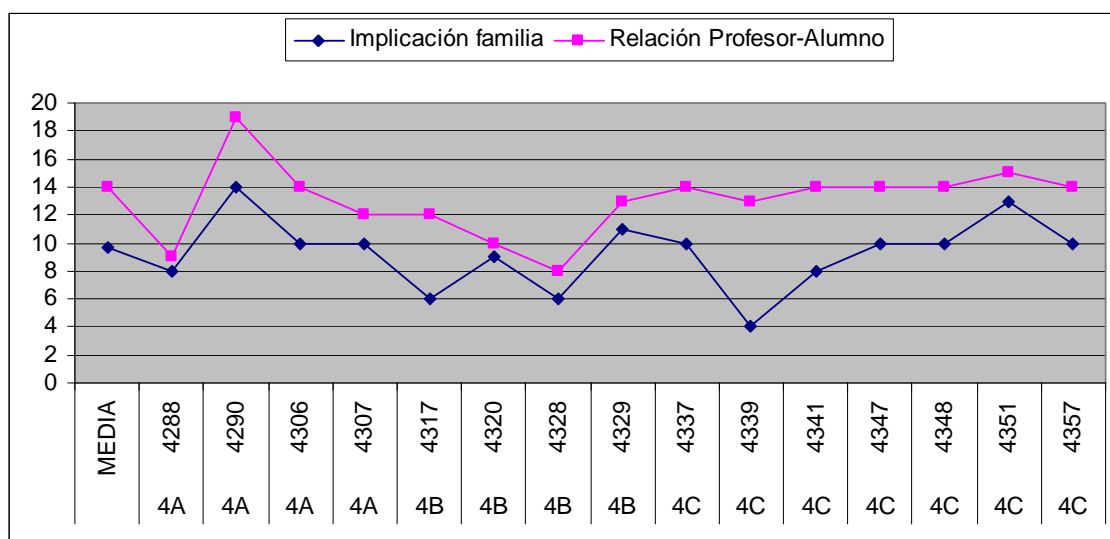
En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Así, por ejemplo los alumno 4290 son los que sitúa su puntuación sobre cyberbullying por medio de Internet muy por encima de la media de 4º de la ESO y del resto de sus compañeros objeto de análisis.

17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Valor máximo en cada escala: 20



Valor máximo en cada escala: 20

Finalmente, en estas gráficas se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las altas puntuaciones en el grado de ajuste social en la escuela de los alumnos 4306 o 4307, por encima de la media de sus compañeros de 4º de la ESO. También el bajo grado de ajuste social en la escuela y el bajo rendimiento escolar, por ejemplo del alumno 4288. Por otra parte por ejemplo el alumno 4290 es el que presenta las puntuaciones más altas en cuanto al grado de implicación de la familia y de la relación alumno-profesor. Sin embargo, por ejemplo el alumno, 4339 presenta puntuaciones por debajo de la media de 4º de la ESO en cuanto a la implicación familiar en su proceso escolar.

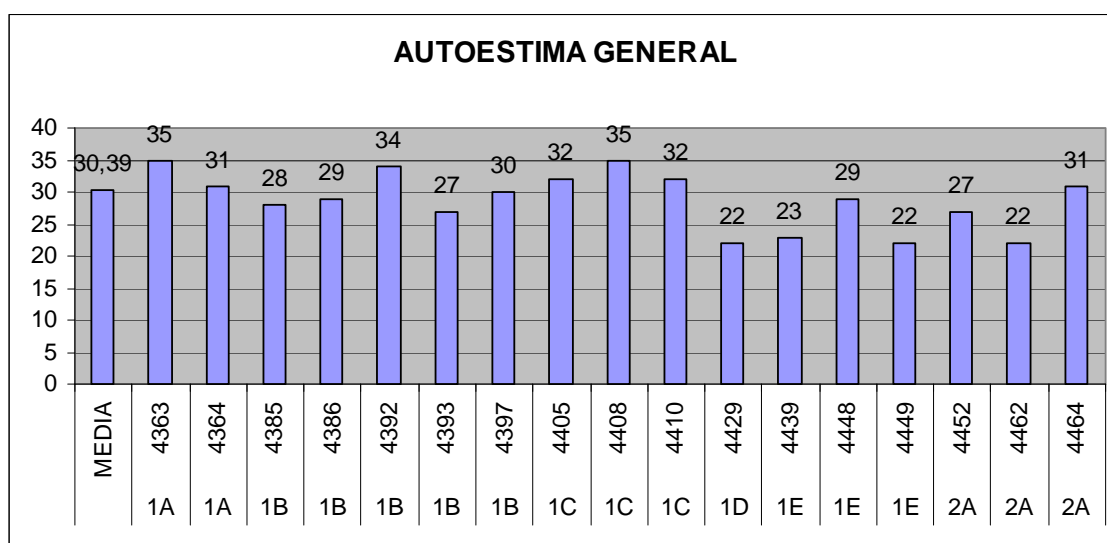
PARTE III

Informe Empírico

Resultados del Análisis Sociográfico: Bachillerato IES Averroes (Córdoba)

Seguidamente se presentan las puntuaciones que los alumnos RECHAZADOS han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios, utilizando gráficos. En cada uno de los gráficos aparece en primer lugar la MEDIA del alumnado de 1º de Bachillerato y seguidamente las puntuaciones que los alumnos han obtenido en cada variable, identificando en que clase cursan sus estudios. Así, podemos observar como se sitúan los alumnos que han sido rechazados según el análisis del sociograma, respecto a la MEDIA del alumnado de 1º de Bachillerato. Cuando no aparece la columna es debido a que el alumno o la alumna han omitido las respuestas a este cuestionario. Cada gráfico ofrece información acerca de si los alumnos puntúan por encima o por debajo de la media del curso escolar en el que están cursando los estudios. La información ofrecida permite obtener los perfiles de los alumnos citados.

1.- AUTOESTIMA GENERAL O GLOBAL

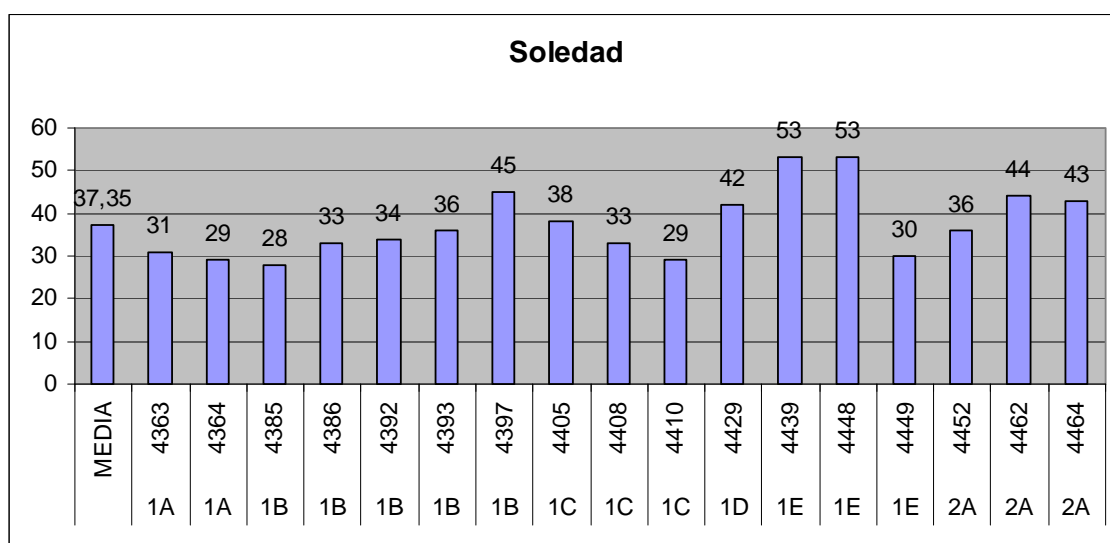


Valor máximo en el cuestionario: 40

En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como se puede observar en el gráfico, por ejemplo los alumnos 4363 o 4408 son los que puntúa en mayor medida por encima de la media de Bachillerato, teniendo una alta estima por sí mismo. Sin embargo, por ejemplo los alumnos 4429, 4449 o 4462, tienen una baja estima por sí mismo, puntuando por debajo de la media de Bachillerato.

2.- SOLEDAD



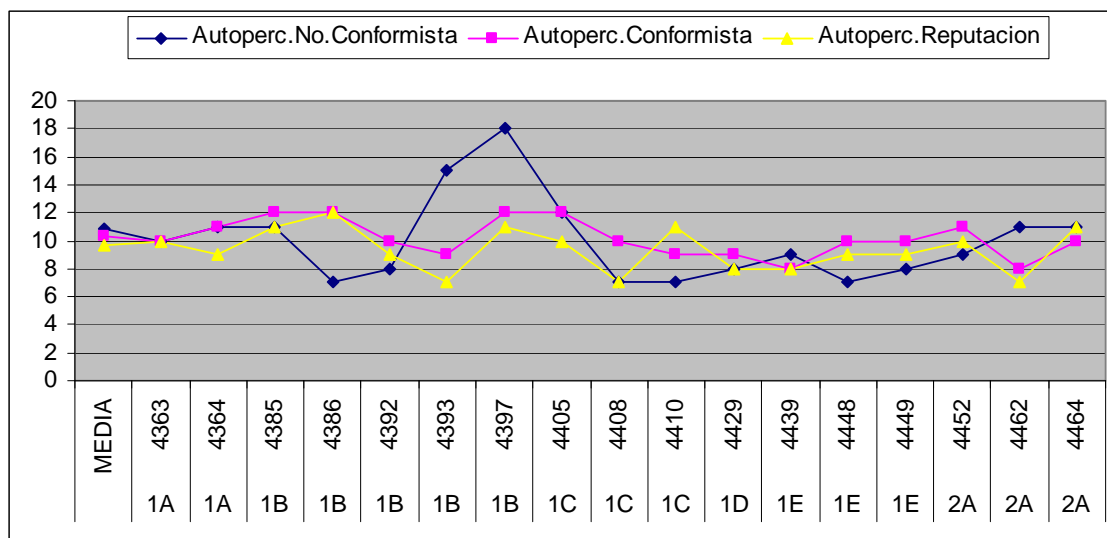
Valor máximo en el cuestionario: 80

En esta gráfica se mide el grado de *soledad* que tienen los adolescentes que han sido rechazados en el sociograma. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, siente que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, podemos afirmar que por ejemplo, los alumnos 4439 o 4448 son los que tienen un mayor sentimiento de soledad, situándose muy por encima de la media de Bachillerato. Por el contrario, por ejemplo el alumno 4385 puntúa muy por debajo de la media de Bachillerato, lo que indica que se siente menos solo que la media de sus compañeros de curso escolar.

3.- REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: AUTOPERCIBIDA E IDEAL.

REPUTACIÓN AUTOPERCIBIDA

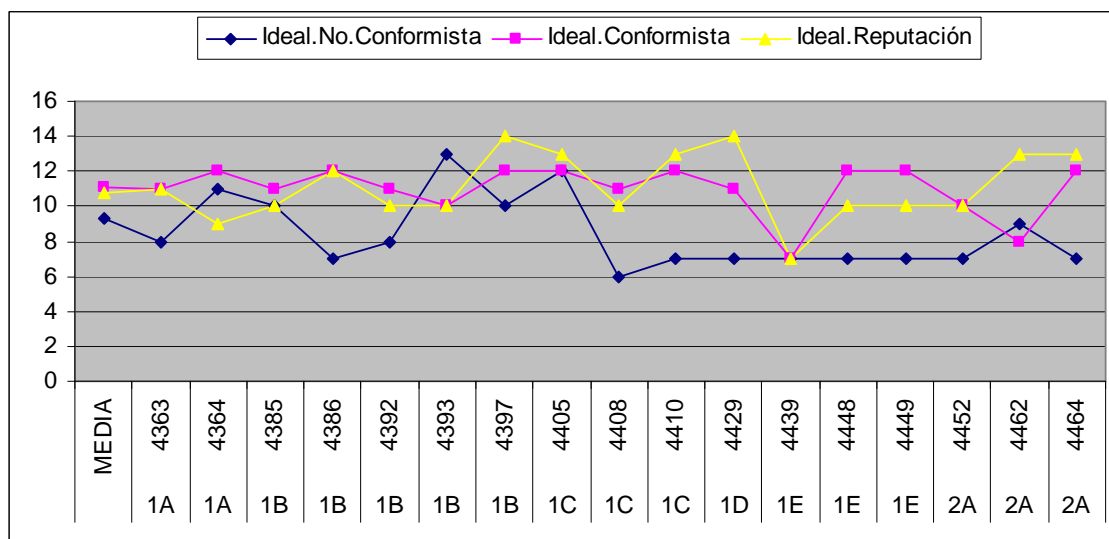


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros, en términos de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos resaltar del siguiente gráfico algunas puntuaciones, como por ejemplo del alumno 4397 que presenta puntuaciones muy por encima de la media de Bachillerato en las tres escalas de autopercepción de la reputación. También podemos destacar, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4393, ya que presenta las puntuaciones por encima de la media de Bachillerato en autopercepción no conformista.

REPUTACIÓN IDEAL

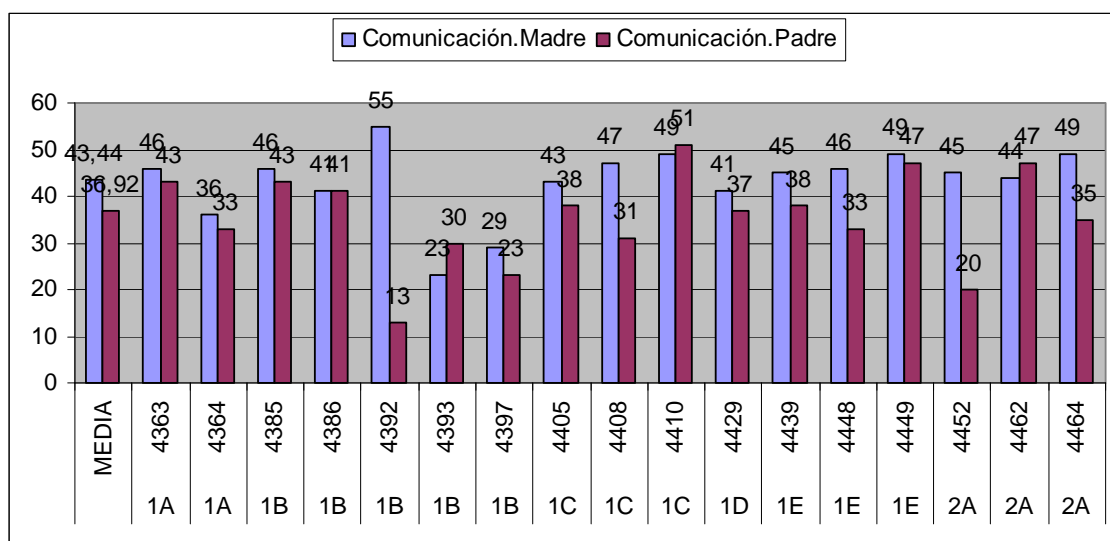


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus *conductas conformistas* (por ejemplo, que su compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), *no conformistas* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y su *estatus reputacional* (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las puntuaciones del alumno 4405 en la percepción que le gustaría que tuviesen sus compañeros sobre sus conductas relacionadas con el status reputacional, como las más altas, muy por encima de la media de sus compañeros de Bachillerato.

4.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LA MADRE Y EL PADRE.

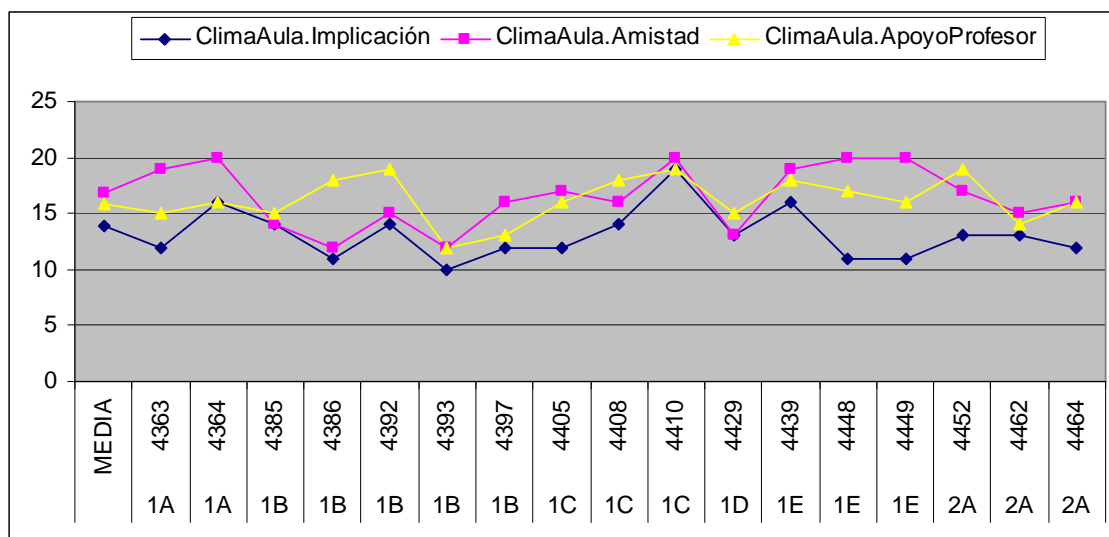


Valor máximo en el cuestionario: 55

En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la *comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre*. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

Así, por ejemplo el alumno 4410, manifiesta mantener una comunicación abierta, tanto con su padre como con su madre, muy por encima de la media de sus compañeros de Bachillerato. Si embargo, por ejemplo su compañero/a 4397 es el que presenta las puntuaciones más bajas tanto en comunicación abierta con la madre, como con el padre, comparado con sus compañeros y la media de Bachillerato.

5.- CLIMA SOCIAL EN EL AULA: IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS, AFILIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y APOYO DEL PROFESOR.

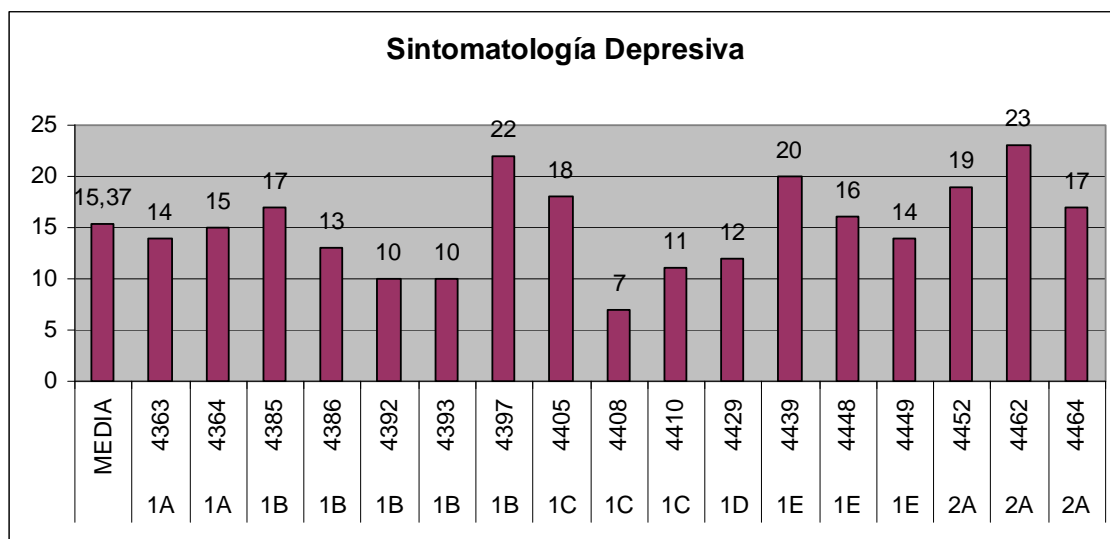


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben *ayuda por parte del profesor* (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.); el grado en que perciben *amistad y ayuda por parte de sus compañeros* en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.) y por último el grado en que perciben *implicación en los estudios de sus compañeros en el aula* (por ejemplo, si los alumnos/as perciben que los alumnos/as del aula prestan mucho interés en lo que hacen en clase, prestan atención al profesor, etc.).

Así, podemos destacar, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas por los alumnos 4410 ya que son las más altas, en las tres dimensiones del clima en el aula. Sin embargo, encontramos puntajes, como por ejemplo del alumno 4393, por debajo de la media respecto a la media de Bachillerato.

6.- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

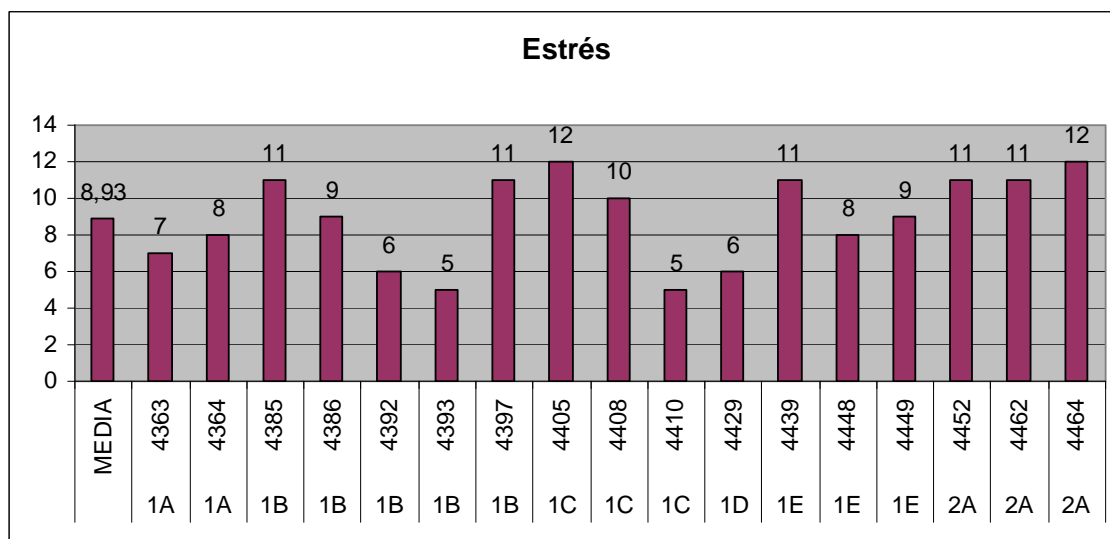


Valor máximo en el cuestionario: 28

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno, es decir se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4462 es el que manifiestan en mayor medida sentir síntomas depresivos, respecto a la media de Bachillerato. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4408, puntúa por debajo de la media de Bachillerato en sintomatología depresiva.

7.- ESTRÉS PERCIBIDO

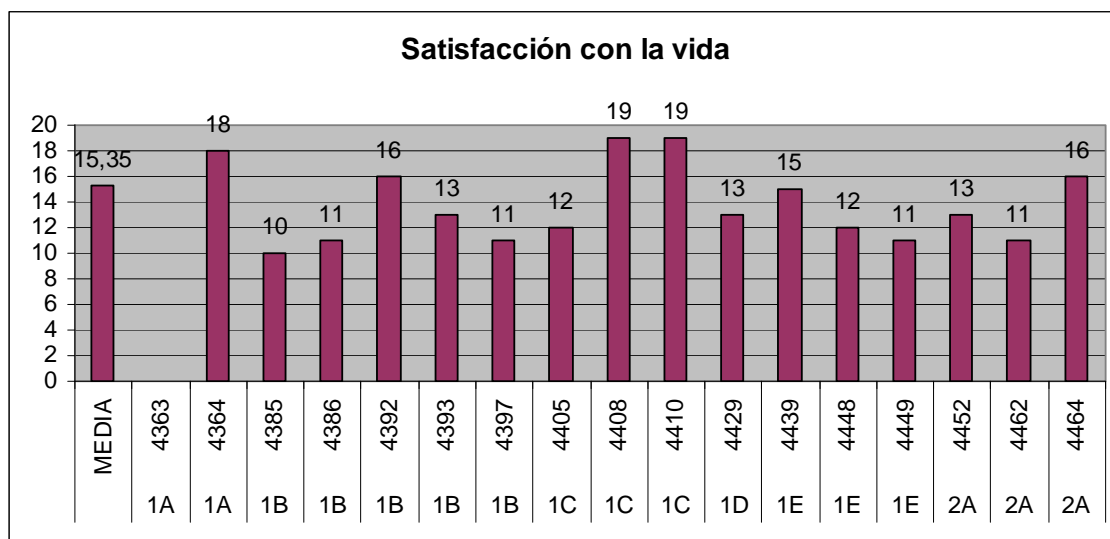


Valor máximo en el cuestionario: 16

En esta gráfica se puede apreciar el grado de *estrés* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúa el estrés de forma general, es decir se les ha preguntado a los alumnos si se han sentido confiados en su capacidad para solucionar sus problemas personales, controlar los aspectos más importantes de su vida, etc.

Así, el alumno que manifiesta en mayor medida sentir estrés, por ejemplo ha sido 4405 o 4464, respecto al resto de compañeros que aparecen en este informe y de la media de Bachillerato. Por otra parte, por ejemplo los alumnos, 4393 y 4410, manifiestan sentir estrés muy por debajo de la media de sus compañeros de Bachillerato.

8.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA

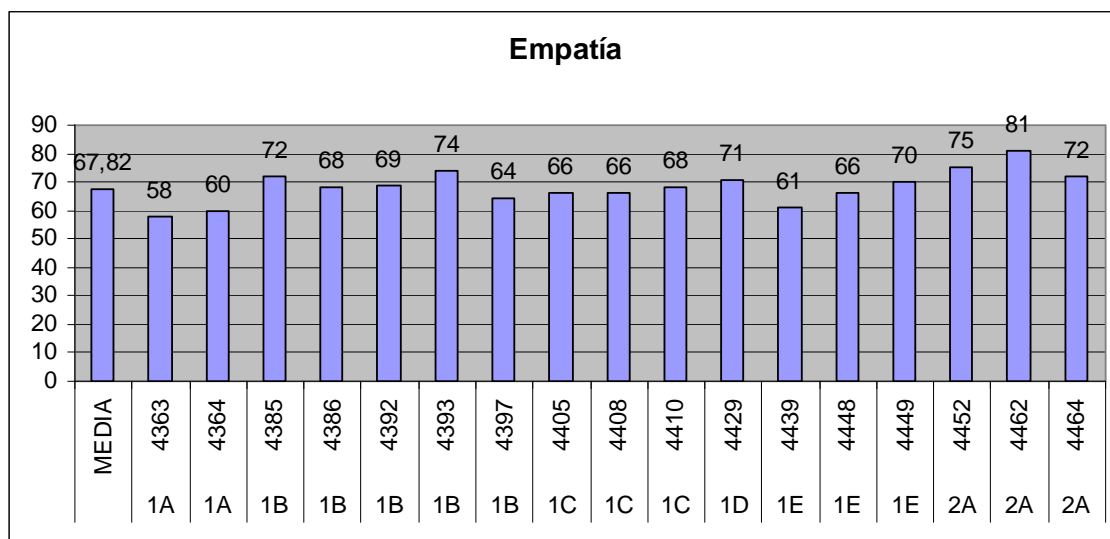


Valor máximo en el cuestionario: 20

En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Como podemos observar en el gráfico, por ejemplo el alumno 4408 o 4410 puntúa muy por encima de la media de Bachillerato en referencia a la satisfacción que sienten en sus vidas. Sin embargo, podemos destacar, por ejemplo al alumno 4385, que muestra puntuaciones por debajo de la media de Bachillerato.

9.- EMPATÍA

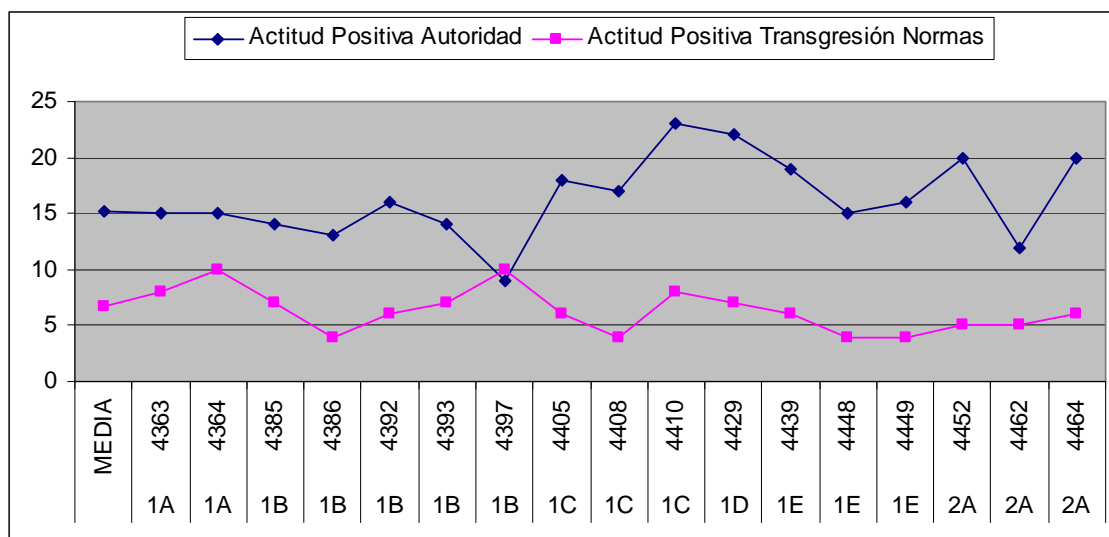


Valor máximo en el cuestionario: 88

En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Como se observa en el gráfico, por ejemplo el alumno 4462 puntúa por encima de la media en relación a la habilidad que muestra para comprender y compartir sentimientos hacia sus compañeros. Sin embargo, los resultados también nos muestran, por ejemplo al alumno 4363 que puntúa muy por debajo de la media de Bachillerato en el grado de empatía que sienten hacia sus compañeros.

10.- ACTITUD POSITIVA ANTE LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y ACTITUD POSITIVA ANTE LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES



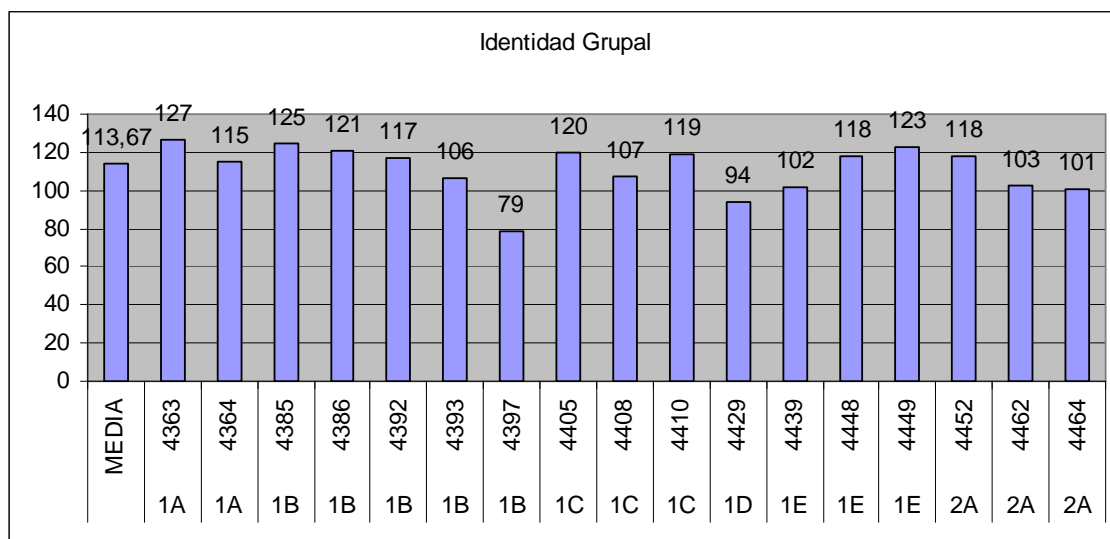
Valor máximo en la escala Actitud Positiva Autoridad: 24

Valor máximo en la escala Actitud Positiva Transgresión Normas: 16

En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la *actitud de los alumnos hacia la autoridad formal*, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado y la *actitud positiva ante la transgresión de normas sociales* (ejemplo, considerar normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie, desobedecer a los profesores si no hay castigos, etc).

Así, podemos destacar las puntuaciones por encima de la media de Bachillerato en referencia a su actitud hacia la autoridad formal por ejemplo del alumno 4410 o 4429. También cabe destacar, por ejemplo, las puntuaciones del alumno 4397, muy por debajo de la media de Bachillerato. Por otra parte, en cuanto a su actitud positiva hacia la transgresión de normas podemos destacar por ejemplo al alumno 4364 o 4397, que simún sus puntuaciones por encima de la media de Bachillerato.

11.- IDENTIDAD GRUPAL

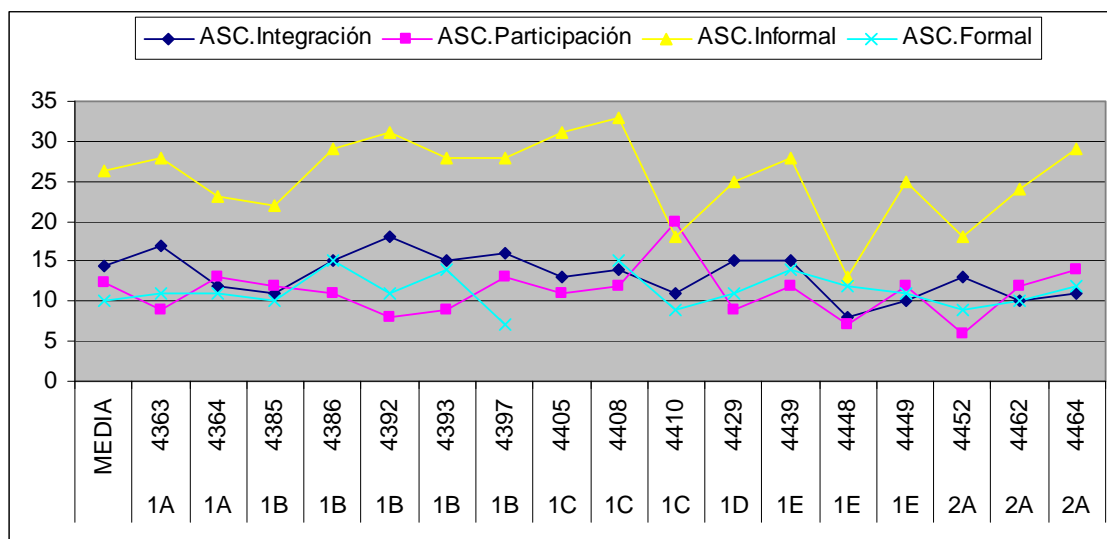


Valor máximo en el cuestionario: 143

La *identidad grupal*, hace referencia al grado en el que los chicos y chicas se identifican con su grupo de pares (ejemplo si el grupo es importante para ellos, si se identifican con el mismo, etc).

Como se observa en el gráfico, encontramos alumnos con puntuaciones muy por encima de la media de 1º de Bachillerato en el grado de identificación con su grupo de referencia. Así por ejemplo los alumnos, 4363 y 4385, manifiestan sentir una identidad grupal muy por encima de la media de sus compañeros de Bachillerato. Cabe destacar la baja puntuación en identidad grupal por ejemplo del alumno 4397, muy por debajo de la media de Bachillerato.

12.- APOYO SOCIAL COMUNITARIO

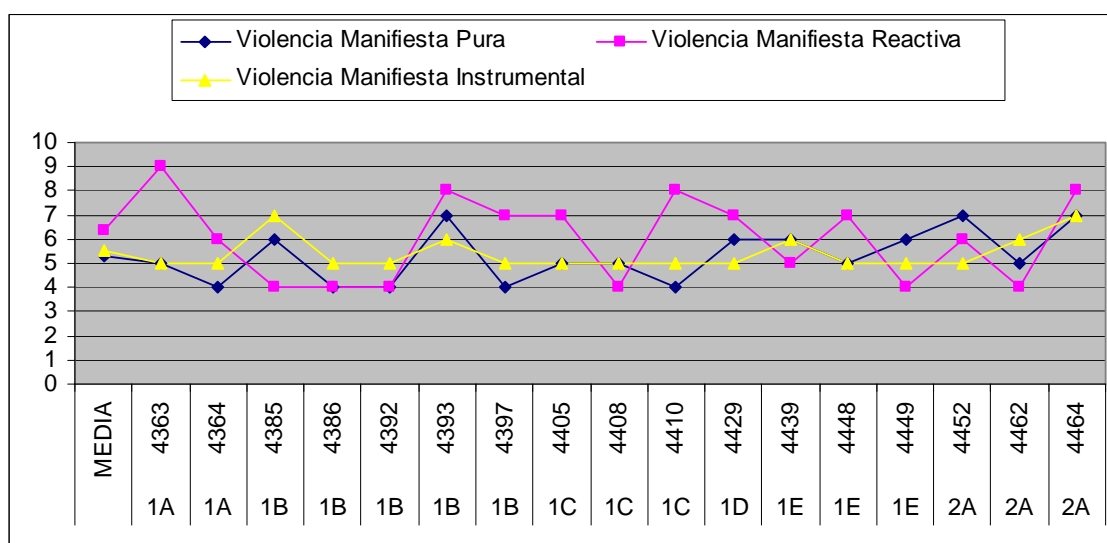


Valor máximo escala ASC.Integración: 20
 Valor máximo escala ASC.Participación: 24
 Valor máximo escala ASC.Informal: 36
 Valor máximo escala ASC.Formal: 20

En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a su *integración comunitaria* (ej. Siento mi barrio como algo mío), a su *participación comunitaria* (ejemplo: Colaboro en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio), al *apoyo social en los sistemas informales* (ejemplo: En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas) y al *apoyo social en los sistemas formales* (ejemplo: Los servicios como centros de salud, centros cívicos, iglesia, etc. son de confianza y acudiría a ellos si tuviese problemas personales, económicos o familiares).

Así, podemos destacar por ejemplo al alumno 4408 ya que puntúan por encima de media en las escala de apoyo social comunitario en los apoyo en sistemas informales. En el extremo opuesto, encontramos por ejemplo las puntuaciones de alumno 4410, que se sitúan por debajo de la media de Bachillerato, en esta escala de apoyo social comunitario. También podemos destacar las puntuaciones por encima de la media de Bachillerato en el apoyo social comunitario de participación, por ejemplo de los alumnos, 4410.

13.- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



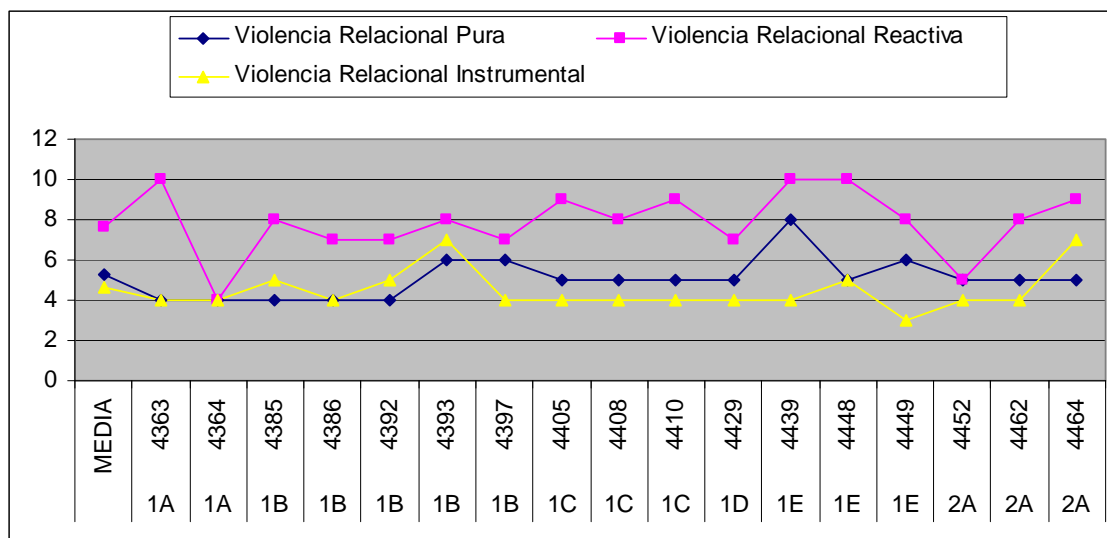
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de *violencia*, la *violencia manifiesta instrumental*, la *violencia manifiesta reactiva* y la *violencia manifiesta pura*.

La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Concretamente, la violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y por último la violencia manifiesta pura que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

Como se diferencia en el gráfico, por ejemplo el alumno 4393 o 4464 es el que muestran puntuaciones más altas en los tres tipos de violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental) situándose por encima de la media de sus compañeros de Bachillerato.

14.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



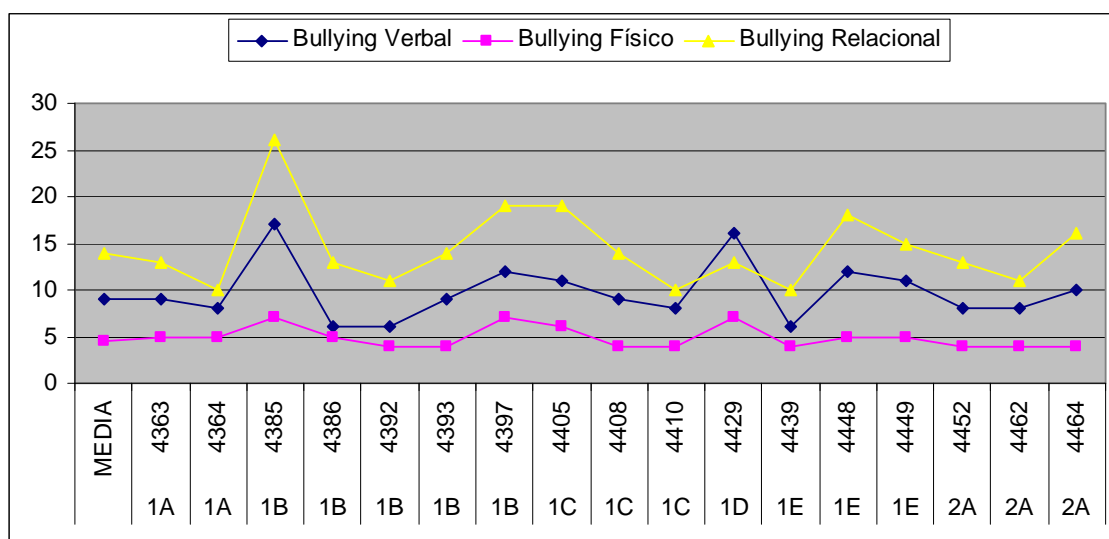
Valor máximo de cada escala: 16

En esta gráfica se recoge información relativa a otros tres tipos de violencia, en este caso, de *violencia relacional*. La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: *pura* (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), *instrumental* (se utiliza para conseguir algo a cambio), y *reactiva* (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

Si observamos los resultados del gráfico, podemos destacar las puntuaciones en violencia relacional reactiva por ejemplo de los alumnos 4363, 4439 o 4448, por encima de la media de Bachillerato. También cabe destacar la puntuación por encima de la media de Bachillerato en violencia relacional pura, por ejemplo del alumno 4439 y del alumno 4393 en violencia relacional instrumental.

15.- BULLYING



Valor máximo en la escala Bullying Verbal: 24

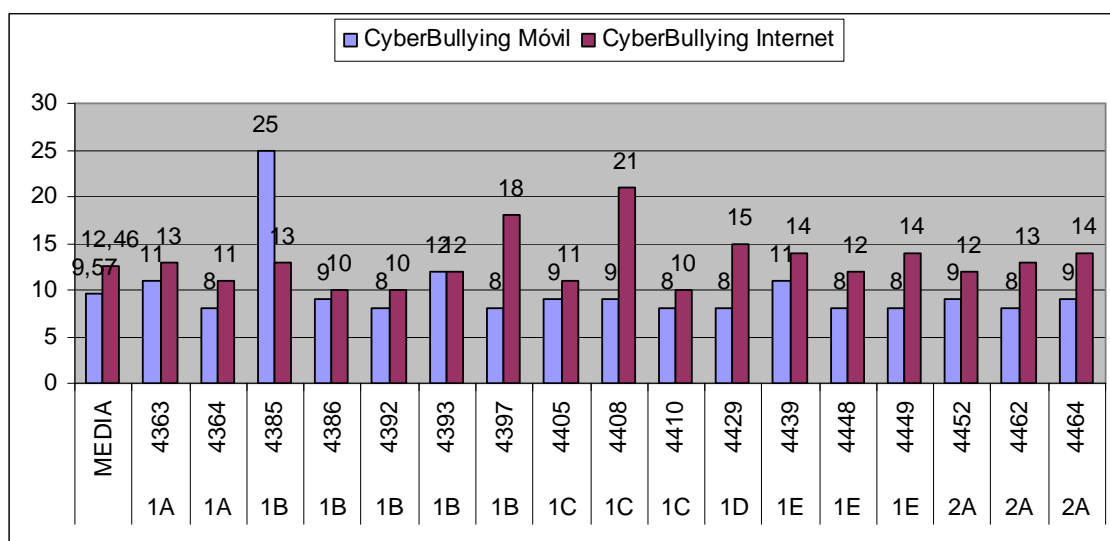
Valor máximo en la escala Bullying Físico: 20

Valor máximo en la escala Bullying Relacional: 40

En esta página presentamos los datos referentes a *bullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de bullying: *manifiesto verbal* (ej. insultos, amenazas, motes), *manifiesto físico* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y *relacional* (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Si analizamos el gráfico, podemos observar las altas puntuaciones en los tres tipos de bullying (verbal, físico, relacional) por ejemplo del alumno 4385, situándose muy por encima de la media de Bachillerato.

16.- CYBERBULLYING



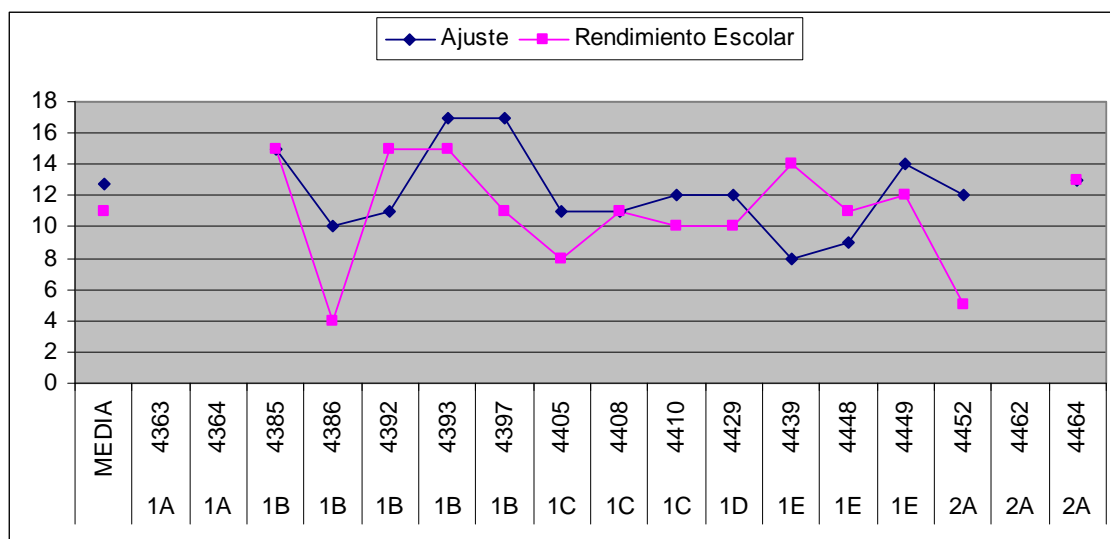
Valor máximo en la escala Cyber Bullying Móvil: 32

Valor máximo en la escala Cyber Bullying Internet: 40

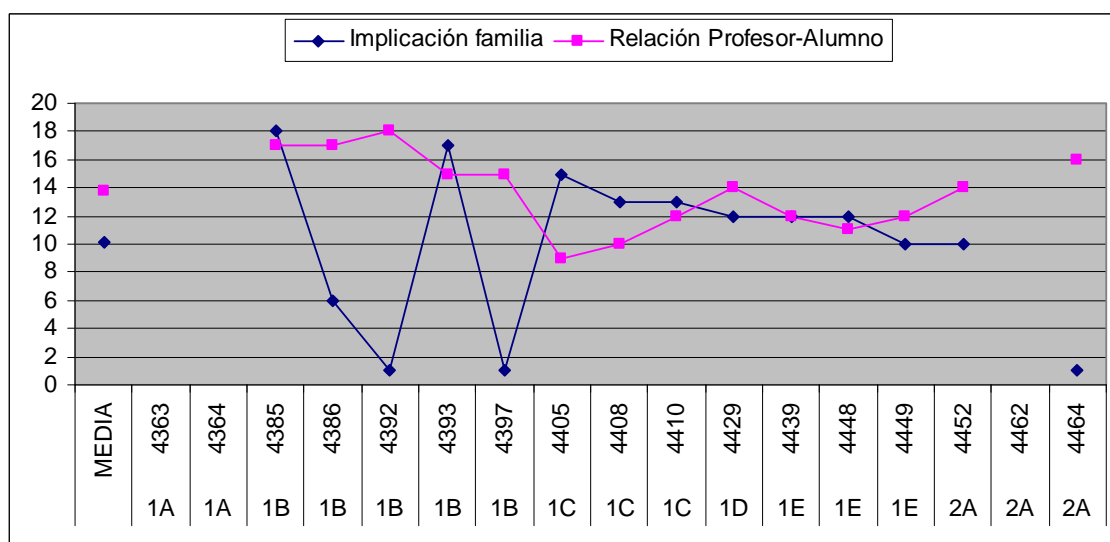
En esta gráfica se presentan los datos referentes a *cyberbullying en la escuela*, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, utilizando las nuevas tecnologías. Hemos tomado dos medidas de *cyberbullying*: *Móvil* (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando mensajes o llamadas al móvil) e *Internet* (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. insultos, amenazas, rumores, etc. utilizando Internet –chat, foros, etc.-).

Así, por ejemplo el alumno 4385 es el que sitúa su puntuación sobre cyberbullying por medio de móvil muy por encima de la media de Bachillerato y del resto de sus compañeros objeto de análisis. También cabe destacar el alto puntaje, por ejemplo del alumno 4408 en cyberbullying por medio de Internet.

17.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.



Valor máximo en cada escala: 20



Valor máximo en cada escala: 20

Finalmente, en estas gráficas se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Podemos destacar de los resultados obtenidos, por ejemplo las bajas puntuaciones grado de ajuste social en la escuela de los alumnos 4439 o 4448, por debajo de la media de sus compañeros de Bachillerato. Sin embargo, por ejemplo el alumno 4393 o 4397 es el que muestra puntuaciones por encima de la media en el grado de ajuste social del alumno. También el alto grado de rendimiento en la escuela por ejemplo del alumno 4392 o 4393, muy por encima de la media de sus compañeros de Bachillerato. Sin embargo, el alumno 4386 o 4452 es el que muestra rendimiento académico por debajo de la media. Por otra parte por ejemplo el 4392 o 4397 presentan las puntuaciones más bajas en cuanto al grado de implicación de la familia. También podemos destacar, por ejemplo a los alumnos 4405 o 4408, por sus bajos puntajes en la relación profesor-alumno.

PARTE III

Informe Empírico

Feedback tutores resultados obtenidos
IES Averroes
(Córdoba)

A continuación se presenta el feedback realizado por los tutores sobre los resultados cuantitativos obtenidos en el Informe Empírico III. En una sesión de formación y de feedback, se ofreció a los tutores el Informe Empírico III de su curso, en el que se identificaba a cada alumno con el número otorgado para la presente investigación. Se solicitaba a cada tutor que respondiera a una serie de cuestiones acerca de los resultados del análisis sociográfico de su curso. Con en el fin de preservar la confidencialidad de los alumnos, cada tutor tenía disponible un listado de correspondencia de su curso, pero no de los demás. Seguidamente se presenta un ejemplo de presentación de los resultados sociográficos para los alumnos de 1º de la ESO en el que se han omitido los datos de los alumnos. A continuación se presenta el feedback del profesorado.

Proyecto de investigación
“Violencia y victimización en la adolescencia: Análisis de la perspectiva de género”
SOCIOGRAMA 1º ESO (CURSO 2008/09)

	Rechazados	Populares	Aislados
1º A			
1º B			
1º C			
1º D			
1º E			

Como todos sabemos, y gracias a vuestra valiosa ayuda, hasta el momento se han ido desarrollando las distintas fases del proyecto de investigación educativa. Hemos realizado la formación del profesorado, desarrollado la preparación del estudio y la recogida de información cuantitativa. En esta sesión, vamos a recibir los datos de nuestros alumnos. En esta hoja os presentamos los resultados que surgen del sociograma. Os recordamos que esta información es **confidencial**. Con ellos, se puede realizar un breve estudio, en el que pueden colaborar otros profesores del equipo educativo, en el que reflejemos las siguientes cuestiones:

1. Identificar en nuestro grupo cada uno de los resultados.
2. Confirmar o desmentir, en función de nuestro conocimiento de los alumnos, esta clasificación.
3. Buscar razones que justifiquen la inclusión de los alumnos en cada grupo.
4. Distinguir en el grupo de populares, entre líderes positivos y negativos.
5. Distinguir en el grupo de rechazados, si hay víctimas y si estas son pasivas o reactivas.
6. Sugerir y llevar a cabo formulas de ayuda y apoyo a los alumnos que lo necesiten.

La parte III del informe de la investigación incluye los resultados de las variables autoestima, soledad, satisfacción con la vida, rendimiento, comunicación con los padres, etc, de estos alumnos. Esta valiosa información nos permitirá seguir conociendo a los alumnos, y así mejorar la calidad de nuestra ayuda. Gracias por participar.

1º A ESO

1.- Identificar en nuestro grupo cada uno de los resultados:Alumnado rechazado: 3, 14 y 20Alumnado popular: 1, 5 y 18Alumnado aislado: 17**2.- Confirmar o desmentir, en función de nuestro conocimiento de los alumnos, esta clasificación:**

Estoy totalmente de acuerdo con los resultados obtenidos. Me sorprende que tanto rechazados como populares son chicos.

3.- Buscar razones que justifiquen la inclusión de los alumnos en cada grupo:

Entre los rechazados, tanto el 3 como el 20, intentan imponer “su ley” dentro del grupo, lo que hace que los demás compañeros no los acepten como a los demás. El 14 es rechazado entre los chicos por ser un alumno que sólo se relaciona con las chicas. El alumno 3 es un chico acomplejado, que intenta enfrentarse a su complejo enfrentándose a todo y a todos.

4.- Distinguir en el grupo de populares, entre líderes positivos y negativos:

En este grupo, los elegidos han sido por sus virtudes positivas los tres alumnos, y destacan por sus buenas relaciones con la mayoría de la clase.

5.- Distinguir en el grupo de rechazados, si hay víctimas y si éstas son pasivas o reactivas

El alumno número 14 es una víctima quizá por sus gestos y formas un tanto afeminadas y que dentro del grupo de los chicos siguen estando mal visto. Aún así se trata de una víctima reactiva.

6.- Sugerir y llevar a cabo fórmulas de ayuda y apoyo a los alumnos que lo necesiten

Sin comentarios.

1º B ESO

1.- Identificar en nuestro grupo cada uno de los resultados:Alumnado rechazado: 1, 10, 13, 15, 21Alumnado popular: 6, 12, 14

2.- Confirmar o desmentir, en función de nuestro conocimiento de los alumnos, esta clasificación:

De acuerdo con los rechazados, pero sorprende los populares.

3.- Buscar razones que justifiquen la inclusión de los alumnos en cada grupo:

Los alumnos 1, 10 y 15 son tímidos y retraídos; parece que les cuesta entablar relaciones con los demás.

El 13 y 21 que son repetidores y no muy aceptados.

En cuanto a la popularidad del 6, 12 y 14 me sorprende bastante.

4.- Distinguir en el grupo de populares, entre líderes positivos y negativos:

Líder positivo → nº 14, muy buena estudiante.

Líder negativo → nº 12, no hace nada, aunque es respetuoso.

5.- Distinguir en el grupo de rechazados, si hay víctimas y si éstas son pasivas o reactivas

El alumno 1 es una víctima por su carácter y una actitud un poco individualista. Aún así es un poco reactivo.

6.- Sugerir y llevar a cabo fórmulas de ayuda y apoyo a los alumnos que lo necesiten

Sin comentarios.

1º C ESO

Coincido con los resultados de los alumnos ofrecidos.

Alumnado rechazado: 3, 8, 17, 20

Alumnado popular: 11, 16

1º D ESO

Coincido con el alumnado rechazado.

Alumnado rechazado:

6 → Es el más conflictivo de la clase, disruptivo y no me extraña que lo rechacen.

18 → Es un alumno que anda “perdido” con muy bajo nivel en todas las asignaturas; nobletón pero muy pasivo. No aprueba nada y tiene muy poca disposición para trabajar porque no se entera de nada.

13 → Me sorprende un poco. Yo no había notado quejas sobre ella hasta últimamente que su compañera me pidió que la cambiara. No quería estar con ella más. Yo creo que ella no percibe, ni siente, este supuesto rechazo.

1º ESO

2.- Estoy de acuerdo con el listado de alumnos rechazados.

3.- Rechazados:

5 y 10 → son alumnos conflictivos. Solucionan los problemas siempre con violencia. El alumno 5 ya no asiste desde finales de abril a las clases ordinarias. Sólo se planteó su asistencia a las horas de apoyo que tiene asignadas.

21 → alumno repetidor, sin interés por nada.

22 → alumno repetidor que, a pesar de su mejoría académica, no es aceptado por provocar problemas de comentarios sin importancia.

Populares:

Quizás estas dos alumnas han sido elegidas por haber coincidido la realización del cuestionario por los alumnos con la entrega de gran cantidad de trabajos y son dos alumnas muy perfeccionistas en la presentación.

Esta popularidad es contradictoria con la alumna 20, pues ella ha comentado en varias ocasiones que no se siente nada bien en el grupo. Parece que esta alumna no va a continuar en el centro en el próximo año.

NOTA:

Me han sorprendido los valores de “Cyberbullying en la escuela” del alumno 10, tanto en lo referente a móvil como a internet, debido a que nadie se relaciona con él y le tienen “miedo”.

2º ESO A

NO ASISTE A LA SESIÓN DE FORMACIÓN/FEEDBACK

2º ESO B

2.- Estoy totalmente de acuerdo con los resultados obtenidos

3.- Rechazados: Alumno 6: Es un caso clarísimo, es rechazado por todos. Falta mucho a clase lo que justifica el no haber realizado los cuestionarios. Cuando viene es incómodo y molesto para sus compañeros.

Alumno 12 y 19. Poco integrados

Alumno 10. Es un alumno listo y trabajador pero es un poco creído y no colabora con sus compañeros.

4.- Alumno 16, totalmente de acuerdo

Alumno 22. Muy de acuerdo, es un niño que trabaja bien y es sociable

Los considero a ambos líderes positivos.

5.- Alumno 12. Víctima pasiva

Alumno 19. Víctima reactiva

6.- Fomentar la autoestima y confianza y la capacidad de relacionarse con los demás.

Considero que el alumno 12 necesita intervención porque está en una situación familiar difícil, padres separados, económicamente un nivel muy bajo. No se integra ni relaciona con los demás.

2º ESO E

2.- Confirмо la clasificación de la investigación. Estoy totalmente de acuerdo.

2º ESO F

NO ASISTE A LA SESIÓN DE FORMACIÓN/FEEDBACK

3º ESO A

2.- Estoy de acuerdo con los resultados y hago algunas aportaciones sobre los alumnos para intervención en el próximo curso.

3.- Alumno 8 (4195). Es cierto que sufre rechazo del 30% de sus compañeros. Yo he tenido cuatro visitas de la madre (y ninguna de su padre) en tutoría. Es un chico muy corpulento físicamente pero poco reflexivo. Manifiesta lo que piensa sin detenerse a pensar las consecuencias. Tiene bajos resultados académicos y es poco trabajador (a

menudo cuando entre en clase dice “hoy estamos muy cansados”). A veces se “meten” con él y “estalla” con insultos y algún capón sobre todo con las chicas. Desde principios de curso no se ha integrado en ninguna actividad extraescolar. Es curioso que las chicas por las que manifiesta ser rechazado son dos de las clasificadas como populares (3 y 5). En conclusión está siendo tratado con medicación y parece que está encauzado, pero no sería recomendable que estuviera con estos compañeros los cursos venideros.

Alumno 16 (4203)

Es el caso de una chica excesivamente responsable, con buenos resultados académicos, le encanta leer (es una lectora empedernida) y le encanta escribir. Participa en actividades extraescolares y disfruta de ellas. Es demasiado madura para su edad y por esto no se integra en la clase. Lo importante es que no le importan las opiniones de los demás y se adapta a todas las situaciones.

Alumnos populares: Las tres alumnas señaladas (3,5 y 9) son de resultados académicos bastante buenos. Sin ser líderes negativos, el 3 y 5 son más protestonas, intentan llevar al grupo a sus intereses particulares. Su autoestima es alta y les gusta ser el centro de atención. La alumna 9 es discreta, no intenta liderar, es imparcial y objetiva.

Alumnos aislados: El alumno 17 no asiste a clase con regularidad. La alumna 21 fue obligada a abandonar el instituto por sus padres (son de China) y lleva muchos meses sin asistir. Es una lástima porque es una buena alumna.

3º ESO B

2.- Estoy totalmente de acuerdo con los resultados obtenidos

3.- Rechazados:

Alumno 1: Es una alumna con aficiones distintas y ella se aísla del resto de los alumnos/as.

Alumno 11: Es un alumno callado y reservado.

Alumno 14: Es una alumna un poco introvertida y sus calificaciones son bajas.

Alumno 15: Es un alumno callado y más infantil e inocente que el resto de sus compañeros

Aislados: Alumnos 12 y 17 son alumnos que no suelen asistir a clases.

4.- No hay populares

5.- Creo que no hay víctimas en el grupo de rechazados. Es una buena clase, con equilibrio en las relaciones entre los alumnos.

6.- Entrevistas individuales y con la familia.

3º ESO C

2.- En principio, tanto en el caso del alumno aislado, como el popular es una valoración real. En cuanto a los alumnos rechazados, si bien, al principio del curso pudo ser así, a lo largo del mismo se ha producido cierta mejoría, sobre todo en el caso del alumno 8, el cual considero que se encuentra mucho más aceptado e integrado

3.- El alumno 2 es un caso relativamente claro de comportamiento absentista. En las escasas ocasiones que ha venido a clase su aceptación ha sido normal, pero su presencia ha sido muy discontinua.

El alumno 7 es mayor que el resto de la clase, con la personalidad marcada y, en ocasiones, creo que puede influir más por miedo que por respeto.

Los alumnos 13 y 19 son dos chicos que crean rechazo posiblemente porque suelen distorsionar la clase y meter a los demás compañeros en líos. Molestan, alteran el funcionamiento de la clase y hacen sentir mal a los demás. El alumno 8 es un chico tímido y repetidor. Estaba concentrado en sus estudios y no se relacionaba mucho con el resto de la clase, pero esta situación, como comenté anteriormente, afortunadamente ha cambiado.

4.- El alumno 7 es un líder negativo, aunque en algunas ocasiones involucra al grupo en dinámicas de tensión y silencio, según sus intereses. Es un caso significativo ya que casi con 18 años ha repetido dos veces el 3º de la ESO. Sin embargo, pierde su condición de líder cuando mejora su comportamiento y asiste a las clases de apoyo escolares. Así que, siempre que quiere atraer la atención y que le sigan sus compañeros solo tiene que incordiar y molestar.

5.- El alumno 8 ha salido del grupo de rechazados y se encuentra plenamente integrado.

El alumno 19 es una víctima reactiva que en ocasiones estalla en violencia.

El alumno 13 es el más problemático de todos. En este sentido, en ocasiones ha podido sentirse víctima de algunos comentarios y actitudes de sus compañeros, pero comentado con otros profesores del Equipo Educativo es un caso de alumno que suele incordiar,

molestar, fastidiar a los otros, pero que se hace la víctima, sin menoscabo de que en ocasiones lo sea.

6.- Ayudas:

En el caso del alumno 8, simplemente creo que se ha tratado de cuestión de tiempo, debido a su timidez, para que se haya integrado en el grupo. Con el alumno 13 suele surtir efecto hablar personalmente con él y tener un momento diario con él en clase donde observe que se le apoya y ayuda.

3º ESO D

1.- Identificados.

2.- Según los criterios establecidos confirmo la clasificación.

3.- Los alumnos rechazados son todos tímidos y callados, mantienen pocas relaciones con el resto de los alumnos de la clase.

El alumno popular es serio, formal, trabajador, responsable y además bastante sociable.

4.- El alumno popular elegido es un líder positivo.

5.- En el grupo de rechazados la alumna 19 (4429) pienso que puede ser una víctima, ya que algunos compañeros tienen un comportamiento poco correcto con ella, en ocasiones la insultan y claramente la rechazan. Se trata de una víctima pasiva, es mayor y más madura que el resto de sus compañeros y creo que no le da demasiada importancia a lo que este grupo piense de ella.

6.- Para poder ayudar y apoyar a los alumnos que lo necesiten pienso que en 1º de Bachillerato sería necesario una hora semanal de tutoría lectiva, igual que en la ESO, lo que haría mucho más fácil la labor tutorial.

4º A ESO

Coincide con el alumnado rechazado y popular.

Alumnado rechazado:

4 → Timidez y falta de asistencia.

6 → Mal estudiante.

23 → Chicas (mal comportamiento).

24 → Malas notas.

Alumnado popular:

1 → Inteligente (4285).

18 → Inteligente (4302).

4.- Los populares son líderes positivos.

5.- 4 → Víctima pasiva (4288).

6 → Rechazado reactivo (4290).

23 → Rechazado reactivo (4306).

24 → Víctima pasivo (4307).

6.- AYUDAS

4-4288 → Intervención con la familia para que entiendan que debe asistir a clase y trabajar las habilidades sociales con la alumna.

6-4290 → Intervención con la familia y disciplina para fomentar la responsabilidad.

23-4306 → Trabajar las habilidades sociales.

24-4307 → Disciplina para fomentar la responsabilidad.

4º B ESO

Está de acuerdo con los resultados obtenidos.

4º C ESO

Está de acuerdo con los resultados obtenidos.

1º BACHILLERATO A

Estoy totalmente de acuerdo con los resultados de la investigación.

1º BACHILLERATO B

2.- Según el significado adoptado para “popular” estoy en desacuerdo con los resultados

3.- Alumno 16-4386, 22-4392 Introversos.

Alumno 15-4385 Discrepancias con distintos alumnos.

Alumno 23-4393 Afán de protagonismo, no suele callarse.

Alumno 27-4397 Termina adoptando el rol de líder y quitando protagonismo a sus compañeros.

Alumno 17 Buena estudiante, se lleva bien con todos.

4.- Líder positivo. Con esta concepción de popular no creo que saliese ningún negativo

5.- Son rechazadas debido a sus pocas habilidades sociales y a que son muy introvertidas.

Alumnos 15, 23, 27 Reactivas.

Alumno 22 Pasiva.

Alumno 16 Reactiva-pasiva.

El caso más llamativo es el 22 pues creo que ha engañado en algunos test. A mi parecer tiene poquísima autoestima llegando a no asistir a clase si no van sus 2 amigas (previa llamada telefónica a las 8:00 am).

6.- Para 15, 16 y 17 sería adecuado realizar actividades de socialización e integración en el aula. Para 23 y 27 vendría bien la realización de actividades donde aprendan a respetar las opiniones y gustos de los demás, que sean más transigentes y busquen menos protagonismo.

<i>1º BACHILLERATO C</i>

2.- Sí, estoy de acuerdo con la clasificación.

3.- En el caso del alumno aislado 3, ha sido porque se dio de baja a principios de la 2ª evaluación. La más popular 6 es muy buena estudiante, pero también es muy agradable con sus compañeros.

Entre los rechazados 9 y 12, son en general porque no se relacionan con el resto, y el 15 es considerado como pesado.

4.- Líder positivo, 6

5.- Rechazados pasivos, 9, 12, y 15.

6.- Ayudas:

9, habilidades sociales y disciplina para fomentar la responsabilidad.

12, habilidades sociales y comunicativas.

1º BACHILLERATO D

- 1.- Identificados.
- 2.- Según los criterios establecidos confirmo la clasificación.
- 3.- Los alumnos rechazados son todos tímidos y callados, mantienen pocas relaciones con el resto de los alumnos de la clase.
El alumno popular es serio, formal, trabajador, responsable y además bastante sociable.
- 4.- El alumno popular elegido es un líder positivo.
- 5.- En el grupo de rechazados la alumna 19 (4429) pienso que puede ser una víctima, ya que algunos compañeros tienen un comportamiento poco correcto con ella, en ocasiones la insultan y claramente la rechazan. Se trata de una víctima pasiva, es mayor y más madura que el resto de sus compañeros y creo que no le da demasiada importancia a lo que este grupo piense de ella.
- 6.- Para poder ayudar y apoyar a los alumnos que lo necesiten pienso que en 1º de Bachillerato sería necesario una hora semanal de tutoría lectiva, igual que en la ESO, lo que haría mucho más fácil la labor tutorial.

1º BACHILLERATO E

Coincido plenamente con los resultados presentados.

2º BACHILLERATO B

NO ASISTE A LA SESIÓN FORMACIÓN/FEEBACK