

Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional

M^a Teresa Terrón Caro (Ed. Lit.)



ISBN: 978-84-615-2430-3



“Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional”

M^a Teresa Terrón Caro (Ed. Lit.)

III Conversaciones Pedagógicas

14 y 15 de diciembre de 2010, Sevilla



© De los autores
© Fundación SM
Joaquín Turina 39-28044 Madrid
© Universidad Pablo de Olavide

Editora Literaria: M^a Teresa Terrón Caro
Director: Vicente Llorent Bedmar
Coordinadora: M^a del Rocío Rodríguez Casado,
Coordinadora: Teresa Rebolledo Gámez
Coordinadora: Verónica Cobano-Delgado Palma
Maquetación: M^a del Rocío Corchero Falcón

ISBN: 978-84-615-2430-3
Depósito Legal: SE-5711-2011

Impreso en Sevilla
Edición Primera: 2011
Imprenta: Edición Digital @Tres

ÍNDICE ALFABÉTICO DE AUTORES/AS

María Teresa Terrón Caro (Ed. Lit.)

Acosta Fernández, Macarena
Álvarez Bonilla, Fco. Javier
Amador Muñoz, Luis V.
Cárdenas Rodríguez, M ^a Rocío
Cobano-Delgado Palma, Verónica
Corchero Falcón, M ^a del Rocío
Coto Meléndez, M ^a . Carmen
Cruz Díaz, M ^a del Rocío
Del Moral Arroyo, Gonzalo
Escarbajal de Haro. Andrés
Escarbajal Frutos, Andrés
Esteban Ibáñez, Macarena
Fernández Batanero, José M ^a
Gallardo Fernández, M ^a . del Castillo
Gavilán Martínez, María L.
Gutiérrez Cerezo, Salvador Luis
Hermosilla Rodríguez, José Manuel

Izquierdo Rus, Tomás
Leiva Olivencia, Juan José
Llorent Bedmar, Vicente
Llorent García, Vicente J.
López Catalán, Luis
López Meneses, Eloy
López Sánchez, Elizabeth
Maquilón Sánchez, J. Javier
Martín Jiménez, Joaquín
Martínez de Miguel López, Silvia
Martínez Ferrer, Belén
Mauri Galindo, Ángela
Monreal Gimeno, M. Carmen
Montero Díaz, Azahara
Moreno Ruiz, David
Muchada Suárez, Alejandro
Musitu Ochoa, Gonzalo
Nieto Morales, Concepción
Parodi de Porres, Rafael
Pedrero García, Encarnación

Povedano Díaz, Amapola
Prieto Jiménez, Esther
Rebolledo Gámez, Teresa
Ribeiro Basílio de Pinho, Maria Inés
Ríos González, María Francisca
Rodríguez Casado, M ^a del Rocío
Rodríguez Izquierdo, Rosa M ^a
Sánchez Gomar, Pablo
Terrón Bellido, Ángela
Torres León, Nazaret
Valderrama Hernández, Rocío
Varela Garay, Rosa
Vázquez Fernández, María Josefa

<p style="text-align: center;">III. BLOQUE TEMÁTICO: EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA</p>	
<p>III. 1.- La escuela inclusiva en un escenario mundial de pluriculturalidad <i>Andrés Escarbajal de Haro</i></p>	
<p>III. 2.- La formación del profesorado ante un nuevo escenario de cultura, identidad y racismo <i>Andrés Escarbajal Frutos</i> <i>J. Javier Maquilón Sánchez</i> <i>Tomás Izquierdo Rus</i></p>	
<p>III. 3.- La mediación intercultural en una realidad de diversidad <i>Andrés Escarbajal Frutos</i> <i>Silvia Martínez de Miguel López</i></p>	
<p>III. 4.- Fracaso escolar: intervención social y laboral <i>Concepción Nieto Morales</i> <i>M^a. del Castillo Gallardo Fernández</i></p>	
<p>III. 5.- Diseñando propuestas para intervenir ante el fenómeno del absentismo escolar <i>Esther Prieto Jiménez</i> <i>José Manuel Hermosilla Rodríguez</i> <i>Luis López Catalán</i></p>	
<p>III. 6.- Una mirada al pasado sin llegar a ser estatuas de sal. la inclusión en una escuela que aprende <i>Fco. Javier Álvarez Bonilla</i> <i>Eloy López Meneses</i></p>	
<p>III. 7.- El contexto educativo: alumnado, profesorado y familia <i>Rosa Varela Garay</i> <i>Belén Martínez Ferrer</i> <i>David Moreno Ruiz</i> <i>Gonzalo Musitu Ochoa</i></p>	
<p>III. 8.- Estimulación cultural en el polígono sur <i>Pablo Sánchez Gomar</i></p>	

<i>Eloy López Meneses</i>	
III. 9.- El Método Scout como respuesta a la exclusión social <i>Rafael Parodi de Porres</i>	
III. 10.- Experiencia de innovación educativa para la inclusión de las personas rumanas en Andalucía <i>Rocío Valderrama Hernández</i>	
III. 11.- Plan de atención educativa a colectivos en riesgo de exclusión: la mujer gitana <i>Salvador Luis Gutiérrez Cerezo</i> <i>José M^a Fernández Batanero</i>	
III. 12.- Reformas socioeducativas en los sistemas escolares. El caso de Marruecos <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	
III. 13.- Diversidad curricular ante nuevas expresiones culturales. La integración socioeducativa de los sordos en las escuelas de Portugal <i>Vicente J. Llorent García</i> <i>María L. Gavilán Martínez</i>	
III. 14.- Un currículum innovador para la inclusión y mejora sociolaboral. La formación emprendedora e intraemprendedora <i>Vicente J. Llorent García</i> <i>Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho</i>	

**EL CONTEXTO EDUCATIVO:
ALUMNADO, PROFESORADO Y FAMILIA¹**

Rosa Varela Garay

Belén Martínez Ferrer

David Moreno Ruiz

Gonzalo Musitu Ochoa

Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: En este trabajo se ha subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la infancia y adolescencia. Por esta razón, hemos presentado la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que los/as menores forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales. El profesorado, además, constituye la primera figura de autoridad formal para los/as escolares. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumnado y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesorado tiene del alumnado influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar y social. Finalmente, hemos querido destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de niños/as y adolescentes.

PALABRAS CLAVES: Familia, Escuela, Adolescencia, Socialización, Valores.

ABSTRACT: In this paper, we have highlighted the importance of the school context as key socialization context during childhood and adolescence. This is why we have described the school as a social institution that not only provides formal contents but also contributes to the adaptation of the individual within the social system. Besides, this institutional feature is reflected on its organization. The school is a bureaucratic organization that represent the first formal institution where children take part. So, it helps to build an attitude towards authority and other formal systems. The teaching staff is also the first figure of formal authority for the children attending the school. This educational agent has a significant job in the organization of courses and contents, as well as in the creation of a positive atmosphere within the class in order to achieve a full development of the pupils and their adaptation to the school. In fact, the teaching staff expectations on their pupils have an influence on them, on their social relations, on the

¹ Agradecimientos: Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI 2008-01535/ PSIC “Violencia escolar: victimización y reputación social en la adolescencia” subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

formation of the academic self-concept and, to sum up, on the social and school adjustment. Finally, we want to emphasize that, along with school, the family is also an (informal) educational context we consider vital. Consequently, collaboration between this two contexts is especially relevant for a comprehensive development of children and adolescents.

KEY WORDS: Family, School, Adolescence, Socialization, Values.

INTRODUCCIÓN

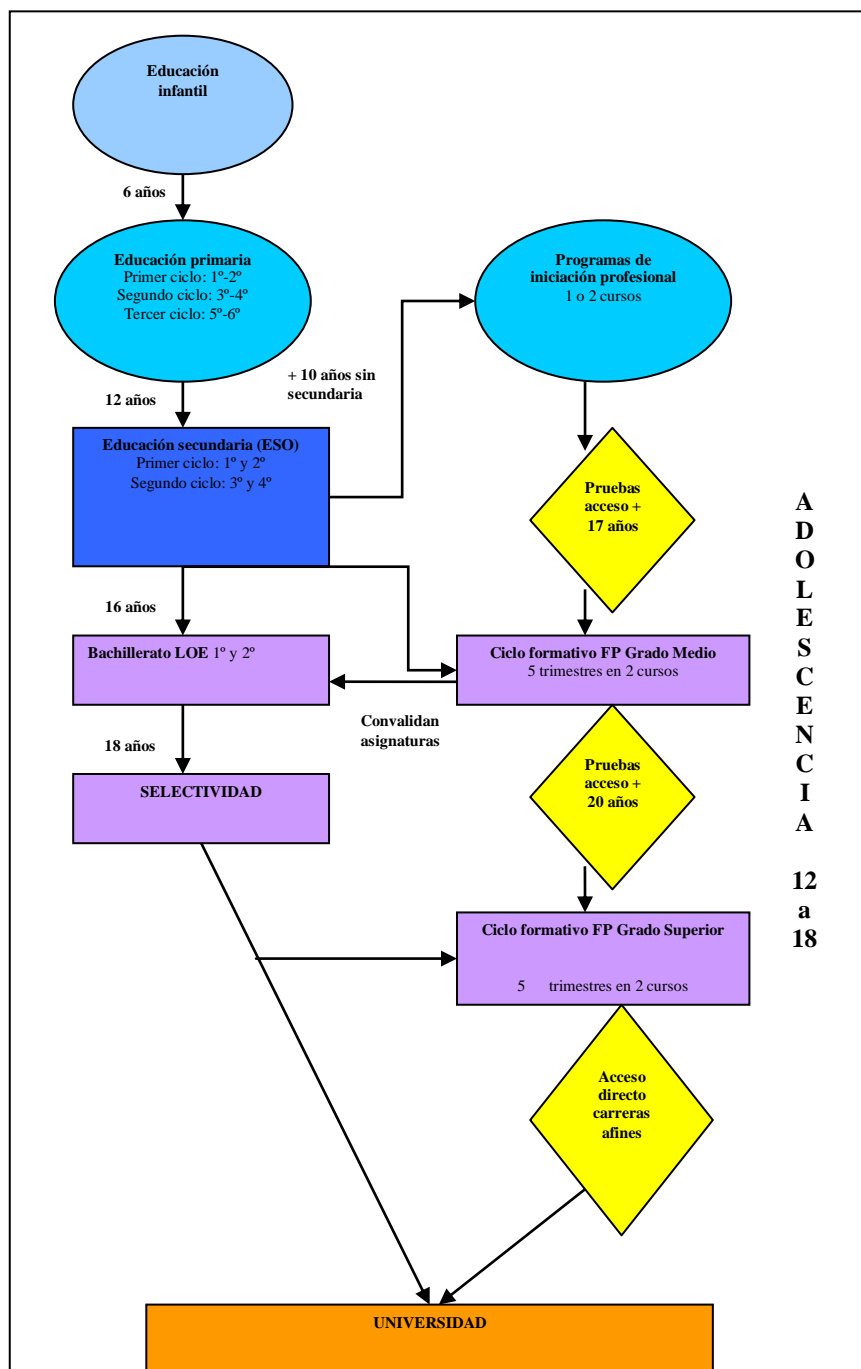
En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto, se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con 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 también la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia.

En el marco del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la Educación Primaria, que comprende al alumnado 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 del alumnado, al tiempo que, en numerosas ocasiones, hay un cambio de centro de estudios. En la enseñanza secundaria se empiezan a establecer distinciones según las habilidades y necesidades del alumnado quienes, además, deben elegir parte de su currículo en materias optativas. En la formación secundaria, por ejemplo, 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 esa meta.

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). En el último caso, 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.

Figura 1



Sistema Educativo Español de Primaria y Secundaria.

En este apartado se ofrecerá una visión de la escuela como contexto de socialización teniendo en cuenta la relevancia de este ámbito en la adolescencia. En primer lugar se va a analizar la escuela como una institución que prepara al adolescente para la vida en la sociedad, de modo que constituye un contexto de socialización de gran trascendencia para el individuo. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en

el que participamos todos. Por esta razón, se dedicará la segunda parte al carácter formal de la institución escolar y, también, a la formación de la actitud hacia la autoridad formal representada por el profesorado. En tercer lugar, nos centraremos en la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con el alumnado. Finalmente, es fundamental dedicar un espacio al análisis de la relación entre familia y escuela, una colaboración beneficiosa y necesaria pero que todavía representa un desafío al que deben enfrentarse las escuelas y las familias en la actualidad.

1 LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

La escuela 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, niñas 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 (FERNÁNDEZ RÍOS y RODRÍGUEZ, 2002; GRACIA y MUSITU, 2000; MUSITU, 2002; OVEJERO, 2002; PALACIOS, 1999). En este sentido, la incorporación de los niños y niñas al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños, niñas 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 el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En este proceso formativo, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (b) estar preparado/a para el compromiso en el mundo laboral, (c) cumplir con sus deberes de ciudadano/a, (d) formarse como una persona éticamente comprometida y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (FEAGANS Y BARTSCH, 1993). Las herramientas que

posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado (VILA, 1998) y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (MARÍN, 2003).

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, 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. En la tabla siguiente quedan recogidas las principales funciones sociales de la educación formal por diversos autores.

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN		
Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuadora de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permitan ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	- Promueve la participación cívico-social - Permite la perpetuación de las ideologías.
	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten. - Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. - Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos.
	8. Selección social	- Impide acceder a posiciones “reservadas” a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso humano	- Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. - Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social
Cerezo (1998)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan la escuela y los hijos son menores de edad, éstos permanecen en la escuela
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos
Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se desarrolla

Tabla 1

Funciones Sociales de la Educación

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 profesorado constituye el único agente educativo (FERNÁNDEZ RÍOS y RODRÍGUEZ, 2002; MUSITU, 2002; OVEJERO, 2002). Los padres, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, el profesorado debe tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (FLAMMER y ALSAKER, 2005).

Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (FLAMMER y ALSAKER, 2005). Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesorado es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (PATERNA, MARTÍNEZ y VERA, 2003). Por otra parte, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales -grupos de iguales o de pares-, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesorado) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores e investigadoras acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el alumnado (OTERO-LÓPEZ, 2001).

LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL

Una característica de la educación formal es la pobre participación del alumnado en un sistema del que, sin embargo, forman parte. Lo habitual es encontrar que el

alumnado apenas interviene en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando el alumnado alcanza la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tiene el alumnado de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (DÍEZ y TERRÓN, 2006; HENRY y cols., 2000). En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria versus democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar.

Al indagar en este razonamiento, en el que se evidencia el actual desajuste existente entre las necesidades de la adolescencia y las condiciones educativas con las que coexisten, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios en la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas y 5) que el profesorado de secundaria se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Frente a esta situación se propone modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el alumnado, lo que supone redefinir su papel como alumno y alumna, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (DÍAZ-AGUADO, 2005).

También, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir su malestar. Entre estos cambios destacan:

- El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
- La creación de canales claros y efectivos de comunicación.
- El fomento del debate democrático y participativo.
- La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- La formación integral del alumnado.
- La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
- El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.
- La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral.

Cuadro 1

Extracto de un grupo de discusión en el que el alumnado sugieren diversos cambios en la organización del centro (transcripción literal)

Alumna 1: Que se pidiera más la opinión del alumnado.

Alumno 2: Pues eso... los horarios cambiarlos, igual que lo de los institutos de ocho a dos y ya hasta mañana te olvidas. Las clases que fueran más amenas. Más participación y que la forma de evaluar, que no fueran tan fuertes, pienso yo, porque a veces, joder te suspenden ahí con un cuatro con nueve y eso jode.

Alumna 1: Yo pediría más libertad porque es que hay veces que no puedes ni salir al pasillo.

Por otra parte, tal y como he comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesorado, su actitud hacia el alumnado y las interacciones establecidas entre ambos (profesores/as y alumnos/as), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta

institución y, en consecuencia, en el clima escolar y en el clima social del aula (CAVA y MUSITU, 2000, 2002).

2. El clima social del aula

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (MARTÍNEZ, 1996; SCHWARTH y POLLISHUKE, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesorado y alumnado acerca de las características del contexto escolar y del aula (TRICKETT y cols., 1993). El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (CAVA y MUSITU, 2002).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de autonomía individual hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de estructura de tarea incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de orientación hacia el logro, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de apoyo y consideración, que alude al apoyo del alumnado y al clima de relaciones, y (5) la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera 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). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando el alumnado tiene claras las reglas y la relación entre profesorado y alumnado es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto el alumnado como el profesorado puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas y dificultades que puedan surgir como resultado de su permanente interacción.

Como contrapartida, hay dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre el alumnado, y la existencia de alumnos y alumnas con problemas de interacción social con el grupo de iguales en el aula. Por un lado, la *competitividad* entre el alumnado, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los/as alumnos/as. Por otro lado, cuando hablamos de la *interacción social* entre el alumnado, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la existencia de diferentes grupos de alumnos/as con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social en las aulas y centros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno/a en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos/as los/as que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados/as. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se circunscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela, cuya relevancia detallamos a continuación.

1.1 La escuela y su carácter institucional

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En

este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (RUIZ, CEREZO y ESTEBAN, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño/a y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños y niñas la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (CAVA y MUSITU, 2000, 2002; HOWARD y GILL, 2000; MOLPECERES, LLINARES y BERNARD, 1999).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas, desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (BERTI, 1988; KOHLBERG, 1976). Los/as niños/as consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los/as adolescentes piensan que éste puede distribuirse con justicia en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (HOWARD y GILL, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (EMLER y DICKINSON, 1993). Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (EMLER y REICHER, 1995; MUSITU, ESTEVEZ, JIMENEZ, 2009). Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia el profesorado como figuras de autoridad, observamos, en efecto, cómo ésta se construye a partir de la experiencia escolar, y de manera especial a partir del

grado de responsabilidad que se otorga al alumnado en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de niños/as y adolescentes, y éstos, en mayor grado, acerca del grado de influencia y de participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar, que los procesos puramente cognitivos (SAMDAL, 1998).

La escuela no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso (LILA, BUELGA, MUSITU, 2004; MUSITU, et al. 2009). En un estudio clásico de los años 70, Bernstein observó que las familias de clases desfavorecidas transmiten a través del lenguaje, un concepto de escuela como una institución punitiva que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tienen los escolares de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares y esto vale tanto para niños/as como para adolescentes. Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales. Al contrario, la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión relevante para lograr una posición adecuada en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (MOLPECERES, LUCAS y PONS, 2000; MUSITU, ESTEVEZ, JIMENEZ, 2009).

1.2 La orientación hacia la autoridad

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, en el alumnado se elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro/a, policía, etc.) (LAUPA y TURIEL, 1986; MOLPECERES y cols., 1999; MURRAY y THOMPSON, 1985; RIGBY, SCHOFIELD y SLEE, 1987). En el primer caso, los padres y las madres son las primeras figuras informales con los cuales los niños y niñas interactúan, por lo que la relación del niño/a y adolescente con sus padres influirá en su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. De manera análoga, la relación que el alumnado tenga en la escuela o instituto con el profesorado constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de

autoridad y de la orientación del niño/a y del adolescente hacia las normas (EMLER, OHAMA y DICKINSON; 1990; EMLER y REICHER, 1995; RUBINI y PAMONARI, 1995, 1998). En consecuencia, la percepción que los/as escolares tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que el profesorado ejerce su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, así como de la imparcialidad de las normas socialmente establecidas y de la racionalidad de la ley y, además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (EMLER y REICHER, 1995; MOLPECERES y cols., 2000; MOLPECERES y cols., 1999).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2003). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Tipos de autoridad según Weber

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Legal-racional	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentada en regulaciones externas o reglas jurídicas, - Se basa en la creencia que los subordinados tienen sobre el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización - La legitimación no está asegurada
Carismática	<ul style="list-style-type: none"> - Se vincula a las cualidades especiales de una persona - Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesorado desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos/as. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela, la autoridad formal del profesorado raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: el alumnado pone

a prueba los límites y acepta en diferentes grados la autoridad que representa el profesorado (PRADA, 2003).

Además, la orientación de los/as escolares hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico, con la implicación en comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales, puesto que, estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas, que regulan la organización del aula (EPPS y HOLLIN, 1993; ESTRELA, 2002; HEAVEN, 1993; SAMDAL, 1998). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (LOEBER, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, en el sentido de que es más probable que aquellos/as escolares que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia el profesorado no se vean implicados/as en este tipo de conductas (HOGES, ANDREWS y LESCHIED, 1996; MONCHER y MILLER 1999; GARCÍA BACETE y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2006).

INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO

El profesorado, además de ser la principal figura de autoridad formal en la escuela, desempeña un doble rol en la relación con el alumnado: por un lado, determina lo que debe aprender el alumno y la alumna, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de instructor; pero además, debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos/as, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se respeten las reglas y mantener la disciplina, es decir, desempeña también un rol socializador (GÓMEZ, MIR y SERRATS, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesorado y el alumnado. Una buena relación entre el profesor/a y alumno/a debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: (1) transparencia, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; (2) preocupación por los demás, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; (3)

individualidad, para permitir que cada alumno/a desarrolle esa parte de su identidad que le distingue de los demás; y (4) satisfacción de las necesidades mutuas (GORDON y BURCH, 1998). Desde esta perspectiva, el profesorado es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación del alumnado, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, en numerosos trabajos se ha analizado aquellos comportamientos de profesores/as de primaria y secundaria que motivan especialmente al alumnado y otros que, por el contrario, son desmotivadores (HENSON y ELLER, 2000; JUSTICIA, 1996; PINTRICH, 2000; SCHUNK, 2000; URDAN, 1997; UTMAN, 1997). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente al alumnado a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, en cambio, no estimulan a los/as alumnos/as a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos/as en clase ni a hacer intervenciones. En la Tabla 3 se recogen los principales comportamientos motivadores y desmotivadores.

Tabla 3

Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor

OBJETIVO	COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES	COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES
Dirigidos a la <i>activación o iniciación</i> de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Organizadores previos b) Sentido del humor c) Entusiasmo por el trabajo d) Activadores de la atención e) Oferta de “optatividad” f) Comportamiento autoritativo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desorganización en las clases b) Recargar conceptualmente las explicaciones c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)

Dirigidos a la <i>persistencia</i> o <i>continuidad</i> en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Claridad expositiva b) Flexibilidad con los niveles de abstracción c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que el alumnado está mentalmente elaborando d) Organizadores gráficos e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana f) Pensamiento crítico g) Aprendizaje cooperativo versus aprendizaje autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar demasiado rápido b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas, quejas d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia e) Etiquetar negativamente al alumnado
---	--	--

Cuadro 2

Ejemplo de comportamiento desmotivador de un profesor expuesto por una alumna durante el desarrollo de un grupo de discusión (transcripción literal)

Alumna : Yo pienso que es que, a parte, el profesor de matemáticas, que es que no sé que pasa, no sé que me pasa a mí con ese profesor, a mí me tiene manía, yo creo que me tiene manía, porque es que él es gracioso ¿no?, porque en sus clases pues las hace un poco más divertidas y cuenta cosas así, pero luego a parte de que se pasa mucho tiempo, dice que luego no hay tiempo de hacer las cosas y luego se pasa media hora diciendo las cosas, y a parte que, nos tiene al alumnado como un poco, como niños pequeños imbéciles, así que nos repite, ¿no? Porque estamos por ejemplo haciendo una cosa, y hay un fallo general y empieza a hacer así vocecita como de tontos, y a lo mejor es que no lo entendemos, no se ha expresado bien, no lo ha sabido explicar.

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesorado y el alumnado: las expectativas del profesorado y su estilo docente. Seguidamente vamos a profundizar en estos dos aspectos.

1.3 Expectativas del profesorado: el efecto Pigmalión

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con nuestro entorno. En el contexto escolar el profesorado tiene expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta

de cada uno de sus alumnos/as (PINTO, 1996). La trascendencia de estas expectativas radica en el hecho de que influyen no sólo en el comportamiento del profesor/a hacia el alumnado, sino también en la visión que estos alumnos y alumnas tienen de su realidad escolar y de sí mismos/as, en el tipo de relación que se establecerá entre alumnado y profesorado, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (GUIL, 1997). El proceso de influencia mediante el cual las expectativas del profesorado influyen en el comportamiento del alumnado, en el sentido de que cumplen las expectativas previas del profesorado, se conoce como Efecto Pigmalión, por alusión al relato narrado por Ovidio en la Metamorfosis que se resume a continuación:

“(…) A las cuales, porque Pigmalión las había visto pasando su vida a través de esa culpa, ofendido por los vicios que numerosos a la mente²⁴⁵ femínea la naturaleza dio, célibe de esposa vivía y de una consorte de su lecho por largo tiempo carecía. Entre tanto, níveo, con arte felizmente milagroso, esculpió un marfil, y una forma le dio con la que ninguna mujer nacer puede, y de su obra concibió él amor.

(…)

Admira y apura en su pecho Pigmalión del simulado cuerpo unos fuegos. Muchas veces las manos a su obra allegan, tanteando ellas si sea cuerpo o aquello marfil, y todavía que marfil es no confiesa. Los labios le besa, y que se le devuelve cree y le habla y la sostiene y está persuadido de que sus dedos se asientan en esos miembros por ellos tocados, y tiene miedo de que, oprimidos, no le venga lividez a sus miembros, y ora ternuras le dedica, ora, gratos a las niñas, presentes le lleva a ella de conchas y torneadas piedrecillas y pequeñas aves y flores mil de colores, y lirios y pintadas pelotas y, de su árbol caídas, lágrimas de las Helíades; orna también con vestidos su cuerpo: da a sus dedos gemas, da largos colgantes a su cuello; en su oreja ligeras perlas, cordoncillos de su pecho cuelgan: todo decoroso es; ni desnuda menos hermosa parece. La coloca a ella en unas sábanas de concha de Sidón teñidas, y la llama compañera de su lecho, y su cuello, reclinado, en plumas mullidas, como si de sentirlas hubiera, recuesta. “El festivo día de Venus, de toda Chipre el más celebrado,

*había llegado, y recubiertos sus curvos cuernos de oro,
habían caído golpeadas en su nívea cerviz las novillas
y los inciensos humaban, cuando, tras cumplir él su ofrenda, ante las aras
se detuvo y tímidamente: “Si, dioses, dar todo podéis,
que sea la esposa mía, deseo” –sin atreverse a “la virgen
de marfil” decir– Pigmalión, “semejante”, dijo, “a la de marfil.”
(...) Entonces en verdad el Pafio, plenísimas, concibió el héroe
palabras con las que a Venus diera las gracias, y sobre esa boca
finalmente no falsa su boca puso y, por él dados, esos besos la virgen
sintió y enrojeció y su tímida luz hacia las luces
levantando, a la vez, con el cielo, vio a su amante.
A la boda, que ella había hecho, asiste la diosa, y ya cerrados
los cuernos lunares en su pleno círculo nueve veces,
ella a Pafos dio a luz, de la cual tiene la isla el nombre.*

Uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor y su efecto en el alumnado es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968; 1980) (ver Cuadro 3). Estos autores analizaron la influencia de las expectativas del profesorado en el rendimiento del alumnado, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad. Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas del profesorado en la relación entre el profesorado y el alumnado y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando el alumnado son niños y niñas.

Cuadro 3 Los experimentos de Pigmalión

Los tres principales experimentos de Rosenthal relativos al *Efecto Pigmalión* son los siguientes:

(1) En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo al profesorado que con este test era posible predecir la *capacidad intelectual* de una persona. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado al alumnado cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% del alumnado de cada clase y los clasificó como alumnos/as “con porvenir”. Rosenthal dio sus nombres al profesorado y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos/as alumnos/as progresaran en el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, *sólo se generó en la mente del profesorado*.

Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test al alumnado. Los resultados mostraron que los/as niños/as del grupo experimental (los que se habían descrito al profesorado como niños de gran “porvenir”) habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se

observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño/a procediera de una clase con alumnos/as “por encima de la media” o “por debajo de la media”.

(2) El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los/as adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar; a una mitad del profesorado de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás.

(3) El efecto de Pigmalión incluso se observa en trabajos con animales. Rosenthal estudió la influencia de determinadas expectativas sobre el comportamiento de ratas. En un seminario de doce estudiantes contó la historia siguiente: mediante la cría continuada de ratas a las que se había enseñado una rápida orientación en el laberinto se hacía posible obtener razas de ratas inteligentes. Para demostrarlo se asignaron cinco ratas a cada estudiante. Bajo las instrucciones del estudiante, estas ratas deberían aprender a correr en el pasillo oscuro de un laberinto en forma de T a seis estudiantes se les contó que sus ratas procedían de una raza inteligente "que sabían orientarse en un laberinto", a los demás se les dijo que sus ratas eran animales experimentales normales o ignorantes. En la realidad no existía diferencia alguna entre los animales. Al final del experimento, los resultados fueron distintos para los diferentes grupos. Las ratas consideradas como inteligentes por el alumnado mejoraron sus resultados de día en día. Además, los/as estudiantes que creían trabajar con animales inteligentes tenían más afecto a sus ratas, interiormente estaban más tranquilos/as en presencia de los animales que los/as estudiantes con las ratas “ignorantes”, las trataban con más cuidado y les gustaba más el experimento, en comparación con aquellos/as estudiantes que creían que trabajaban con animales ignorantes.

Fuente: Rosenthal (1968; 1980)

PELÍCULA. “MY FAIR LADY”

En la práctica cotidiana, el profesorado genera expectativas sobre el alumnado a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su propia experiencia en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno/a, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (DUSEK y JOSEPH, 1985). El profesorado suele elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (GUIL, 1997). No obstante, el profesorado no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumnado, al contrario, la percepción selectiva del profesorado también ejerce una gran influencia en el proceso de formación de las expectativas y subraya el carácter subjetivo de este proceso (MUSITU y CAVA, 2001).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por dos aspectos generales: las características del profesorado y el contexto de la interacción. El primer elemento, *las características del profesorado*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos/as, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la

concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesorado desempeña su trabajo, la utilización de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumnado. El segundo elemento, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos/as ó la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos elementos, el profesorado genera sus expectativas de un/a alumno/a a partir de la información disponible de éste/a, de su posición relativa en la clase y de la percepción y evaluación del aula. En la Tabla 4 quedan reflejadas las principales etapas de las que consta este proceso, desde la generación de los estereotipos en el profesorado, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (ROS, 1989).

Tabla 4

Fases de formación de las expectativas del profesorado hacia el alumnado

1	FASE	Adecuación a los estereotipos
2	FASE	Construcción de tipos de categorías de alumnos/as
3	FASE	Comparaciones entre alumnos/as dentro de una misma categoría
4	FASE	Desarrollo del concepto de "alumno/a ideal"
5	FASE	Tipificación del alumnado
6	FASE	Impresiones y expectativas plenamente formadas

Fuente: Ros (1989)

Las expectativas, una vez elaboradas, se plasman en un trato diferencial hacia el alumnado, tanto por la vía verbal como por la gestual (DÍAZ-AGUADO, 1994; MACHARGO, 1991). Así, cuando las expectativas son positivas, el profesorado trata al alumnado de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren

sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (PINTO, 1996). Además, precisamente estos alumnos de quienes se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, también, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que el profesorado tiene expectativas negativas sobre el alumnado y esperan de éste un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y el profesorado les dan menos oportunidades para que reflexionen y den la respuesta correcta (Ver Cuadro 4). Junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno/a (MACHARGO, 1991).

Cuadro 4

COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

1. El profesorado que cree que un alumno/a es bueno/a, le sonríe con más frecuencia, mueve la cabeza, se inclinan hacia ellos y les miran más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo “positivo”).

2. Los buenos/as alumnos/as reciben siempre más feedback, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.

3. Para el alumnado del que, el profesorado espera más, las reacciones -elogio y crítica- son más fuertes y claras.

4. Los niños/as con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que el profesorado guarda sus críticas para el alumnado “ignorante”.

5. Al alumnado del que se espera más, el profesorado les da más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.

6. El profesorado incita a los/as alumnos/as, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayudan a encontrar la solución correcta.

7. Cuando el alumnado, que es considerado por el profesorado, como menos inteligente, obtiene buenos resultados, se produce una reacción de sorpresa e incluso, en ocasiones, de castigo; el profesor/a, en lugar de recompensar al alumno/a por su buena respuesta, le ignora o no gratifica, porque no ha correspondido a sus expectativas. Estas conductas son con frecuencia inconscientes.

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesorado puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos/as, al transmitirles que se espera un buen rendimiento de ellos y darles oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje; sin embargo, el profesorado también puede ejercer un efecto

negativo, al hacerles saber a determinados/as alumnos/as que se espera muy poco de ellos/as. No obstante, el profesorado puede minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia el alumnado en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre sujetos, dan un *feedback* informativo y no exclusivamente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los/as estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (CAVA y MUSITU, 2000).

También es necesario tener en cuenta que en el alumnado no hay sólo individuos que únicamente reaccionan ante las expectativas del profesorado. De hecho, para que las expectativas del profesorado ejerza su efecto, es necesario que el alumnado las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este/a profesor/a (ROS, 1989).

Tabla 5

Teoría de los Cuatro Factores (Equipo LISIS)

TOR	FAC	CARACTERÍSTICAS DEL PIGMALIÓN POSITIVO
<p>1. CLIMA</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Crea un clima humano propicio <i>"Bien hablar y hacerse agradable, cuesta poco y mucho vale"</i> (refranero popular) - Procura comprensión y empatía. - Es espontáneo y comprensivo. - Mantiene la alternancia-simetría y complementariedad. - Es imparcial. - Intenta adaptarse al mundo del receptor: <i>"Con buenos modos lograrás lo que con malos no podrás"</i> (refranero popular). - Se sirve de la comunicación directa (mejor oral que escrita) - Traduce las palabras en acciones: <i>"Viendo trabajar al "maestro" se aprende el oficio presto"</i> (refranero popular) - Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal. - Mantiene actitudes de apertura.
	<p>2. FEEDBACK</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Deja de hablar e invita al alumnado a que tome la palabra: <i>Callando es como se aprende a oír, oyendo es como se aprende a hablar y luego hablando se aprende a callar</i>". (Diógenes). "<i>Quien mucho habla, a ninguno escucha</i>" (refranero popular). "<i>Poco hablar y mucho oír y no tendrás que sentir</i>" (refranero popular). "<i>Hay quien callando habla y quien hablando calla</i>" (refranero popular). "<i>Hablar poco es oro y mucho, lodo</i>" (refranero popular) • Pregunta lo que sea necesario • Hace que su interlocutor/a se sienta con confianza "<i>Palabra suave llegar al alma sabe</i>" (refranero popular) • Establece empatía con su interlocutor/a.
<p>3. INPUT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta. - Describe. - Es comprensivo. - Es paciente, insiste varias veces o cuantas sean necesarias.
<p>4. OUTPUT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No es: Evaluador. Estratega. Superior. Dueño de una única verdad. Impositor. - Traduce las palabras en acciones. - Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal.

3.2 Organización didáctica, agrupación del alumnado y estilo docente

El estilo docente se refiere a ciertas pautas de conducta habituales en el profesorado durante el desarrollo de las clases, en la organización didáctica y en la relación con el alumnado. A diferencia de las expectativas, que son específicas para cada alumno/a, el estilo docente se aplica de igual modo a todos los/as alumnos/as (CAVA, 1998). Así, existen estilos más directivos, que suelen plasmarse en una organización más tradicional, y estilos más democráticos, que suelen optar por una organización "abierta", democrática o progresista (ERWIN, 1993; MACHARGO, 1991; PINTO, 1996).

La organización tradicional se caracteriza por un mayor grado de preparación de las tareas y de las relaciones sociales en el aula. En estas aulas se exige a todo el alumnado la misma materia y se trabaja al mismo ritmo con un único método. El elemento principal a partir del cual el alumnado recibe feedback del profesorado y construye su autoconcepto académico es el rendimiento (ERWIN, 1993). Por el contrario, las aulas con una organización democrática o progresista se encuentran menos estructuradas, esta característica permite un mayor grado de autodeterminación y exploración. Además, en este tipo de organización se tiene más en cuenta las características singulares del alumnado, se les exige según sus posibilidades, se les evalúa en función de su trabajo personal, las relaciones profesor/a-alumno/a son directas y se fomenta la cooperación y se incentiva la motivación intrínseca (MACHARGO, 1991). Con frecuencia se busca un aprendizaje activo del alumnado a través de la experimentación e interacción con sus compañeros/as, lo que requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa del profesorado que una clase tradicional (PINTO, 1996; SCHWARTZ y POLLISHUKE, 1995).

De modo análogo, el estilo y organización docente del profesorado ejerce una notable influencia en la interacción entre el alumnado y en el tipo de agrupamiento predominante en el aula (FIELD, 1981). Así, en una organización “abierta” o democrática es más habitual un agrupamiento heterogéneo y la puesta en marcha de tareas de aprendizaje cooperativo, mientras que en una organización tradicional suele ser más habitual un agrupamiento homogéneo en función del rendimiento o capacidad para el aprendizaje. Puesto que la organización de la clase y el clima social son factores interdependientes, la creciente utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, en detrimento de otros métodos de instrucción más tradicionales, redundaría en un clima escolar más favorable para las relaciones sociales y una actitud del alumnado más positiva hacia la tareas escolares (ERWIN, 1993; OVEJERO, 1990, 2003; ZAHN, KAGAN y WIDAMAN, 1986).

Finalmente, un factor que influye en la organización del aula y en la propia relación que se establece entre profesorado y alumnado es la *representación social* que el profesorado tiene del alumnado y viceversa. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los

individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuáles los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. Las representaciones sociales se pueden describir como un conjunto de imágenes simbólicas, de significados, de sistemas de referencia y de categorías que nos permiten interpretar lo que nos sucede, clasificar las circunstancias, los acontecimientos y las personas con quienes nos relacionamos, así como elaborar teorías que permiten interpretar nuestro entorno (JODELET,1986). Por tanto, las representaciones sociales parecen caracterizarse por ser estructuras categoriales de conocimiento que se utilizan socialmente en la comunicación y que se integran con formas de acción social. Estos esquemas desempeñan una doble función: establecen un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que les proporciona un código que regula la interacción social y que permite nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo (FARR, 1983).

En el estudio de las representaciones sociales de la adolescencia y de la convivencia escolar, se pueden identificar dos posicionamientos fundamentales: el posicionamiento centrado en el adulto y el posicionamiento centrado en el alumnado (ver Tabla 6). En función de la representación social que el profesorado tiene de su alumnado, desempeñará el rol del profesor/a de un modo u otro, tendrá expectativas diferentes respecto de ellos y optará por una organización más tradicional o más democrática.

Tabla 6

Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los/as adolescentes y adultos

	POSICIONAMIENTO ANTE LA ADOLESCENCIA	ADOLESCENTES	ADULTOS
Centrado en el adulto	- Excluyen al adulto de ser origen del conflicto y del rasgo “problemático”	- Impulsivos	- Reflexivos
	- <i>Correctivo</i> : un proceso temporal, desajustado y negativo	- Instintivos	- Racionales
	- <i>Comprensivo</i> : etapa de crisis normales producto del proceso de construcción de identidad personal	- En crisis	- Estables
Centrado en el /la adolescente	- Idealización de “lo adolescente”	- Puros	- Contaminados
	- Exaltación de ciertos valores de la edad adulta que se perciben y valoran negativamente	- Espontáneos	- Prejuiciosos
		- Enérgicos	- Prudentes
		- Abiertos	- Cerrados
		- Creativos	- Estructurados

FAMILIA Y ESCUELA: DOS ÁMBITOS INTERRELACIONADOS

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño y la niña: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo de la educación para los/as hijos/as en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (OLIVA y PALACIOS, 1998; VILAS-BOAS, 2001). La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan (APARICIO, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro escolar constituye

un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los/as hijos/as hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores/as y compañeros/as (MARTÍNEZ, 1996; GARCÍA BACETE y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2006).

PELÍCULA EL BOLA

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos/as que presentan problemas escolares (rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico) (OSBORNE, 1996). Así, el rendimiento académico de los niños/as y adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase (PAULSON, MARCHANT y ROTH LISBERG, 1998). Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (FULIGNI, 2001). La participación activa de los padres en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los hijos/as, sino también en las propias familias, en el profesorado e incluso en los centros escolares (BECHER, 1986, CABRERA, FUNES y BRULLET, 2004). En la Tabla 7 se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres en la escuela

Tabla 7

Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela

HIJOS	PADRES	PROFESORES
- Mayor progreso académico	- Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar	- Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales
- Menos conductas problemáticas	- Mayor apoyo y compromisos comunitarios	- Mayor dedicación de tiempo a la instrucción
- Incremento de habilidades sociales y autoestima	- Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza	- Mayor compromiso con el currículum; más centrados
- Menos absentismo	- Percepción más satisfactoria	

escolar - Mejores hábitos de estudio - Actitudes más positivas hacia la escuela	de la relación padres/madres-hijos/as - Incremento en el número de contactos escuela-familia - Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad.	en el/la estudiante
---	--	---------------------

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (KÑALLINSKY, 2000). Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres y las madres son responsables de la educación de sus hijos/as y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) el profesorado debería tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) el profesorado, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de padres y madres no competentes o negligentes; y (e) los padres y las madres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres y las madres en las instituciones escolares: (1) es necesario informar a las familias de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos, (2) las familias deben percibir que son significativas en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista, (3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y (4) hay que tener en cuenta que para una amplia proporción de padres y madres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

1.4 La colaboración entre la familia y la escuela

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a los/as menores. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (ver Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje

FAMILIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ESCUELA
- Insertas en la vida cotidiana	Tipo	- Contexto ajeno al mundo inmediato de los/as menores
- Cercanas a los intereses de los/as menores	Contenido	- Más alejadas de los intereses de los/as menores
- Consecuencias prácticas inmediatas		- Consecuencias prácticas a largo plazo
- Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto	Interacciones con adultos e iguales	- Interacciones con el profesorado (adulto) escasas
- Escasas interacciones con los iguales		- Numerosas interacciones con los iguales
- Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto	Tipo de aprendizaje	- Aprendizaje por intercambio verbal
- Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo		- Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo
- Valores más tradicionales	Ideas sobre la infancia y la educación	- Valores menos tradicionales

Fuente: adaptado de Oliva y Palacios (1998).

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los/as hijos/as. En la Tabla 9 se exponen las competencias de aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar expresados en función de la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Tabla 9

Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje

	FAMILIA	ESCUELA
Domini o personal		Autoconcepto
Domini o afectivo	Control de las emociones	Relaciones interpersonales
		Valores universales: justicia, igualdad, libertad
	Valores específicos	Actitudes
		Motivaciones
		Objetivos, metas
Domini o cognitivo		Lengua escrita
		Otras lenguas
		Resolución de problemas
		Procesamiento de la información
		Toma de decisiones
		Conocimientos prácticos
		Conocimientos teóricos

Fuente: adaptado de Villas-Boas (2001)

Esta complementariedad justifica, por tanto, la conveniencia de la implicación parental en la escuela, ya que comporta la creación de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (VILA, 1998). Los principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos son los siguientes: (a) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con el alumnado; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres y madres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las

familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional (BRIS y GAIRÍN, 2007; DÍEZ y TERRÓN, 2006 RIBES, 2002).

PELÍCULA BILLY ELLIOT

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación son, según Vila (1998), el trato informal y el trato formal. El trato informal puede canalizarse a través de las fiestas y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Madres y de Padres del Alumnado); en este último caso, la iniciativa corresponde fundamentalmente a la escuela. La colaboración familia-escuela requiere, además, que el profesorado acepten que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar las familias (VILA, 1998; GARRETA, 2006). A continuación voy a profundizar en estos mecanismos y en los factores que influyen de manera positiva y negativa en este proceso de participación.

1.5 Factores que influyen en la participación de la familia

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la participación y colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación. De hecho, se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, desde la participación como cooperación con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo de la escuela participativa. (Tabla 10)

Tabla 10

La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías.

PEDAGOGÍA	PARTICIPACIÓN
Pedagogía tradicional	- Se reduce a la cooperación en las tareas escolares
	- No implica una toma de decisiones
	- Métodos activos de participación
	- Los problemas se resuelven en común

Escuela nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Continuo <i>feedback</i> entre profesorado y alumnado - Contactos regulares entre familia y escuela, pero no integran a los padres y las madres en la participación activa
Pedagogías no directivas	<ul style="list-style-type: none"> - La participación es un principio básico - Redefinición de las relaciones y roles en el proceso educativo para una “desjerarquización”
Pedagogía institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autogestión pedagógica que requiere compromiso personal, iniciativa y acción de los participantes - Participación total del alumnado, pero sin la integración de los padres y las madres en el proceso educativo
Pedagogía de la desescolarización	<ul style="list-style-type: none"> - Supresión de las instituciones y estructuras - Participación sin presiones, abolición de la escolaridad obligatoria y de los diplomas
Pedagogía de la liberación	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la educación como un proceso dialéctico - La participación es fundamental pero no matiza el rol de padres, madres y alumnos/as
Escuela jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece posibilidades mínimas de participación - La participación es consultiva y para tomar decisiones menores
Escuela participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo - Los padres, las madres y los/as maestros/as se sitúan en el mismo nivel
Escuela comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los padres, las madres y de las instituciones - Considera en menor medida la participación del alumnado
Escuela autonomista	<ul style="list-style-type: none"> - Otorga al alumnado un papel activo en el proceso de aprendizaje - Escasa participación de padres y comunidad

Fuente: Kñallinsky (2000)

Por otra parte, Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación, en función del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben las familias acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria, con el fin de conocer la opinión de las familias, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas, en las que los padres y las madres colaboran en el análisis y evaluación de propuestas, pero es la dirección quien decide su aprobación o rechazo; la delegación o poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones,

si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres, madres y miembros de la comunidad escolar), la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

También las características de las familias determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración. En este sentido, Redding (1991) ha adaptado la tipología de relaciones históricas de la escuela-familia ya descrita por Coleman y Husen (Tabla 11).

Tabla 11

Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela

	Tipo I:	Tipo II:	Tipo III:
Características	Disponible pero Alienado Dificultades de supervivencia, habilidades parentales limitadas	Conforme pero Frustrado Centrado en el/a menor, frustrado por las tendencias sociales	Capaz pero Desconectado Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los/as menores
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias, pero cuida de los/as menores	Atención inadecuada a los/as niños/as, separada de la familia	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la escuela	Experiencias personales positivas con otros padres y madres	Experiencias positivas con los/as niños/as
Estrategias para su implicación	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo	Estructurar su interacción con los hijos/as
Beneficios que obtiene de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, maternidad, desarrollo personal y satisfacción	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con sus valores
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios/as hijos/as están mejor guiados, alivian a la escuela	Líderes de padres, padres sustitutos para niños/as abandonados/as	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios/as hijos/as, alivian a la escuela.

Fuente: Redding_(1991)

La familia de tipo I vive en un nivel de subsistencia, permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo y cuenta con los/as hijos/as para trabajar. Estas familias limitan el desarrollo de sus hijos/as y consideran que el papel de la escuela es liberar a

los niños/as de sus familias. Las familias de tipo I no tienden a presionar a la escuela, pero en la mayor parte de los casos, sus hijos/as necesitan apoyo. Con la llegada de la economía industrial, se produce un salto cualitativo; las metas de la familia y de la escuela coinciden en un punto: para ambas la instrucción de los/as menores debe mejorar la situación económica. Este tipo de familia se denomina tipo II. La característica esencial de estas familias reside en el hecho de que retiene los valores del sistema y busca un mayor protagonismo en la educación de sus hijos/as. El período Post-industrial, supone un nuevo cambio en las familias, denominadas por el autor, de tipo III. Para estas familias, la crianza de los/as hijos/as supone una barrera para sus propósitos adultos e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus hijos/as. Además, esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de sus hijos/as. Estas familias son la norma en una sociedad caracterizada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, por el aumento del divorcio y por una mayor autoindulgencia. Finalmente, este autor sugiere la necesidad de transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría, familias tipo IV, mediante programas de educación familiar.

Como hemos visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres y madres en la escuela. A lo largo de la historia, familia y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de las familias en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración, entre las que destacan, la desconfianza entre padres-madres y profesores y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Además, Villas-Boas (2001) sugiere otras barreras que resumimos en la Tabla siguiente.

Tabla 12

Barreras en la participación de los padres-madres en la escuela

BARRERAS DEL PROFESORADO	BARRERAS DE LOS PADRES-MADRES
<p>- Reticencia a la participación de los padres-madres. Desde la escuela, puede existir la percepción de que la participación de los padres puede interferir en los métodos de enseñanza del profesorado, por lo que se muestran reticentes a dar un grado de poder a los padres.</p> <p>- Defensa del estatuto profesional</p> <p>Esta actitud se relaciona con la identidad profesional de especialistas y, por tanto, a que sus conocimientos no sean cuestionados. Como ejemplos característicos de esta barrera destaca la utilización de un lenguaje excesivamente técnico y difícilmente comprensible por la mayoría de los padres-madres.</p> <p>- Preferencia por los padres-madres de clase media</p> <p>Una gran parte de escuelas están diseñadas hacia un “cliente” (alumnado) principalmente de clase media.</p>	<p>- Rendimiento del alumnado</p> <p>Los resultados académicos de los/as hijos/as parecen ser un determinante de la actitud y comportamiento de los padres-madres. Cuando el alumnado tiene un bajo rendimiento, los padres-madres espacian las visitas informales al centro.</p> <p>- Nivel socioeconómico de la familia</p> <p>Se ha observado que los padres-madres de nivel socioeconómico bajo dan más importancia a los contenidos, los deberes, etc., por el contrario, los padres de clase más alta prefieren participar en actividades de gestión de la escuela, conocer los programas y los métodos de enseñanza, etc.</p>

Por esta razón, resulta necesario que los padres-madres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos/as y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece unas vías de escape lo cual no es nada deseable. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumnado, la familia o de una manera conjunta (NOTÓ y DOLORS, 2002).

Finalmente, consideramos de interés subrayar, que la participación de los padres y las madres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de las

familias se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los/as hijos/as; (3) en las actividades escolares y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela).

REFERENCIAS

- ADELL, M. A. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- ADLER, P. A. y ADLER, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3), 145-162.
- AGUILAR, M. C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Málaga: Aljibe.
- AGUILAR, M.C. (2001). Educación familiar, ¿reto o necesidad? Madrid: Dykinson.
- ALVAREZ, J.L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- APARICIO, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- ARANGUREN, L.A. (2002). Escuela y familia: bricolaje educativo. Cuadernos de Pedagogía, 310, 83-85.
- BECHER, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. KATZ (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- BENSO, C. y Pereira, C. (2007, coord.). Familia y escuela: El reto de educar en el siglo XXI. Vigo: Universidad de Vigo y Fundación Santa María.
- BERTI, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- BOLIVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BRIS, M. y GAIRÍN, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- CABRERA, D., FUNES, J. y BRULLET, C. (2004). Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar. Barcelona: Octaedro.

- CALAFAT, A. y AMENGUAL, M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- CAVA, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2002). El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍEZ, E.J. y TERRÓN, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- DUSEK, J. y JOSEPH, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- ECCLES, J., LORD, S. y ROESER, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. CICHETTI, S. y TOTH (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- EMLER, N. y DICKINSON, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. In BENNETT, M. (Ed) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- EMLER, N. y REICHER, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- EMLER, N., OHAMA, J. y DICKINSON, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. DUVEEN y B. LLOYD (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENGUITA, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.

- 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.
- EQUIPO LISIS. Universitat de València. Trabajo inédito.
- ERWIN, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- ESTRELA, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e cultura*, 6, 27-48.
- FARR, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. MOSCOVICI (Ed.) *Psicología Social* (Vol. II, pps. 641-657) Barcelona: Paidós.
- FEAGANS, L. V. y BARTSCH, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. LERNER, (Ed.), *Early adolescence* (pp. 129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FERNÁNDEZ RÍOS, L. y RODRÍGUEZ, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- FERNÁNDEZ, F. (1999). Participación de padres y alumnos ¿imposición, moda o reto? *Aula de Innovación Educativa*, 44, 48-52.
- FERNÁNDEZ, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- FIELD, T. (1981). Early peer relations. En P.S. STRAIN (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.
- FLAMMER, A. y ALSAKER, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. GOOSSENS y S.JACKSON (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- FULIGNI, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1996). Informe España 1996: Familia y escuela dos mundos que no se encuentran.
- GARCÍA BACETE, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- GARCÍA BACETE, F.J. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de

- calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 213-218.
- GARNEFSKI, N. y OKMA, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- GARRETA, J. (2006, ed.). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- GÓMEZ, M. T., MIR, V. y SERRATS, M.G. (2004) *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Madrid: Narcea.
- GORDON, T. y BURCH, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- GOTTFREDSON, M. y HIRSCHI, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- GUIL, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. MARÍN (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. . 33-45). Sevilla: Algaida.
- HEAVEN, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 14, 67-76
- HENRY, D., GUERRA, N., HUESMMAN, R., TOLAN, P., VANACKER, R. y ERON, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- HENSON, K.T. y ELLER, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- HOGUE, R. D., ANDREWS, D. A. y LESCHIED, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- HOWARD, S. y GILL, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 355-378.
- JODELET, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI (Ed.): *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- JURADO, A.M. (2001). Familias en la escuela, un reto. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 27-31.

- JUSTICIA, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. BARCA y otros (eds): *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (Vol. 3, pp. 77-99). Barcelona: EUB.
- KÑALLINSKY, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. LICKONA (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- LAUPA, M. y TURIEL, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- LILA, M., MUSITU, G. y BUELGA, S. (2004). Programa Lisis de educación familiar. Barcelona: Paidós.
- LOEBER, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. HAWKINS (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- LÓPEZ, I., RIPADO, P. y SÁNCHEZ, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- MACHARGO, J. (1991). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso INFAD*, 363-369. León: Universidad de León.
- MARDOMINGO, M. (1999). Familia y educación: interrogantes y controversias. *Educadores*, 189, 9-18.
- MARÍN, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y J. MORALES (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- MARTÍNEZ, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MENÉNDEZ-PONTE, M.L. (1997). Padres y profesores ¿enemigos irreconciliables? *Padres y Maestros*, 226, 25-27.
- MOLPECERES, M. A., LLINARES, L. y BERNARD J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta

- delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- MOLPECERES, MA. , LUCAS, A. y PONS, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- MONCHER, F. J. y MILLER, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.
- MURRAY, C. y THOMPSON, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- MUSITU, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- MUSITU, G. y CAVA, M.J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro
- MUSITU, G., ESTEVEZ, E., JIMENEZ, T. (2009). *Relaciones familiares*. Fundación Familia. Madrid.
- NOTÓ, C. y DOLORS, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- OSBORNE, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. DOWLING Y E OSBORNE (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. . 67-81) Barcelona: Paidós.
- OTERO-LÓPEZ, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. SALDAÑA (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- OVEJERO, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- OVEJERO, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y J. MORALES (Coords.) *La*

- sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- PALACIOS, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. LÓPEZ, I. ETXEBARRÍA, M.J. FUENTES, M.J. ORTIZ (comps), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- PATERNA, C., MARTÍNEZ, C. y VERA, J. (2003). *Psicología Social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide
- PAULSON, S. E., MARCHANT, G. J. y ROTH LISBERG, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- PEREDA, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Muchos caminos por recorrer. En M.T. LÓPEZ (dir.), *La familia en el proceso educativo* (13-52). Estudio Anual de la Fundación Acción Familiar. Madrid: Ediciones Cinca.
- PERELLADA, C. (2001). ¿Familia-escuela, un amor imposible? *Aula de Innovación Educativa*, 103-104, 47-53.
- PÉREZ DE GUZMÁN, M.V. (2002). Familia y escuela ¿dos mundos inconexos? *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 16, 205-220.
- 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.
- PINTRICH, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 92-104.
- PRADA, C. (2003). Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Madrid: Dykinson.
- RAMBLA, X. (1998). ¿Por qué las familias no participan en la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 86-89.
- REDDING, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- REY, R. (2006). Relaciones familia-escuela: Encuentros y tensiones. EN M.I. ALVAREZ Y A. BERÁSTEGUI (coord.) *Educación y Familia: La educación*

- familiar en un mundo en cambio (139-249). Madrid: servicio de Publicaciones de la Universidad de Comillas.
- RIBES, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- RIDAO, I. (1993). Acción educadora de la familia y de la escuela. Un difícil punto de encuentro. *Bordón*, 45 (2), 133-142.
- RIGBY, K., SCHOFIELD, P. y SLEE, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- ROS, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova. (1968), (Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development. New York: Holt, Rinehart y Winston).
- RUBINI, M. y PALMONARI, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10, 757-775.
- RUBINI, M. y PALMONARI, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.
- RUETER, M. A. y CONGER, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- RUIZ, C., CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. CEREZO (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- SAMDAL, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway.
- SANTANA, L.E. y OLIVEROS, L. (1999). La relación familia-escuela ¿historia de un desencuentro? *Educadores*, 37, 299-313.
- SCHUNK, D. H. (2000). Coming to term with motivation construct. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- SCHWARTZ, S. y POLLISHUKE, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.

- THORNBERRY, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: A review of the literature. In J. D. HAWKINS (Ed.) *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- 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, 441-420.
- URDAN, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M.L. MAEHR y P.R. PINTRICH (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT. JAI Press.
- UTMAN, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILLARREAL-GONZÁLEZ, M.E; SÁNCHEZ-SOSA, J.C.; MUSITU, G. y VARELA, R. (2010) El Consumo de Alcohol en Adolescentes Escolarizados: Propuesta de un Modelo Sociocomunitario. *Revista de Intervención Psicosocial*, 19-3, 253-264.
- VILLAS-BOAS, M. A. (2001). Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- VVAA (1999). Familia- escuela ¿encuentro o desencuentro? *Boletín FERE*, 419, 10-32.
- VVAA (2000). Familia y escuela: interacciones, encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y desacuerdos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ZABALA, I. (1999). Padres y profesores condenados a entenderse. *Nuestros hijos*, 2, 44-48.
- ZAHN, G.L., KAGAN, S. y WIDAMAN, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.
- ZAMORANO, P. (1999). Colaboración entre la familia y la escuela. Una ineludible necesidad. *Educación y Futuro*, 1, 63-71.