



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Tesis Doctoral**

**INFLUENCIA DEL APOYO SOCIAL Y EL SENTIDO DE  
COMUNIDAD SOBRE EL CLIMA SOCIAL Y LA  
VIOLENCIA ESCOLAR EN UN CONTEXTO EDUCATIVO  
INTERCULTURAL**

Tesis Doctoral presentada por

**MARGARITA CASTRO TRAVÉ**

Dirigida por

**DRA. DÑA. MARÍA ISABEL HOMBRADOS MENDIETA**

Universidad de Málaga

Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y  
Servicios Sociales

**Málaga, 2014**



**Publicaciones y  
Divulgación Científica**

AUTOR: Margarita Castro Travé

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social, Antropología  
Social, Trabajo Social y Servicios Sociales


**DOÑA MARÍA ISABEL HOMBRADOS MENDIETA, PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, ANTROPOLOGÍA SOCIAL, TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.**

INFORMA:

Que la Tesis Doctoral, realizada por Doña **MARGARITA CASTRO TRAVÉ**, con el título "**INFLUENCIA DEL APOYO SOCIAL Y EL SENTIDO DE COMUNIDAD SOBRE EL CLIMA SOCIAL Y LA VIOLENCIA ESCOLAR EN UN CONTEXTO EDUCATIVO INTERCULTURAL**" de la cual soy directora, ha sido proyectada, desarrollada y redactada bajo mi supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características científicas y técnicas para poder ser defendido públicamente. Asimismo, merece una alta valoración en cuanto a rigor, actualidad de planteamiento y metodología.

De todo lo cual informo, como trámite preceptivo para su aceptación y posterior defensa pública en Málaga a uno de abril de dos mil catorce.

  
Dpto. de Psicología Social,  
Antropología Social, Trabajo  
Social y Servicios Sociales  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**Fdo.: María Isabel Hombrados Mendieta**



## AGRADECIMIENTOS

La realización de esta Tesis, es para mí un reto personal, que se ha hecho realidad gracias al apoyo, comprensión y dedicación de las personas que me han acompañado a lo largo de todo el proceso. Algunos han contribuido con su conocimiento, otros con sus consejos, otros con su amistad y otros con su presencia. Quiero aprovechar estas líneas para agradecerélos a todos ellos. Seguramente, olvidaré a alguien. Espero poder devolver a todos su ayuda, incluso a los olvidados.

El primer y principal agradecimiento está dirigido a mi directora, María Isabel Hombrados, por todos los ratos, por todas las horas, por todos los consejos y conocimiento, pero sobre todo, porque siempre ha estado ahí. Su gran experiencia en el campo de la investigación ha quedado reflejada en las siguientes líneas y ha sabido transmitir con mucha sabiduría y generosidad el valor de la disciplina y la constancia para lograr llegar a la finalización de este proyecto. No podría expresar en estas líneas todo mi sentimiento de agradecimiento, porque sin su gran apoyo, confianza y seguimiento continuo, durante todo el período, no habría llegado a ver la luz este proyecto de tesis.

Quiero agradecer a mis padres José y Margarita, todo su apoyo, porque sin ellos, nada de esto hubiera sido posible. Y por inculcarme que la perseverancia y el esfuerzo son la vía para lograr objetivos. Igualmente a mi pareja José Antonio, esencialmente por su dedicación y por su motivación, porque sabe lo que es estar embarcado en esto, y por todos los ratos que no he podido dedicarle.

También, quisiera agradecer a mi familia y a mi círculo de amistades, la paciencia al escucharme hablar durante tanto tiempo de una misma cosa, el animarme ante los momentos personales más difíciles durante esta etapa y darme las dosis de energía necesarias para continuar con este proyecto, que hoy día se ha convertido en realidad.

Vayan también mis palabras de gratitud a los profesores y a las alumnas y alumnos de secundaria que han participado generosamente y de forma altruista en este proyecto.

Gracias a todos y todas de nuevo por vuestro cariño, comprensión y constante estímulo para que este proyecto haya llegado a su final, reconociendo que sin vuestras ayudas no habría visto nunca la luz.

Y, evidentemente, a todos los que, por una u otra razón, estáis leyendo esto. Finalmente, el objetivo es ese, que alguien lo lea y, si puede, lo utilice.

Gracias a todos

*Seguro que, en lenguas diferentes, hablamos irremediabilmente de lo mismo.*

*(Fernando Savater)*





# Índice

## **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO**

<b>CAPÍTULO 1: El fenómeno de la inmigración en España.....</b>	<b>1</b>
1. Perspectiva histórica y actual de las migraciones en España .....	1
2. Tipos de migraciones .....	9
3. Etapas en la incorporación del alumnado inmigrante a nuestras aulas .....	15
4. Repercusiones de la inmigración en el sistema educativo actual: hacia un enfoque..... intercultural .....	21
<b>CAPÍTULO 2: Apoyo social y su papel en la adolescencia .....</b>	<b>29</b>
1. Aspectos teóricos y evaluación del apoyo social .....	29
2. Papel del apoyo social en la adolescencia.....	48
3. Apoyo social e inmigración.....	53
4. Adolescencia y diversidad cultural.....	56
<b>CAPÍTULO 3. Sentido de Comunidad.....</b>	<b>61</b>
1. Concepto y componentes del sentido de comunidad.....	61
2. Evaluación del sentido de comunidad .....	68
3. Sentido de comunidad en el ámbito educativo.....	73
4. Sentido de comunidad en la población autóctona e inmigrante .....	78
<b>CAPÍTULO 4. Contexto escolar: Fuente de apoyo y de conflictos.....</b>	<b>83</b>
1. Contexto escolar como ámbito de socialización .....	83
2. Contexto escolar como fuente de conflictos.....	88
3. Conflictos escolares que acontecen en contextos educativos interculturales y evaluación de conflictos .....	94
4. Percepción de conflictos interculturales desde la perspectiva docente .....	105
<b>CAPÍTULO 5: Clima social .....</b>	<b>111</b>
1. Concepto de clima social del centro escolar .....	111
2. Evaluación del clima social en el centro escolar.....	115
3. Beneficios de un clima social del centro escolar positivo.....	119
4. Repercusiones educativas de un clima social del centro escolar negativo .....	124
<b>CAPÍTULO 6. El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano (MEDH) aplicado a un contexto intercultural.....</b>	<b>129</b>

**SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>1. RESUMEN.....</b>	<b>143</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>145</b>
<b>3. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>147</b>
<b>4. MÉTODO.....</b>	<b>149</b>
4.1. Participantes .....	149
4.2. Instrumentos de evaluación.....	151
4.3. Procedimiento .....	157
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>159</b>
5.1. Resultados de correlaciones entre las variables del estudio en el alumnado inmigrante y autóctono .....	159
5.2. Resultados atendiendo a las diferencias según el origen de los alumnos/as (inmigrantes y autóctonos) para las variables detección de problemas de convivencia, existencia de conflictos debidos a diferencias culturales y tipos de conflictos.....	180
5.3. Resultados atendiendo a las diferencias entre los grupos de inmigrantes .....	184
5.4. Resultados del modelo de ecuaciones estructurales .....	185
5.5. Resultados del análisis sociométrico.....	196
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>281</b>
ANEXO I: Cuestionario sociodemográfico .....	281
ANEXO II: Cuestionario de detección de conflictos .....	282
ANEXO III: Cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social (Hombrados et al., 2012) .....	283
ANEXO IV: Índice del Sentido de Comunidad en el aula (Rovai, Luking y Cristol, 2001) .....	286
ANEXO V: Escala de Violencia Escolar (Herrero, Estévez y Musitu, 2006) .....	287
ANEXO VI: Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006).....	288
ANEXO VII. Cuestionario Sociométrico.....	289
ANEXO VIII: Cuestionario de detección de problemas de convivencia e integración por parte del profesorado.....	291

**PRIMERA PARTE:**

**MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1: El fenómeno de la inmigración en España**

### **1. Perspectiva histórica y actual de las migraciones en España**

Los países del Sur de Europa, y entre ellos particularmente España, han experimentado en los últimos años una radical transformación en su posición en el sistema internacional de migraciones. Estos países exportaron mano de obra durante la mayor parte del siglo XX, hasta la crisis del petróleo de 1973, donde la emigración empezó a remitir y se convirtieron gradualmente en receptores de inmigración. En España, esta tendencia se inició en los años 80 y se aceleró de modo considerable desde la segunda mitad de los años 90 convirtiéndose en un fenómeno de gran importancia demográfica y económica. Desde el año 2000, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración del mundo (de tres a cuatro veces mayor que la tasa media de Estados Unidos (EE.UU) y ocho veces más que la francesa). Durante el año 2004 España fue el segundo país del mundo por volumen de inmigrantes recibidos, justo detrás de EE.UU. Según el censo de 2009, de los 46,6 millones de empadronados en España, 5,6 millones de personas eran extranjeras, lo que representa el 12% del total de inscritos. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), a primeros de enero de 2011 residían en el país casi 6,7 millones de personas nacidas fuera de sus fronteras (de los cuales casi un millón habían adquirido la nacionalidad española).

Pero desde 2011 los efectos de la crisis están afectando a la propia estructura de la población. Los inmigrantes huyen de España ante la falta de empleo. En este año descendió su número por primera vez desde que existe la serie histórica. No hace muchos años, la población crecía a un ritmo de casi un millón al año, fruto de la llegada de inmigrantes, pero las tornas han cambiado: en 2011 la población extranjera se redujo en 40.447 personas, un 0,7% del total. Entre los extranjeros, los pertenecientes a las UE aumentaron en 45.494 siendo en total 2.440.852 personas, mientras que los ciudadanos no comunitarios se redujeron en 85.941 personas hasta los 3.270.188.

Una de las principales causas era y es la alta tasa de desempleo entre la población inmigrante en España que duplicó en 2011 a la de los autóctonos; también debido al impacto de la crisis económica se está aumentando las desigualdades sociales

entre ambos colectivos, según reflejó un estudio de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2013).

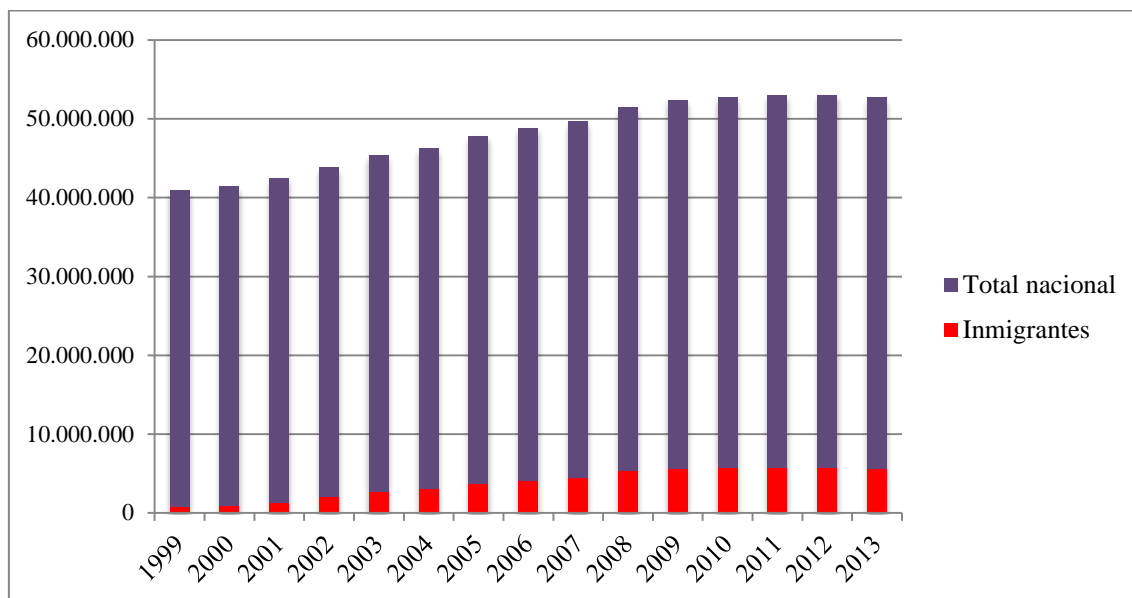
Entre 2000 y 2011, la población extranjera creció a una tasa media anual acumulada del 18%, siendo 2000-2007 el periodo de mayor crecimiento (25,5%) frente al de 2007-2011 (6%), años en los que la actual crisis económica influyó negativamente en los flujos inmigratorios. Aunque es interesante observar que a pesar de que el año de inicio de la crisis fue 2007, el efecto de ralentización en la entrada de extranjeros se aprecia a partir de 2009, presentando en 2011 una caída del 0,3% (tabla 1). Esta tendencia se acentuó de manera pronunciada en enero de 2013 (INE, 2013). Durante la primera mitad de 2013 el número de extranjeros descendió un 4% debido sobre todo a la emigración y a la adquisición de la nacionalidad española, según la Estadística de Migraciones del primer semestre de 2013 del INE.

<b>Año</b>	<b>Extranjeros censados</b>	<b>% total</b>	<b>Año</b>	<b>Extranjeros censados</b>	<b>% total</b>
<b>1981</b>	198.042	0,52%	<b>2004</b>	3.034.326	7,02%
<b>1986</b>	241.971	0,63%	<b>2005</b>	3.730.610	8,46%
<b>1991</b>	360.655	0,91%	<b>2006</b>	4.144.166	9,27%
<b>1996</b>	542.314	1,37%	<b>2007</b>	4.519.554	10,0%
<b>1998</b>	637.085	1,60%	<b>2008</b>	5.220.600	11,3%
<b>2000</b>	923.879	2,28%	<b>2009</b>	5.598.691	12,0%
<b>2001</b>	1.370.657	3,33%	<b>2010</b>	5.747.734	12,2%
<b>2002</b>	1.977.946	4,73%	<b>2011</b>	5.730.667	12,2%
<b>2003</b>	2.664.168	6,24%	<b>2012</b>	5.711.040	12,1%

**Tabla 1.** Población extranjera en España. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013)

Según los datos del padrón continuo a enero de 2014, la reducción del número de extranjeros respecto a enero de 2012 es de casi 200.000 (190.020), una cifra mucho más elevada a la de 2012 respecto a 2011 que fue de 15.229. Sin embargo, como hemos señalado, la caída de población inmigrante no está toda relacionada con la salida del país. Hay que tener en cuenta que ha habido 100.000 nacionalizaciones de extranjeros, unos procesos que han colaborado notablemente en la caída de su número (Altozano y Prats, 2014).

En resumen, para Albert Esteve (2012), el dato fundamental que explica la caída de población está en la ralentización de la inmigración. Mientras en el primer semestre de 2009 llegaron 176.808 personas de origen extranjero, en 2013 han sido 134.312 (un 25% menos). El resultado es un saldo migratorio negativo de 124.915 personas, que crece respecto al del mismo periodo de 2012 (-83.299), de 2011 (-59.253), de 2010 (-13.872) y de 2009 (-23.826). Entre enero y julio de 2013 la población extranjera se ha reducido en un 4% (202.193 personas), sin olvidar otros factores como el incremento del número de nacionalizaciones (Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), 2013) (gráfico 1).

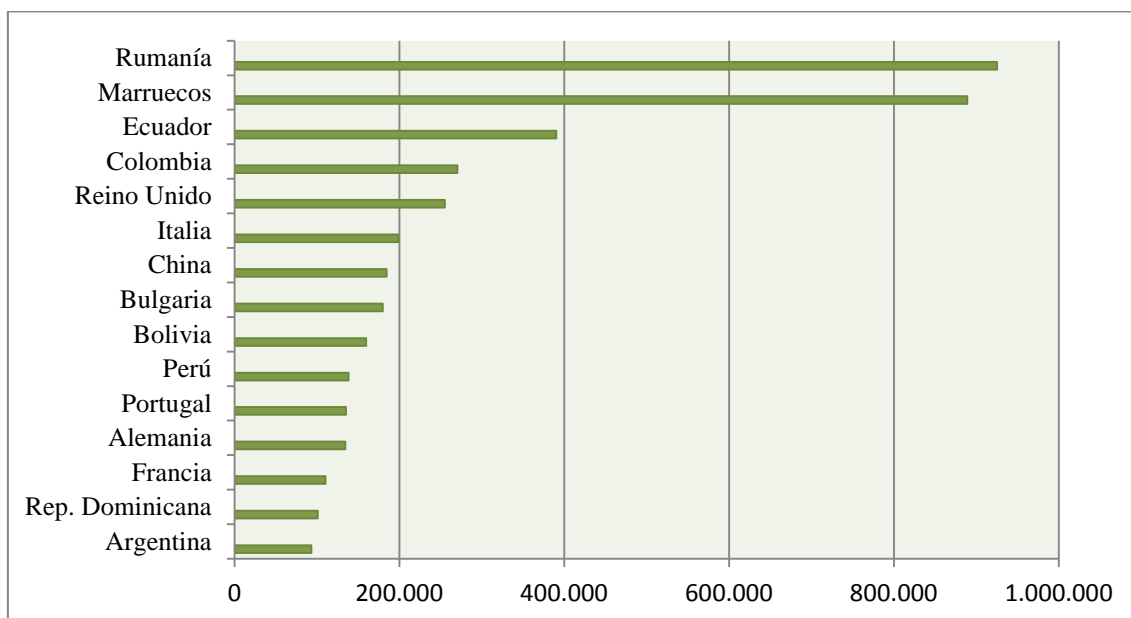


**Gráfico 1.** Evolución de la población en España: A 1 de enero de cada año. Datos del Padrón continuo, 2014

Respecto al *origen* de los inmigrantes, en la última década se ha diversificado. En enero de 1998, los inmigrantes provenientes de la Unión Europea (UE) constituían el 41,3% del total de residentes no nacidos en España. En enero de 2011, su porcentaje

suponía menos del 20%. Al mismo tiempo, el mayor aumento lo registraban los inmigrantes de países europeos, especialmente aquellos provenientes del este europeo. A 30 de junio de 2013, el número de extranjeros con tarjeta de residencia en vigor es de 5.503.977. Del total, 2.702.867 corresponden al Régimen Comunitario, es decir, el 49,11%, y 2.801.110 al Régimen General (50,89%) (OPI, 2013).

El número de inmigrantes europeos de países fuera de la UE entre 1998 y 2011, y su peso porcentual en el total de la inmigración pasó de 6,6% a 21%. Considerando los países de origen de la inmigración, en 2013 las cinco nacionalidades dominantes eran la rumana (925.140), marroquí (888.937), ecuatoriana (390.034), colombiana (270.335) y británica (255.135), que conjuntamente representan el 49,60% del total de extranjeros en España (gráfico 2).



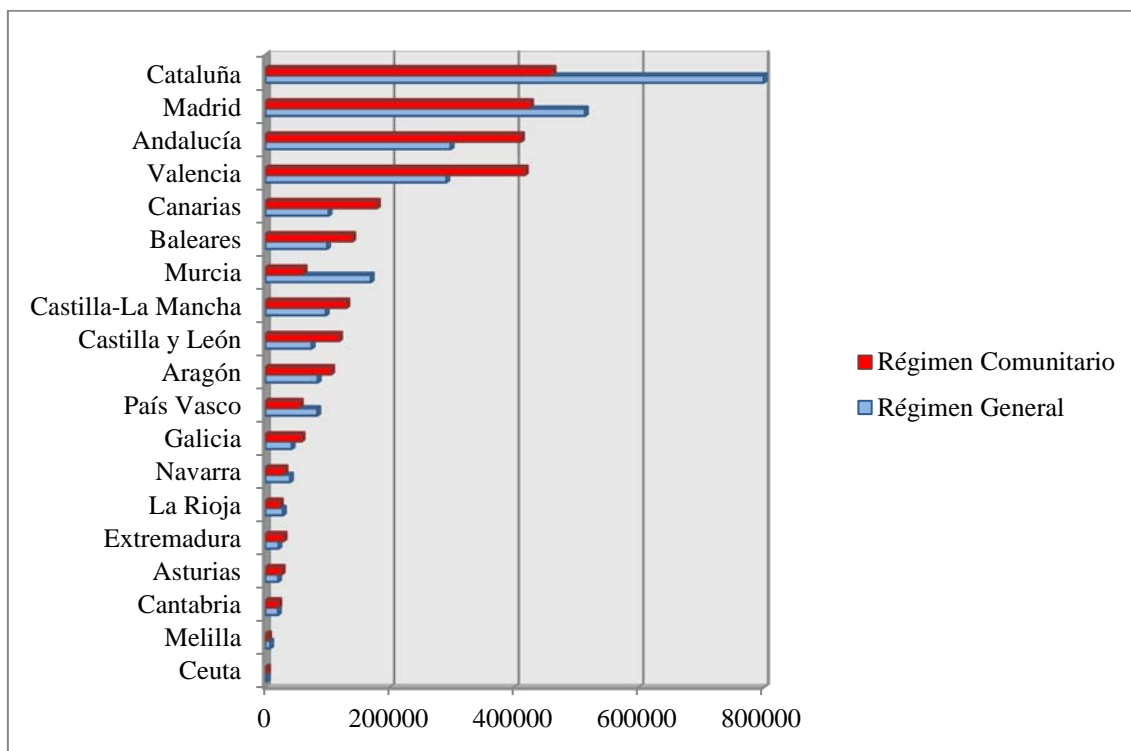
**Gráfico 2.** Principales nacionalidades de inmigración en España. Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI, 2013).

La aparente disminución del número de ciudadanos de origen extracomunitario en España también se debe al número de nacionalizaciones realizadas en 2011, los cuales desaparecen de las tablas de extranjeros del INE, y a otros factores como las nacionalizaciones en origen acorde con la ley de memoria histórica, unas 300.000 en Latinoamérica.

Otra distinción la establecemos en función de la *distribución* de la inmigración en nuestro país. Los datos a junio de 2013 cifran en 5,5 millones las personas con

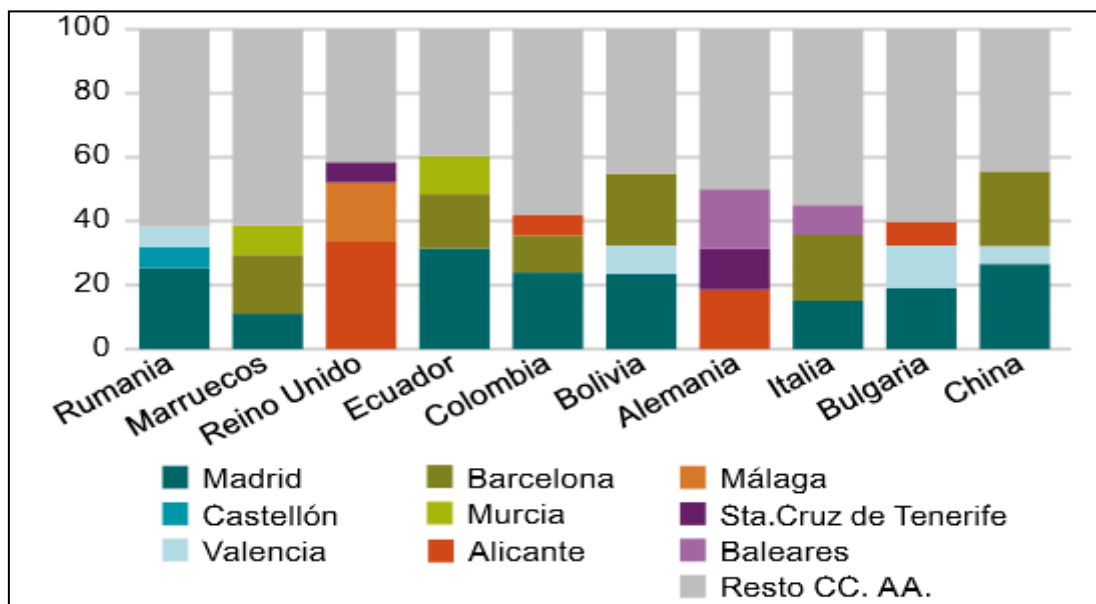


nacionalidad extranjera viviendo en España. Cataluña es la comunidad autónoma que concentra al mayor número de inmigrantes (1.261.416). Le sigue la Comunidad de Madrid con 938.781 residentes; Andalucía y la Comunidad Valenciana superan los 700.000, mientras que el resto de comunidades autónomas se sitúan por debajo de los 300.000 extranjeros. A nivel de provincias, Barcelona y Madrid destacan sobre las demás absorbiendo al 23% y al 17% de extranjeros, respectivamente (gráfico 3) (OPI, 2013). Esto es debido a que son las zonas de mayor dinamismo económico del país, y por tanto con mayor necesidad de mano de obra. Pero a pesar de tener una alta concentración de extranjeros, ceden protagonismo principalmente a cuatro provincias en las que los extranjeros suponen más del 20% de su población total: Alicante, Málaga, Baleares y Girona. En estas provincias residen, en su mayoría, extranjeros comunitarios buscando el poder disfrutar de un clima más suave que el de sus países de origen. En 2013, solo cuatro autonomías han visto incrementada su población, aunque de forma muy ligera. Se trata de Murcia (0,07%), Ceuta (0,16%), Canarias (0,23%) y Baleares (0,46%). Por otro lado, las que más pierden son la Rioja (0,68%), Castilla-La Mancha (0,47%) y Melilla (0,44%) (Prats, 2013).



**Gráfico 3.** Extranjeros con tarjeta de residencia en vigor según comunidad autónoma y régimen. Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI, 2013).

Una vez conocida la distribución geográfica de la población inmigrante cabe identificar su *procedencia por provincias españolas*, para comprender mejor las particularidades de este fenómeno y también, porque la distribución geográfica de los inmigrantes depende en gran medida de su nacionalidad. El gráfico 4 muestra las diez nacionalidades más importantes, que suman el 62,4% de los extranjeros, y su distribución porcentual por provincias. La población rumana es la más numerosa debido a un crecimiento natural potenciado por su adhesión a la UE en 2007, consolidándose como la comunidad extranjera predominante en España (Madrid, Costa de Valencia y Castellón). Tanto alemanes como británicos son clásicos representantes del tipo de inmigración residencial centrada en zonas turísticas de la costa e islas españolas.



**Gráfico 4.** Diez principales nacionalidades de inmigración. Padrón de habitantes, INE (2012).

Centrándonos en Andalucía, el último censo realizado sobre inmigrantes en España, la sitúa como la tercera con un mayor número de extranjeros residentes o con certificado de registro, con un total de 608.186, por detrás de Cataluña (1.053.293) y Madrid (838.976). Entre estos 608.186 inmigrantes, el 51% son provenientes de la Unión Europea, el 22% de África, el 18% de América del Sur, el 4% de Asia, el 3% del resto de Europa, un 1% son norteamericanos y sólo viven 270 extranjeros procedentes de Oceanía. Una distribución que tiene un fiel reflejo en todas las provincias, excepto en Almería, donde un 36% son africanos -catorce puntos por encima de la media andaluza- o Jaén, con un 39% de africanos y Sevilla, con un 30% de inmigración procedente de Sudamérica -doce puntos por encima de la media autonómica-. El país desde el que más

emigran hacia nuestra Comunidad es Rumanía (114.337), seguido de Marruecos (110.247), Reino Unido (68.004) y Ecuador (24.162). Muy por debajo está China (14.889).

En el informe trimestral del mes de agosto de 2010 del Ministerio de Trabajo e Inmigración, llevado a cabo por Pajares (2010), y posteriormente en el informe anual del INE (2013) se pone de manifiesto la desigualdad en la distribución de inmigrantes que hay en Andalucía. Y es que Málaga es la provincia con más inmigrantes (274.645), seguida muy de lejos por Almería (140.963) y, aún más distanciadas, Sevilla (77.961) y Granada (64.730) (tabla 2). Estos datos tienen su reflejo en el paro entre la población extranjera residente en nuestra Comunidad, que sitúa también a Málaga como la provincia que acoge un mayor número de desempleados, seguidas por el mismo orden que el anterior.

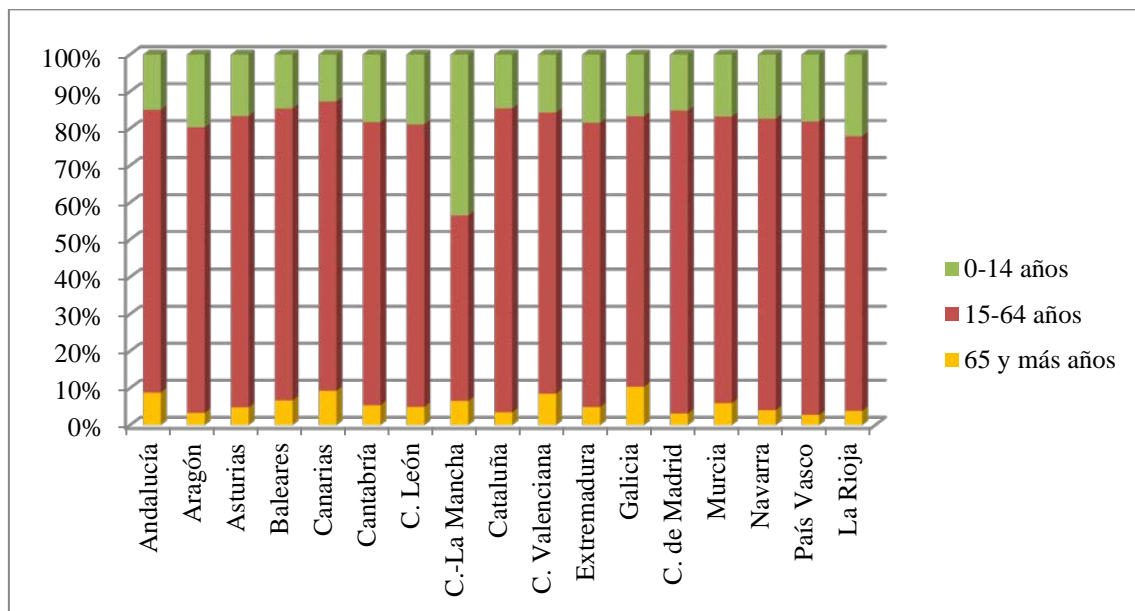
Territorio	Nacionalidad		Total
	Española	Extranjera	
Almería	16.527	140.963	157.490
Cádiz	18.772	48.750	67.522
Córdoba	8.160	24.105	32.265
Granada	18.963	64.730	83.693
Huelva	6.720	44.540	51.260
Jaén	4.933	23.034	27.967
Málaga	60.255	274.645	334.900
Sevilla	27.924	77.961	105.885
Andalucía	162.254	698.728	860.982

**Tabla 2.** Población inmigrante nacida en el extranjero según provincia de residencia y nacionalidad. Instituto Nacional de Estadística, (INE, 2013).

Concretamente en Málaga, el turismo ha hecho que se sitúe como la provincia con un mayor número de inmigrantes, muy por encima del resto. El dato del paro contrasta con la cantidad de inmigrantes procedentes del Reino Unido. De los 68.004 que hay en Andalucía, 40.697 están en la Costa del Sol. Lo mismo ocurre con los italianos, donde la mitad de los que residen en Andalucía están en Málaga (10.577); También residen ucranianos y chinos (5.996 y 5.799). Y en cuanto a los procedentes de

Rumanía, de donde el porcentaje de inmigrantes es mayor, Málaga es la cuarta de Andalucía en número.

En cuanto a la composición de la población extranjera por tramos de edad (gráfico 5) podemos observar que la inmigración en España es una inmigración joven, pues casi el 16% de los extranjeros tiene entre 0 y 14 años y el 79% tiene entre 15 y 64 años. Solo el 6% tiene más de 65 años. El mayor porcentaje de individuos más jóvenes, menores de 14 años, se sitúan en Cataluña, Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana. Los extranjeros comunitarios son los que explican ese pequeño porcentaje de mayores de 65 años, perteneciendo todos ellos a la UE y a otros países europeos como Suiza, Noruega, Liechtenstein e Islandia. Los extranjeros extracomunitarios o no comunitarios considerados como inmigrantes de tipo económico casi no cuentan con personas mayores de 65 años y las que existen son, aunque con poca diferencia, principalmente mujeres, situación opuesta en las nacionalidades de la UE. Las cuatro comunidades autónomas con más personas mayores de 65 años (Andalucía, Cataluña, Canarias y Comunidad Valenciana) son las que absorben a aquellos ciudadanos comunitarios, como alemanes y británicos, de los cuales, alrededor de 1 de cada 4 son mayores de 65 años.



**Gráfico 5.** Población inmigrante por edad y por comunidad autónoma. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012)

Pese a la excepcional rapidez e intensidad del fenómeno, hasta ahora el flujo migratorio no había sido fuente de conflictos sociales o episodios xenófobos de especial

gravedad. Pero la crisis y los recortes económicos están minando rápidamente los principales cimientos de la integración de los extranjeros: empleo y prestaciones sociales. Un reciente informe de Cáritas alerta que, del millón de personas atendidas por la organización en 2011, más de la mitad fueron inmigrantes. Datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) subrayan otro contundente reflejo de esta situación: la salida de extranjeros del país ha experimentado un gran acelerón en lo que va de año.

El saldo entre salidas y llegadas indica que el colectivo extranjero se ha reducido en 120.000 personas en nueve meses. Una cifra importante, pero que representa solo el 2% de los residentes regulares. Ello es debido a que los inmigrantes actúan de manera racional, y la falta de trabajo y servicios les induce a ir a otros sitios. Pero, a menudo, hay factores igualmente racionales que los vinculan al territorio -como la lengua, la escolarización de los hijos, redes familiares- y que complican la decisión de volver a emigrar”, argumentan Fargues y Brouwer (2012).

Por ello, ante una situación como la española es fundamental acompañar a este colectivo, especialmente a los más jóvenes, a través de educación y formación, hacia los nuevos sectores con potencial de crecimiento, expresa Francisco Javier Moreno Fuentes (2007), investigador del Instituto de Políticas y Bienes Públicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Esto, naturalmente, vale también para la población autóctona con menor grado de formación. Pero en el caso de los inmigrantes, la titánica tarea es complicada por factores lingüísticos, de nivel cultural de base, etcétera. Alcanzar buenos resultados educativos y de formación profesional requiere en estos casos un particular esfuerzo, precisamente en un momento en el que se reducen los recursos en este terreno.

## 2. Tipos de migraciones

En los dos últimos siglos se han generalizado los movimientos migratorios, lo que ha traído importantes repercusiones económicas, sociales, demográficas, etc., tanto a las zonas emisoras como a las receptoras. La caracterización de los flujos migratorios de entrada en España en el período 1998-2008 se establece en cuanto a su intensidad, dinámica temporal, rasgos demográficos, grado de regularización y situación laboral en el país. Con este fin se utilizan distintas fuentes estadísticas procedentes de encuestas y registros administrativos, entre las que destaca el Padrón Continuo gestionado por el

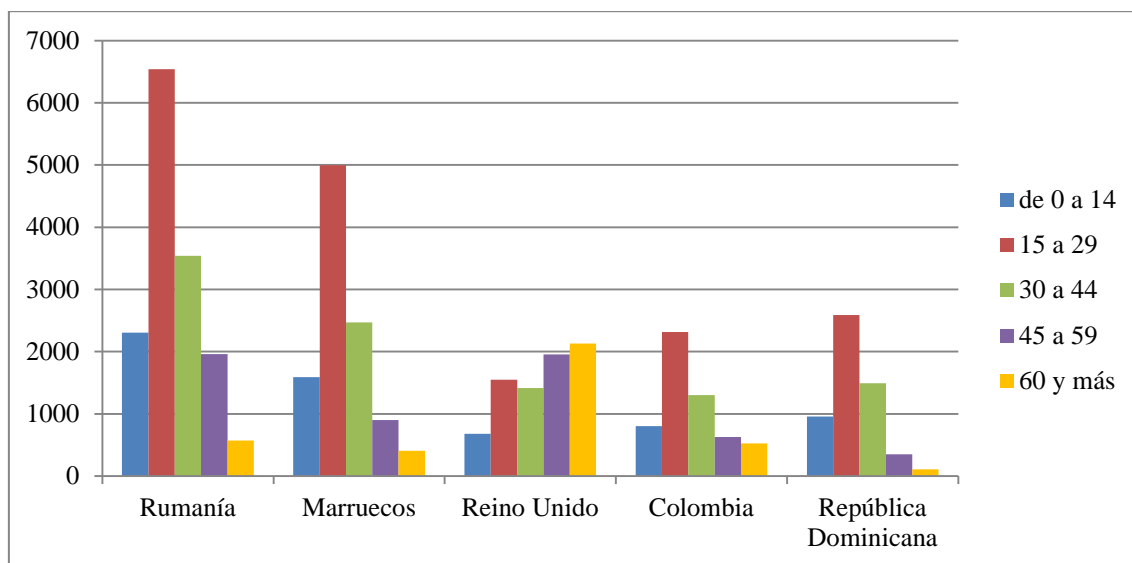
INE. Las sucesivas oleadas migratorias, especialmente intensas desde el año 2000, han conducido a un incremento de la población inmigrante sin precedentes en España. Si se exceptúan las variaciones en la composición por origen, las características básicas del conjunto, como estructura de edad, nivel educativo y porcentaje de mujeres, no han experimentado cambios notables (Miyar y Garrido, 2010).

La variabilidad en la composición de los flujos migratorios por continente de origen no implica que la distribución de las características sociodemográficas varíe en la misma medida. Los rasgos de la población inmigrante en cuanto a su distribución por edad, sexo o nivel educativo constituyen indicios fehacientes sobre elementos tan importantes en el estudio de los flujos migratorios, como los del objetivo del proyecto migratorio, las dinámicas de reagrupación familiar o los procesos de autoselección.

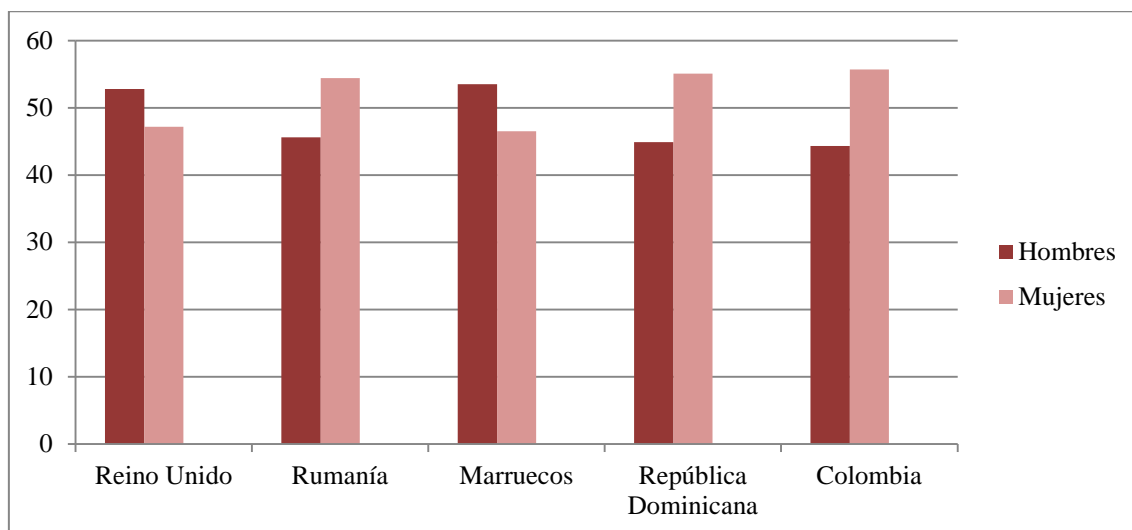
Respecto a la composición por edad, es muy similar para todos los inmigrantes, excepto los nacidos en la UE y en América del Norte. En general, el tramo de edad se sitúa entre los 20 y los 49 años, intervalo de edad en el que la tasa de actividad es muy elevada y en el que además, se espera aún un largo período de vida laboral. Sin embargo, los procedentes de la UE tienen una distribución bimodal, con un máximo entre los 25 y los 29 años y otro entre los 55 y 64, y con mucha más gente en el tramo intermedio. Esta distribución se correspondería con una migración de jóvenes profesionales y turistas retirados. Por otro lado, entre los latinoamericanos se detecta un mayor porcentaje de inmigrantes entre los 5 y los 14 años, que sugiere la posibilidad de que los residentes de estos orígenes hayan emprendido procesos de reagrupación familiar.

Otro elemento relevante en la caracterización de los flujos migratorios es el porcentaje de mujeres del que se compone. La feminización de los flujos migratorios constituye aún una línea de estudio relativamente reciente en la literatura sobre migraciones internacionales, sin embargo, cada vez más se señala la relevancia de las mujeres en las migraciones internacionales y la presencia sustantiva de proyectos migratorios propios con motivaciones laborales. En España, el porcentaje más alto de mujeres inmigrantes en función de la edad corresponde al intervalo de 15 a 29 años, aunque algunas procedencias se desmarcan claramente de la pauta seguida por la mayoría (gráfico 6). Por otro lado, en los flujos procedentes de Rumanía (54,4%),

República Dominicana (55,1%) y Colombia (55,7%) las mujeres superan en número a los hombres (gráfico 7).

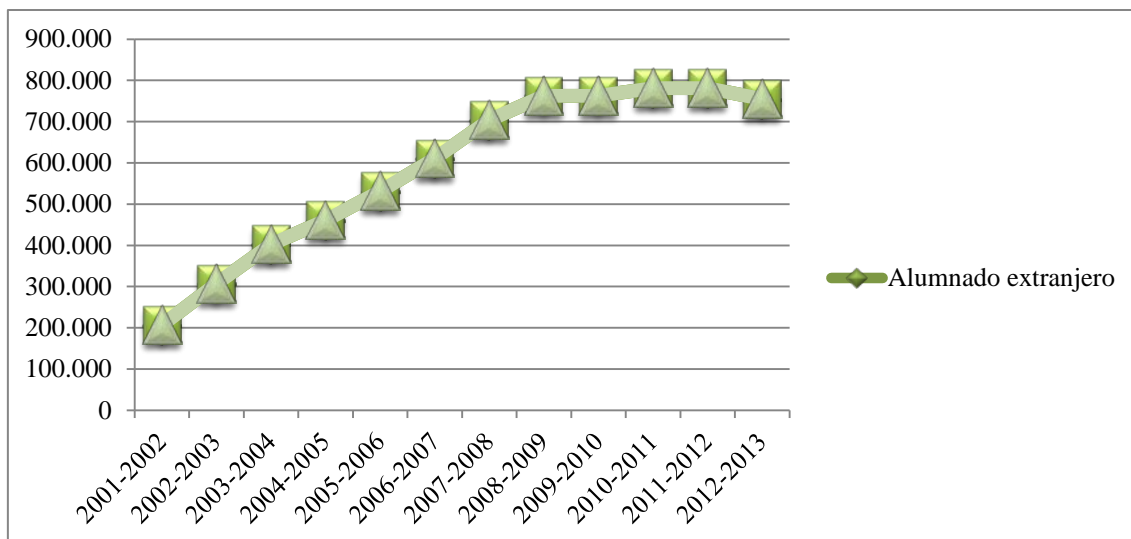


**Gráfico 6.** Número de mujeres inmigrantes por edad y nacionalidad. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012).



**Gráfico 7.** Porcentaje de inmigrantes en España por sexo y nacionalidad. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012).

Por último, el nivel educativo se configuraba antes del inicio de la crisis como uno de los rasgos más determinantes del éxito de la integración laboral y social de los inmigrantes, así como de los procesos de autoselección en los países de origen. La calidad de la educación en España ha sido uno de los motivos que ha frenado a muchas familias inmigrantes desempleadas a retornar a su país, pero la precariedad es insostenible y, por primera vez, la cifra de escolares extranjeros ha bajado (gráfico 8).

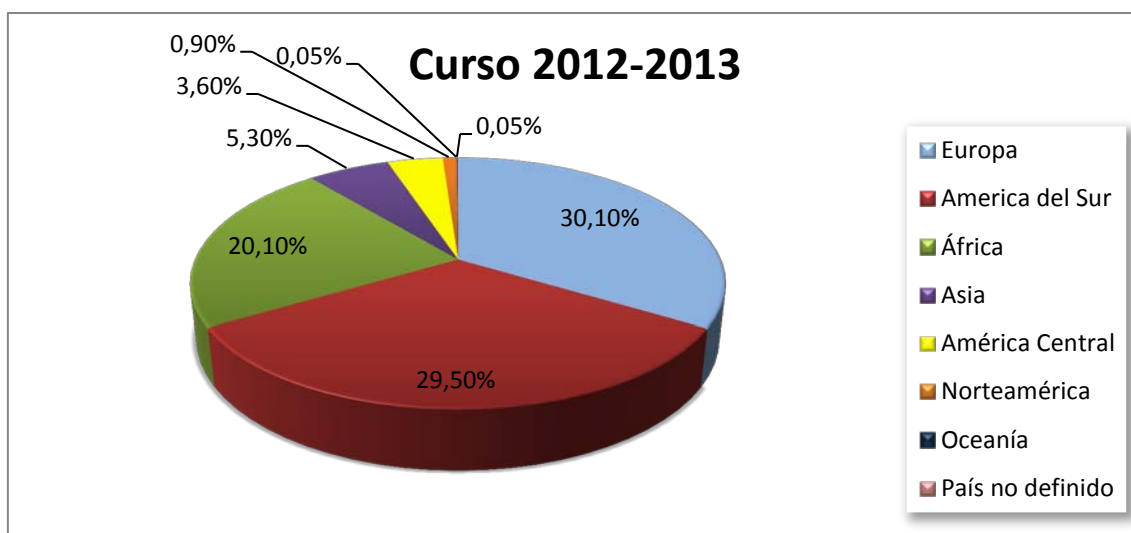


**Gráfico 8.** Evolución del alumnado extranjero en España, en enseñanzas no universitarias de régimen general (Infantil, Primaria, ESO, Bachiller y FP), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013).

En el pasado curso escolar 2012-2013, los estudiantes extranjeros no universitarios disminuyeron un 3,3% respecto al curso anterior (26.000 menos). De representar el 10,1% del total hace cinco años se ha pasado al 9,1% en la actualidad (Silió, 2013). Las etapas educativas que se han visto afectadas por este éxodo inmigrante son educación primaria, que pierde 17.000 alumnos (-6,3%) y secundaria, que pierde a 11.400 (-5,3%). Sin embargo, la educación infantil crece un 3,4% (5.000 niños más) al igual que la Formación Profesional, que sufre una subida muy significativa (35.000), una cifra similar a la que tiene bachillerato.

Respecto al origen de procedencia del alumnado, el primer puesto lo encabeza Europa con el 30,1% del alumnado (124.700), frente al 25,7% de hace 10 años (79.000). La mayor comunidad es la rumana, que ha escolarizado a 15.000 niños más que cuando empezó la crisis y Asia ha pasado de ser el 4,9% hace una década al 7,5%, con China a la cabeza. Los originarios de América del Sur han dejado de ser mayoría (29,5% del total, 222.000 estudiantes), muy lejos del 44% de hace una década. Desde que empezó la crisis han dejado las aulas casi 38.000 ecuatorianos y 16.000 colombianos (MECD, 2013) (gráfico 9).





**Gráfico 9.** Alumnado extranjero por lugar de procedencia, en enseñanzas no universitarias de régimen general. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013).

A pesar del considerable porcentaje de inmigrantes con educación secundaria, son muy pocos los inmigrantes que han recibido educación orientada al mercado laboral. Desde 2002 hasta 2013 el porcentaje de alumnado inmigrante con educación secundaria obligatoria es de un 27%, mientras que el porcentaje de alumnado inmigrante que cursa bachillerato y formación profesional es de un 11%. Además, la presencia de inmigrantes que sólo tienen estudios primarios o menos es bastante notable, aumentando su número en detrimento de los que tienen estudios superiores. En cambio, un 14% cursó enseñanzas universitarias en 2013 (MECD). Este patrón de comportamiento sugiere que la dinámica de salidas pueda estar protagonizada por el grupo de universitarios con proyectos migratorios más cortos ligados a inversiones formativas.

En definitiva, la población en edad activa llegada al mercado de trabajo español desde el año 2000 ha mantenido a lo largo de los años una composición sorprendentemente estable en cuanto a su nivel educativo, sexo y edad, a pesar de la variabilidad de orígenes que se han sucedido a lo largo de los años.

Dentro de las tipologías de la inmigración, vamos a hacer mención en nuestro estudio a las migraciones regulares e irregulares, a las migraciones individuales o familiares, así como a los inmigrantes de primera y segunda generación. Dentro de la primera tipología se distinguen dos grupos: inmigración residencial, caracterizada por ciudadanos (en su mayoría comunitarios) en edad de retiro laboral, ubicados en

zonas costeras turísticas, a los que se les denomina extranjeros e inmigración económica/laboral, protagonizada por ciudadanos (en su mayoría no comunitarios) en edad de trabajar, repartidos por las diferentes comunidades autónomas.

Según el número de personas que emigran, se distinguen dos tipos: individuales o familiares. En el primer caso, es solo un miembro de la familia el que ha migrado; en cambio, si son todos los miembros de la familia los que abandonan su lugar de residencia, es una migración de tipo familiar. Relacionando estos tipos de migración, se puede afirmar que existen muy pocos casos de migraciones familiares, es decir que se hayan trasladado al exterior toda la familia; comúnmente son las migraciones individuales las que se producen con más frecuencia, porque es el padre de familia quien migra y tras un tiempo decide llevar a la esposa o a algún otro miembro de su familia (López, 2012).

Por último, la tercera tipología a la que haremos mención es la que distingue entre alumnado inmigrante de primera generación (propriadamente los que emigran desde su país de origen junto con sus familias) y alumnado inmigrante de segunda generación (nacidos en el país de acogida). Los inmigrantes de primera generación son aquellos adolescentes que llegan junto con su familia o al poco tiempo de que ésta se instale en el país de acogida. El proyecto migratorio pertenece a los padres, aunque también lo pueden asumir como suyo, sobre todo en el caso de que hayan quedado hermanos en el país de origen. Su objetivo es el de tener una formación y lograr un título y una ocupación. Tienen el apoyo de la familia, pero también se ven inmersos en las dificultades y tensiones familiares propias del proceso de adaptación. Tras el consiguiente choque cultural y dependiendo del proceso realizado por la familia, llegan a integrar nuevos elementos culturales en su identidad. Buscan una red social que pueda sustituir a la que quedó en el país de origen.

Por otro lado, los inmigrantes de segunda generación son los nacidos en el país de acogida siendo uno de sus progenitores o ambos de otra nacionalidad. Frecuentemente existen tensiones en cuanto a la identidad, se sienten presionados por la familia, grupo de iguales, sociedad,..., sobre todo cuando retornan al país de su familia de origen. Se da el conflicto de lealtades y una falta de reconocimiento de su identidad cultural, así como dificultades para integrar diferentes elementos que la conforman, mostrando actitudes de rechazo a la cultura de la familia de origen o bien reafirmando

excesivamente su identidad en cuanto a perteneciente al país que le vio nacer (Botey, 2002).

Las cifras de los nuevos residentes en nuestro país se obtienen del Padrón Municipal Continuo (PMC), una de las pocas fuentes estadísticas que comprende a todos los nuevos residentes en España, independientemente de su condición regular, es decir, de su estatus legal. Por el contrario, las series de autorizaciones de residencia dan cuenta únicamente de la población extranjera con autorización de residencia en vigor en cada momento del tiempo, quedando excluidos, por lo tanto, los que se encuentran en situación irregular y los que ya han adquirido la nacionalidad española. La ventaja que presenta respecto a los datos obtenidos por el PMC, es que al tratarse de autorizaciones de residencia en vigor, estas series cuentan con la completa actualización de los datos.

Las autorizaciones de residencia pueden concederse en base a dos regímenes: el comunitario y el régimen general. El primer tipo tiene como población objetivo a los ciudadanos de la Unión Europea, para quien, a pesar de no ser obligatorio, facilita algunos trámites administrativos. También los ciudadanos extracomunitarios pueden acceder a este régimen en el caso de tratarse de familiares (hijos, padres y cónyuges) de ciudadanos comunitarios o españoles. En Diciembre de 2008 el 13% de las autorizaciones del régimen comunitario se habían concedido a ciudadanos extracomunitarios. El resto de residentes deben solicitar su autorización por el régimen general.

### **3. Etapas en la incorporación del alumnado inmigrante a nuestras aulas**

Nos encontramos ante una visible y rápida transformación de la realidad, que no ha estado ni está carente de tensiones: tensiones de tipo social, económico, cultural y político. En ese sentido, el reto migratorio es imposible de concebir si no es afrontándolo de manera conjunta y desde aspectos que vayan más allá de los que preocupan a las agendas políticas en estos momentos, es decir, los económicos, los sociales y los laborales. En más de una ocasión, la nueva realidad ha sido presentada como un problema y, en consecuencia, ha sido mirada con temor y recelo. Esto es debido a que estamos, en parte, ante el miedo a lo diferente y lo desconocido (Naïr, 2006). Esto se ha incrementado desde el inicio de la grave crisis económica que está experimentando España desde finales de 2007, con el correlato de un aumento

espectacular de los niveles de desempleo, ajustes presupuestarios y recorte de prestaciones sociales. En este contexto y desde algunos ámbitos se ha comenzado a cuestionar no solo la llegada de nuevos inmigrantes, sino el papel de los ya residentes en nuestro país y el impacto que su presencia puede tener sobre el Estado de Bienestar y su sostenibilidad futura. Este tipo de debates, que con excesiva frecuencia parten de visiones sesgadas o bien recurren a tópicos no avalados por los datos, exigen un análisis riguroso y objetivo de la evidencia empírica (Moreno y Bruquetas, 2011).

Tal y como han ido señalando periódicamente los barómetros de opinión publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), desde 2002 la inmigración ha aparecido como uno de los problemas que más preocupan a los españoles. Aunque la actitud favorable hacia los inmigrantes sigue siendo mayoritaria, la población autóctona tiende a opinar, con una frecuencia cada vez mayor, que los inmigrantes compiten con la población autóctona por los puestos de trabajo y las prestaciones sociales (sanidad, plazas escolares, ayudas a la vivienda, asistencia pública) (Cea D'Ancona y Vallés, 2009). La percepción de que la población inmigrante es favorecida en la provisión de recursos públicos provoca en amplios sectores autóctonos una reacción de corte comunitarista y/o nacionalista de «primero los de casa» (Colectivo Ioé, 1995).

Al analizar el fenómeno migratorio y su relación con el Estado de Bienestar, Moreno y Bruquetas (2011) examinan el acceso y uso que los inmigrantes hacen del sistema educativo entre otros servicios, y en todos ellos destacan desigualdades que, afectando negativamente a este colectivo, deberían ser objeto de políticas encaminadas a responder simultáneamente a los retos de igualdad y equidad.

La bibliografía que estudia los vínculos entre *nivel educativo y migración* muestra cómo aquellos que deciden emigrar se encuentran generalmente entre los mejor educados de su sociedad de origen (Beauchemin y González, 2010). Las razones para ello son claras. Emigrar constituye una apuesta difícil y onerosa en todo tipo de capitales (económico, cultural, relacional, social, etc.). Esto implica que, aunque un determinado colectivo inmigrante tenga un nivel educativo relativamente bajo en comparación con la población autóctona de la sociedad receptora, generalmente constituye una selección de los más formados de su lugar de origen. A partir de los datos recogidos por la Encuesta Nacional de Inmigraciones (ENI) de 2007, podemos

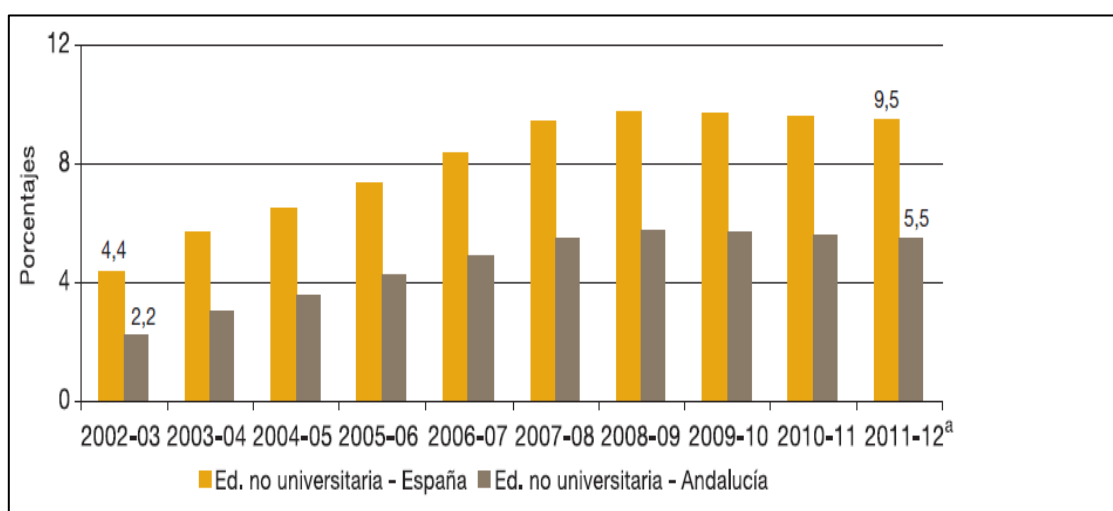
analizar los perfiles educativos de los diferentes colectivos extranjeros residentes en España y compararlos con los de la población autóctona. Así, podemos observar que el único colectivo extranjero que presenta un perfil educativo más bajo que el de la población autóctona es el de los inmigrantes procedentes del continente africano, ya que la proporción de los que tienen un nivel de educación primaria o inferior dobla a la de los autóctonos, y los que tienen algún tipo de estudio superior son la mitad que en la población autóctona. Con distintos equilibrios entre los diferentes niveles educativos, todos los demás colectivos extranjeros muestran un perfil de mayor nivel formativo que los españoles. Tres cuartas partes de los rumanos residentes en España tienen estudios secundarios, frente a algo más del 55% en el caso de los autóctonos. Los latinoamericanos presentan un perfil con una presencia ligeramente menor de personas con estudios superiores, pero unos puntos porcentuales más en educación secundaria y menos en primaria. El porcentaje de quienes acreditan estudios superiores es también más alto entre asiáticos y europeos del Este. En resumen, podemos concluir que los extranjeros que se han asentado en España tienen, en términos generales, un nivel educativo algo superior al de los autóctonos.

La creciente presencia de alumnado inmigrante implica también retos sustanciales para las políticas públicas en el ámbito de la educación. Un primer conjunto de retos concierne al acceso formal a la educación del alumnado inmigrante en igualdad de condiciones que la población autóctona. La legislación sobre extranjería establece el derecho de los menores inmigrantes a la educación (art. 9 de la Ley 4/2000), pero el reconocimiento de este derecho se revela insuficiente para garantizar su acceso efectivo a la educación en igualdad de condiciones. Como veremos a continuación, los datos muestran que los alumnos/as inmigrantes deben superar considerables obstáculos para acceder al sistema educativo español y que lo hacen, generalmente, en inferioridad de condiciones respecto a los alumnos autóctonos, lo que contribuye a unos peores resultados educativos.

Particularmente relevante para el acceso al sistema educativo es su grado de comprensividad y su estratificación. España puede caracterizarse en la actualidad por tener un sistema educativo relativamente comprensivo, que persigue la igualdad educativa mediante la aplicación de un sistema único para todos los alumnos/as. Sin embargo, este sistema educativo está atravesando por una tensión fundamental entre las dos visiones tradicionales de la educación: la liberal-conservadora, que enfoca la

educación primando la *libertad* de los padres para elegir el tipo de centro en que seguirán sus estudios, aceptando por tanto un mayor grado de diferenciación entre patrones de escolarización; y la socialdemócrata, que entiende la educación como un derecho social, y que se plasma en un mayor énfasis en la *igualdad* y la comprensividad (Carbonell y Quintana, 2003). La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, pretende reforzar la comprensividad del sistema y el carácter inclusivo de la educación, mediante su objetivo de «calidad con igualdad para todos».

El aumento del alumnado de origen inmigrante comenzó a hacerse visible en las aulas españolas desde finales de los años noventa. Ese incremento se hizo patente sobre todo a partir del curso 2001-2002, y particularmente en algunas comunidades, como Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía (gráfico 10). A pesar del importante crecimiento experimentado, en el curso 2011-2012 el alumnado inmigrante apenas constituía el 9,5% del conjunto de alumnos/as de la enseñanza obligatoria, lo que suponía 754.801 alumnos sobre un total de 7.606 millones (MEC, 2010). Esta proporción está por debajo de la media europea y a mucha distancia de países con más tradición inmigratoria, como Alemania, Francia o Suecia, donde el alumnado de origen inmigrante, si incluimos a alumnos tanto de primera como de segunda generación, representa bastante más del 10% del total en ese nivel educativo. No obstante, en estos países el alumnado de origen inmigrante pertenece mayoritariamente a la segunda generación (ha nacido y estudiado en el país de acogida), mientras que en España predomina el alumnado inmigrante de primera generación (ha nacido en el país de origen).



**Gráfico 10.** Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2012).

Las cifras de matriculación del alumnado inmigrante, publicadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso académico 2012-2013, muestran un descenso en comparación con las cifras de matriculación del curso académico 2010-2011, tanto en la Educación Primaria, como en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al igual que en la Formación Profesional de grado superior y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En cambio, ha aumentado el número de alumnos inmigrantes que cursan enseñanzas postobligatorias, como Bachillerato y Formación Profesional de grado medio (tabla 3). La tabla que mostramos a continuación, nos permite comparar la distribución del alumnado inmigrante por tramos educativos en diferentes cursos académicos. Hasta el curso académico 2011-2012 se produjo un aumento progresivo en el número de alumnos inmigrantes escolarizados en todos los tramos educativos, mientras que en el curso 2012-2013 se produjo un descenso.

	Cursos			
	2002-03	2007-08	2011-12	2012-13
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>	<b>300.495</b>	<b>682.460</b>	<b>748.812</b>	<b>726.781</b>
Educación Infantil	60.042	119.980	144.369	149.314
Educación Primaria	132.453	295.477	272.305	255.023
Educación Especial	965	2.838	3.955	4.041
Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)	80.286	199.548	215.386	203.955
Bachilleratos	12.099	29.399	46.448	47.258
FP- Ciclos Formativos Grado Medio	3.771	15.650	30.215	31.695
FP- Ciclos Formativos Grado Superior	4.209	12.033	18.545	18.405
Programas de Cualificación Profesional Inicial	2.487	7.535	17.589	17.025
No consta enseñanza (EE. Reg. General)	4.183	-	-	65
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	<b>6.656</b>	<b>21.037</b>	<b>32.424</b>	<b>28.375</b>
<b>Total</b>	<b>307.151</b>	<b>703.497</b>	<b>781.236</b>	<b>755.156</b>

**Tabla 3.** Evolución del alumnado inmigrante por nivel educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013).

Pese al acceso de los menores extranjeros a la educación obligatoria, tan solo el 10% de este colectivo continúa sus estudios más allá de los 16 años (López, 2006). Esto

contrasta fuertemente con la tasa de escolarización general para las personas de 17 años en España, que se sitúa en el 83% (OCDE, 2010), de los cuales un 45% siguen itinerarios académicos o generales (bachillerato) y un 38% cursan ciclos formativos (MEC, 2010). Por su parte, los alumnos inmigrantes, en el curso académico 2012-2013, suponen un 7,5% (47.258) de los estudiantes de bachillerato y un 11,03% (50.100) del alumnado en ciclos formativos.

Por lo que se refiere a la educación superior, los estudiantes extranjeros procedentes de países no europeos tienen una escasa presencia en las universidades españolas. En las universidades públicas, suponen un 3,4% de los centros propios y un 2,3% de los centros adscritos, y en las universidades privadas un 2,5% (tabla 4). Estos datos han de ser tomados con la debida cautela, ya que recogen a los estudiantes extranjeros que se han desplazado a nuestro país para cursar sus estudios universitarios, pero no incluyen a los estudiantes de origen inmigrante que ya poseen nacionalidad española.

	TOTAL		UNIVERSIDADES PÚBLICAS				UNIVERSIDADES PRIVADAS	
			CENTROS PROPIOS		CENTROS ADSCRITOS		PRIVADAS	
Total	1.404.115	100,0%	1.182.482	100,0%	62.412	100,0%	159.221	100,0%
Total extranjeros	45.223	3,2%	39.869	3,4%	1.450	2,3%	3.904	2,5%
UE27	16.002	35,4%	13.685	34,3%	529	36,5%	1.788	45,8%
Otros	29.221	64,6%	26.184	65,7%	921	63,5%	2.116	54,2%

**Tabla 4.** Estudiantes extranjeros matriculados por tipo de universidad, centro y procedencia. Curso académico 2009-2010. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2010).

Pero si el acceso al sistema educativo no se enfrenta a dificultades particularmente significativas, los obstáculos aparecen a la hora de acceder a determinados ámbitos de este. Así, el 82% del alumnado extranjero se concentra en centros públicos, frente a un 14,1% que asiste a centros privados concertados y un 3,9% que asiste a centros privados no concertados (Moreno y Bruquetas, 2011).



#### **4. Repercusiones de la inmigración en el sistema educativo actual: hacia un enfoque intercultural**

Respecto a la distribución del alumnado, los menores inmigrantes tienen más del doble de probabilidades que los autóctonos de asistir a centros educativos con alta concentración de alumnos de origen extranjero y una mayor probabilidad de estudiar en centros en los que se concentran los alumnos/as con peor situación socioeconómica (OCDE, 2010). Este fenómeno, constatable en todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), refleja en primera instancia, procesos de reproducción de la clase social. Existe un amplio consenso académico acerca del impacto de la categoría socioeconómica y el nivel educativo de los padres sobre el nivel educativo alcanzado por los alumnos/as (OCDE, 2007, 2010), por lo que estas pautas de distribución de estudiantes de origen inmigrante implican un nivel considerable de segregación escolar.

La concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas de determinados barrios refleja, además, las pautas de segregación residencial de las familias inmigrantes, que tienden a asentarse en zonas donde existen viviendas a precios más asequibles y donde pueden encontrar comunidades de su mismo origen nacional. Asimismo, las pautas de elección de escuela de los padres autóctonos pueden acelerar el proceso de concentración, en la medida en que estos eviten enviar a sus hijos/as a los centros con elevado número de alumnos de origen inmigrante. Estas estrategias, que pretenden optimizar la calidad de la enseñanza recibida por sus hijos e hijas, están generalmente basadas en la premisa de que el nivel educativo impartido en un centro se resiente con la llegada de alumnos inmigrantes.

Junto a variables individuales referentes a la categoría socioeconómica y al nivel educativo de los padres, algunas variables institucionales influyen en la segregación escolar de modo crucial. La investigación social sobre este tema se ha centrado fundamentalmente en analizar el impacto del grado de comprensividad del sistema educativo sobre los niveles de segregación, y de esta sobre los resultados escolares. Estudios basados en los datos del informe PISA han mostrado que los sistemas menos comprensivos (es decir, los sistemas diferencialistas) reproducen en mayor medida y refuerzan, las desigualdades económicas, sociales y culturales de los alumnos (OCDE, 2006b). La idea de fondo es que la composición social (socioeconómica y étnica) de los

centros educativos, es determinante para el rendimiento académico y, por tanto, aquellos sistemas que promueven un elevado grado de heterogeneidad social dentro de las escuelas disminuyen las desigualdades de resultados entre los alumnos/as (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004).

Sin embargo, los estudios comparativos internacionales sitúan a España entre los países más equitativos de la OCDE (MEC, 2010; OCDE, 2010), como indica el hecho de tener un elevado porcentaje de hijos/as de trabajadores no cualificados en la educación postobligatoria. A pesar de que en el índice de estatus socioeconómico y cultural del informe PISA, España presenta una puntuación media muy próxima a la media de la OCDE, los alumnos autóctonos de los niveles de condición socioeconómica y cultural más bajos obtienen mejores resultados educativos en España que en el promedio de la OCDE, y la diferencia entre los resultados de los alumnos de mayor y menor estatus socioeconómico es menor. También los centros que escolarizan a estos alumnos ofrecen mejores resultados agregados que centros equivalentes en otros países.

A modo de resumen, observamos que en el ámbito de la educación, el acceso de los hijos de inmigrantes a los centros educativos, está mediado por una dinámica selectiva que tiende a concentrarlos desproporcionadamente en el sector público. En este caso, a las inercias institucionales previas, viene a añadirse otra estrategia que se refuerza mutuamente: por un lado, la estrategia de los padres autóctonos que tratan de evitar los colegios con muchos niños inmigrantes; por otro, las políticas selectivas de admisión aplicadas por los colegios concertados, y, finalmente, el refuerzo de estas dos prácticas por parte de unas políticas que regulan escasamente el margen de libertad de los padres y los centros, anteponiendo el principio de libertad al de igualdad de oportunidades.

Junto a los principios de igualdad, no discriminación y ciudadanía, el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI, 2007-2010), planteó el principio de interculturalidad, como «mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural». Así, se requiere de los inmigrantes el respeto por un núcleo de valores y normas sociales básicas, pero al tiempo se les invita a participar en la construcción de una nueva sociedad «justa, inclusiva y cohesiva», de modo que se genere un sentimiento de pertenencia de los inmigrantes respecto a su nueva sociedad. La interculturalidad, por

tanto, aspira a prevenir la aparición de grupos culturales aislados entre sí (Cachón, 2008).

Además de la tensión entre igualdad y libertad descrita, el sistema educativo español se caracteriza por una tensión intrínseca entre la igualdad y la diversidad. A grandes rasgos, los estudiantes de origen inmigrante muestran peores resultados educativos que sus compañeros autóctonos, tanto en términos de logro (niveles finales alcanzados) como de rendimiento (calificaciones). Estos datos corroboran una larga tradición de estudios internacionales que han constatado que los estudiantes inmigrantes tienen peores resultados académicos, más probabilidades de abandonar prematuramente sus estudios y una permanencia menor en los niveles postobligatorios (Martínez, 2012).

Por lo que se refiere a indicadores de logro, en general, los estudiantes inmigrantes en España alcanzan niveles educativos menores que los autóctonos, debido a que sólo el 10% de este colectivo continúa sus estudios más allá de la edad obligatoria (López, 2006). Además, el número de alumnos inmigrantes en cursos de bachillerato no alcanza la mitad de los que estudian la educación secundaria obligatoria (ESO) (CIDE, 2006). También, las tasas de abandono escolar de los alumnos inmigrantes son más elevadas que las de los autóctonos. El informe de Inclusión Social en España (2009) señala que la probabilidad de abandono prematuro de los jóvenes inmigrantes es 2,1 veces mayor que la de los autóctonos (Marí-Klose y Marí-Klose, 2009). Nos referimos aquí a abandono prematuro de los estudios, es decir, tras concluir la enseñanza obligatoria (ESO), pero sin el título de secundaria.

El informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) define como alumno inmigrante a aquel cuyos dos progenitores han nacido en el extranjero, tanto si el alumno ha nacido fuera del país de residencia (primera generación) como si ha nacido en éste (segunda generación). El informe de 2006 consideró en España la evaluación de 20.000 alumnos, lo que incluye, además de la muestra estatal, una muestra representativa de diez comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y el País Vasco. Reveló que el 10,7% de los alumnos extranjeros recién llegados no terminan el curso. Además, el 42,5% del alumnado extranjero incorporado a la ESO tras el curso de acogida no finaliza este ciclo (Serra y Palaudàrias, 2010). Por otra parte, la misma investigación encontró que el alumnado inmigrante que continúa con estudios

secundarios postobligatorios se incorpora más a menudo a bachillerato que a ciclos formativos en una proporción de 8 a 1, si bien solo un 5,8% de los alumnos inmigrantes que inician estudios postobligatorios los finalizan. También aparecieron diferencias notables entre las trayectorias de continuidad de alumnos de distintas nacionalidades; las que muestran más probabilidades de terminar con éxito la ESO son la argentina (80%), colombiana (65%), marroquí (57,7%) y rumana (53,5%).

Diversos estudios a nivel regional también reflejan los peores rendimientos escolares de los alumnos inmigrantes respecto de los autóctonos. El estudio publicado en 2010 por Anghel y Cabrales utilizando los datos del examen de Competencias y Destrezas Indispensables de la Comunidad de Madrid entre 2006 y 2009 concluye que después de controlar la variable nivel económico de los padres, los alumnos inmigrantes seguían obteniendo peores resultados que los autóctonos de nivel socioeconómico similar.

Estos estudios y otros similares muestran que la existencia de desigualdades educativas entre inmigrantes y autóctonos queda ampliamente constatada. Sin embargo, persiste la dificultad a la hora de explicarla (Montero-Sieburth y Batt, 2001). Una variable con gran capacidad explicativa es la clase social. Los estudios PISA (2000, 2003, 2006, 2009) han constatado que el rendimiento educativo de los alumnos está directamente relacionado con el estatus social, económico y cultural de las familias. El nivel de formación alcanzado por los padres –particularmente el de la madre– es uno de los factores determinantes de los resultados obtenidos por sus hijos. En España, las puntuaciones de los alumnos/as cuyos padres no han finalizado los estudios obligatorios son 85 puntos inferiores a las de aquellos cuyos padres tienen estudios universitarios, de acuerdo con los datos del Informe PISA de 2006. Esto indica que los hijos se socializan en el capital cultural de los padres, en su actitud hacia la cultura y la educación y de acuerdo con los recursos culturales que los padres les ofrecen (acceso a actos culturales, libros en el hogar, etc.).

El capital cultural de los padres también está correlacionado con la tasa de permanencia en los estudios, de modo que las probabilidades de que los hijos continúen los estudios después de los 16 años disminuyen cuando los padres tienen un bajo estatus ocupacional. Estudios sobre la población general afirman que mientras que la tasa de acceso a la educación postobligatoria para los hijos de profesionales de grado superior

es de más del 85%, esta tasa desciende hasta el 52% en los hijos de trabajadores manuales cualificados, y hasta el 27,5% en hijos de trabajadores no cualificados (Calero, 2006).

Por otro lado, los alumnos inmigrantes de colegios concertados tienen padres y madres con niveles de estatus ocupacional y educativo algo superiores a los padres de alumnos de colegios públicos. El estatus ocupacional medio de los padres y madres con hijos en colegios concertados es superior, y el 27% de estos padres y madres tienen educación universitaria, frente al 18% de padres de alumnos de colegios públicos. Dada la influencia del estatus social, económico y cultural paterno sobre los resultados escolares de los hijos, cabe esperar que los resultados escolares de estos últimos tiendan a reproducir el estatus de los progenitores.

A pesar de la influencia indudable que el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres desempeña, estas variables no explican por completo los peores resultados de los alumnos inmigrantes en comparación con los autóctonos. Es cierto, que los alumnos extranjeros con menores niveles socioeconómicos presentan diferencias más acusadas con los alumnos autóctonos. Pero los alumnos de distinta procedencia, también muestran diferencias significativas de rendimiento entre sí, no atribuibles únicamente a las diferencias en el nivel educativo de la población inmigrante de distintas nacionalidades.

La diferencia relativa entre los resultados de estudiantes inmigrantes y autóctonos es más pronunciada para estudiantes que hablan una lengua distinta de la lengua de instrucción. También el desfase de puntuaciones con los autóctonos es considerablemente mayor para estudiantes de primera que para los de segunda generación, con una diferencia de 55 frente a 34 puntos para 2006 (PISA 2006) y de 60 frente a 24 para 2009 (PISA 2009). Ello sugiere que la experiencia migratoria significa en sí misma una dificultad adicional, particularmente, en lo que se refiere a la edad de llegada al país receptor, la escolarización previa y el grado de conocimiento de la lengua de instrucción (Alegre, 2008).

Dada la gran proporción de alumnado procedente de países latinoamericanos, una mayoría del alumnado inmigrante no debería encontrar grandes problemas en los centros educativos donde la lengua de instrucción es el castellano. Según la encuesta

realizada en Madrid por Portes, Aparicio y Haller en 2009, el 73% de los alumnos de origen inmigrante encuestados decía hablar castellano perfectamente, y un 23% hablarlo bien; las respuestas eran similares respecto a habilidades de lectura y escritura. No obstante, el estudio ya citado de Anghel y Cabrales en 2010 para la Comunidad de Madrid refleja que los alumnos latinoamericanos obtenían los peores resultados de todas las nacionalidades.

Desde otro punto de vista, algunos autores han introducido el papel de las *identidades étnicas*, no sólo en términos de la identificación de los alumnos inmigrantes con su cultura de origen, sino en términos del apoyo que desempeñan sus comunidades étnicas o nacionales (Portes y Rumbaut, 2006). Es decir, la identidad étnica debe comprenderse como parte de las diferentes identidades sociales que se hacen relevantes en un contexto intergrupar (Martínez, Paterna y López, 2007). Portes et al. (2009) concluyen que las redes de amistad de adolescentes de origen inmigrante tienden a reforzar las identidades étnicas, puesto que menos de la mitad de sus amigos son nacidos en España, y la mayoría provienen del mismo país o región del encuestado. Este dato implica consecuencias esperanzadoras para los resultados escolares de los inmigrantes en España, ya que los estudios de Portes, Escobar y Watson (2007) en Estados Unidos mostraron que los estudiantes inmigrantes que se mantienen en contacto con sus culturas y grupos étnicos de origen obtienen buenos resultados, mientras que aquellos que se asimilan a la cultura norteamericana tienen un rendimiento escolar notablemente inferior (Portes y Zhou, 2005).

Todas las desigualdades educativas de los alumnos/as inmigrantes y sus posibles causas han sido abordadas por las políticas públicas en nuestro país. Si bien, el trato igual para todos ha sido la premisa de partida del sistema educativo español, este principio supone cierta tensión con el reconocimiento de las identidades lingüísticas y culturales. Los responsables de diseñar políticas de educación han tenido pues que buscar fórmulas para equilibrar los objetivos de igualdad y de diversidad cultural. La LOGSE fue la primera ley educativa que mencionaba explícitamente la necesidad de luchar contra la discriminación por motivos étnicos o culturales (Terrén, 2001), pero al mismo tiempo aspiraba a construir un sistema que compensara las desigualdades sin hacer uso de estructuras paralelas para los alumnos desventajados (Grañeras et al.,

1997). Es decir, la LOGSE asumió un concepto de diversidad que enfatizaba la diversidad individual y ocultaba las diferencias socioculturales grupales (Aja, 2000).

Por lo que se refiere a los retos específicos de los alumnos inmigrantes extranjeros, las autoridades educativas centrales y autonómicas también han previsto medidas *ad hoc*. Para favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los centros, la mayoría de comunidades autónomas han diseñado diversas medidas reguladoras del acceso a la escuela (Alegre, 2008; Benito y González, 2007). También en los ayuntamientos implicados en política educativa se han impulsado comisiones municipales de escolarización, que aspiran a gestionar las distintas políticas de equidad en el acceso escolar. Una primera medida consiste en obligar a los centros sostenidos con fondos públicos a reservar durante el periodo de preinscripción un mínimo de plazas para alumnado con necesidades específicas. Además, se ha optado por obligar a las escuelas a reducir la ratio de alumnos por clase durante el periodo de preinscripción y matriculación, de modo que algunas plazas queden vacantes para que, cuando la ratio vuelva a ampliarse, puedan ser ocupadas por alumnos inmigrantes que se matriculan fuera de plazo. Esta medida responde a que un porcentaje considerable del alumnado inmigrante se incorpora tarde al curso escolar. Finalmente, también se han aplicado políticas de zonificación basadas en el diseño de áreas de influencia para cada centro escolar, de manera que la asignación a una escuela dependerá de que la familia resida o no en la zona de proximidad de dicha escuela. La zonificación limita la capacidad de elección de las familias, no solo en el caso de los inmigrantes (Benito y González, 2007).

Además de lo anterior, las comunidades autónomas han empleado sus competencias en educación para desarrollar políticas compensatorias específicamente orientadas al alumnado inmigrante (Carabaña, 2006; Garreta, 2006). A la hora de recibir en los centros escolares al alumnado inmigrante recién llegado, algunas comunidades han preferido un modelo «integrado», incorporando a este alumnado directamente a su curso correspondiente. En otras regiones se han instaurado sistemas «paralelos» o «mixtos», como por ejemplo en Andalucía (aulas temporales de inmersión lingüística). En estos programas de acogida paralela los alumnos/as recién llegados deben seguir cursos de acogida, de duración limitada, durante los cuales están separados de los alumnos autóctonos hasta que alcanzan un nivel mínimo de conocimiento de la lengua

de instrucción. En los programas mixtos, los alumnos también siguen cursos específicos de acogida donde asisten a un aula de acogida por la mañana, y al aula ordinaria por la tarde, o reciben acogida durante un número limitado de horas a la semana, y el resto del tiempo asisten a las clases que les corresponden por edad.

A pesar de estos esfuerzos por acomodar la diversidad, varios autores han señalado que la práctica educativa continúa siendo más asimilativa que intercultural. A consecuencia de ello, existe una brecha entre las prácticas educativas y el discurso del pluralismo cultural. Así, a pesar de las medidas compensatorias dirigidas a los recién llegados, el sistema ha mantenido prácticamente intacto el currículo oficial, el profesorado ha introducido muy pocas prácticas de educación intercultural y en algunas regiones se presiona a los inmigrantes a adaptarse a la cultura y lengua de la sociedad receptora (Garreta, 2006).

Similar tensión observamos en el ámbito específico de la educación. Las autoridades educativas se esfuerzan en buscar el mejor modo de combinar la incorporación del alumnado extranjero en condiciones de igualdad con el recurso de estructuras paralelas temporales. Estos esfuerzos chocan, a veces, con un notable rechazo de la sociedad autóctona, en particular, cuando están encaminados a promover la mejor distribución del alumnado inmigrante entre los centros educativos.

Por último, destacar, que en contra de lo que comúnmente se piensa, los estudios muestran que la presencia de alumnos inmigrantes no deteriora *per se* la calidad educativa de un centro; ahora bien, la composición socioeconómica del alumnado de un centro y el nivel educativo de los progenitores incide significativamente sobre los resultados escolares. De esta manera, para reducir las desigualdades educativas se revela fundamental la aplicación de políticas educativas de equidad correctoras de la distribución de los alumnos entre las distintas escuelas de una ciudad, al igual que deben enfrentarse al reto de recabar el necesario apoyo social.



## **CAPÍTULO 2: Apoyo social y su papel en la adolescencia**

### **1. Aspectos teóricos y evaluación del apoyo social**

#### **1.1. Concepto y perspectivas de análisis del apoyo social**

En las tres décadas más recientes el apoyo social se ha convertido en uno de los temas preferentes de investigación en distintas disciplinas, sin embargo, el tema no es nuevo; sus antecedentes se encuentran en estudios realizados en el ámbito de la Psicología y Sociología por un lado y, más recientemente, en los orígenes mismos del movimiento comunitario.

Respecto a la Sociología, ya Durkheim (1897), muestra cómo el debilitamiento de los lazos sociales (familia, comunidad) se relaciona con el suicidio a través del estado de anomia que se produce. En cuanto a la Psicología, como muy bien señala Vaux (1988), distintas teorías, por distintos motivos y con diferentes enfoques, han dado gran importancia a las relaciones sociales en cuanto a su influencia sobre la salud y el bienestar de las personas. En este sentido, parecen importantes tanto las relaciones establecidas en la infancia como el tipo de relaciones que se establecen posteriormente.

Por su parte, dentro de la Psicología Social, los teóricos del Intercambio han subrayado la importancia de la equidad y de los intercambios reforzantes en la satisfacción personal, y, por supuesto, no sólo respecto a los recursos materiales sino también a los simbólicos. Algo semejante podría decirse de los teóricos de la Congruencia Cognitiva. Todo ello era, por otro lado, ya esperable, desde los primeros estudios que encontramos en los orígenes mismos de la Psicología Social (Allport, Sherif, Asch, etc.) que destacan la importancia del grupo en distintos aspectos del desarrollo cognitivo- afectivo del ser humano.

Por lo que respecta a la Psicología Comunitaria, en su filosofía y características encontramos la raíz misma del interés y preocupación prioritaria por el tema del apoyo social; preocupación por la escasez de recursos humanos, necesidad de implicar a paraprofesionales en la prestación de los servicios y en las intervenciones, distribución desigual de los servicios, incidencia en la prevención de los problemas y en la

importancia de los factores psicosociales implicados en los mismos, y, de forma muy especial, su orientación práctica y aplicada (Barrón, 1990; Blanco, 1988).

En cuanto a los antecedentes más inmediatos de estas investigaciones sobre apoyo social, a mediados de los años setenta, son tres autores, John Cassel (1976), Gerald Caplan (1974) y Sydney Cobb (1976), quienes han sido considerados los fundadores de las mismas (Barrón, Lozano y Chacón, 1988; Vaux, 1988). A partir de ellos, se han estudiado los efectos sobre el bienestar de distintos tipos de relaciones, en sus diferentes niveles de análisis, desde la integración social hasta las relaciones íntimas, pasando por las redes sociales, investigando tanto sus aspectos estructurales como los funcionales.

Según Cassel (1976) y Cobb (1976), el apoyo social es una variable mediadora importante entre el estrés ambiental y la salud mental, de modo que la red de apoyo social amortiguaría los efectos del estrés, por medio del apoyo social de sus componentes, protegiendo la salud mental de los mismos. Además Cobb (1976) señala el carácter cognitivo del apoyo social, entendiéndolo como la información que lleva al sujeto a creer que es cuidado y querido, valorado y miembro de una red con obligaciones recíprocas. Para este autor, ha de haber un intercambio de información y la creencia por parte de los individuos de que se pertenece a una red interpersonal.

Paralelamente a los trabajos aportados por estos dos autores, Caplan (1974) destacó la importancia de los grupos primarios en el bienestar del individuo. Estos grupos, entendidos como contactos sociales duraderos (sean con individuos, con grupos o con organizaciones), proporcionan al individuo un feedback sobre sí mismo y sobre los otros, lo que compensa las deficiencias de comunicación con el contexto comunitario más amplio. Según Caplan, el apoyo social podría funcionar como un protector ante la patología; así, un individuo que tenga la suerte de pertenecer a diversos grupos de apoyo situados estratégicamente en la comunidad, en casa, en el trabajo, en la iglesia y en una serie de lugares recreativos, puede moverse de uno a otro durante el día y estar casi totalmente inmunizado ante el mundo estresante (Caplan, 1974). De acuerdo con este autor, toda persona puede suponer una fuente de apoyo para los demás de estas tres maneras:

- Ayudando a la gente a movilizar sus recursos psicológicos y a dominar sus tensiones emocionales.
- Compartiendo las tareas.
- Proporcionando a otras personas ayuda material, información y afecto para poder desenvolverse en las situaciones estresantes concretas a las que están expuestos.

No obstante, a pesar del interés que suscita el análisis de este tema, definir el apoyo social no es una tarea sencilla. Y ello por diferentes motivos, entre los que se encuentran el enorme número de definiciones existentes, las numerosas relaciones y evaluaciones que implica, y las variadas actividades que se han incluido bajo el término. A la hora de afrontar esta tarea de intentar aproximarse al concepto de apoyo social hay que partir de que el apoyo social es un concepto claramente interactivo, que se refiere a transacciones entre personas (Felton y Shinn, 1992) y en el que al menos se deben distinguir tres aspectos (Barrón, 1990a, 1990b; Lin, Dean y Ensel, 1986):

1. Incluye varios niveles de análisis: comunitario, redes sociales y relaciones íntimas.
2. Se diferencia entre aspectos objetivos y subjetivos de dichas transacciones.
3. Se distinguen en su estudio varias perspectivas: estructural, funcional y contextual.

1. Respecto a los niveles de análisis, quedan reflejados en definiciones como la de Lin, Dean y Ensel (1981) para quienes el apoyo social es *“la ayuda accesible a un sujeto a través de los lazos sociales de otros sujetos, grupos y comunidad global”* (p.109). A nivel comunitario, el apoyo social proporciona una sensación de pertenencia e integración social, que es evaluada normalmente en función de estar implicado en determinados roles y contextos sociales. El segundo nivel lo constituyen las redes sociales, aportando un sentido de unión con los demás, aunque sea de forma indirecta. Por último, en el tercer nivel, se encuentran las transacciones que ocurren dentro de las relaciones más íntimas, que son las que más directamente se han ligado con el bienestar, ya que en este tipo de relaciones se esperan intercambios recíprocos y mutuos, y la responsabilidad por el bienestar es compartida.

2. La segunda distinción establecida hace referencia al aspecto objetivo/subjetivo del apoyo social. Quienes subrayan el aspecto subjetivo conceptualizan el apoyo social en términos cognitivos, como percepción de que uno es amado, querido, etc., que tiene personas a quien recurrir en caso de necesidad y que le aportarán la ayuda requerida. En cambio, el apoyo recibido no es ya cognitivo; se evalúa, normalmente de forma retrospectiva, preguntando al sujeto qué apoyo concreto recibió en un momento determinado.

Independientemente de que el apoyo sea percibido o recibido, ambos tipos de apoyo son importantes y pueden incrementar el bienestar. En este sentido, como afirma Vaux (1988), percibir que existe apoyo social disponible, aunque sea falso, aumenta el bienestar psicológico, es decir, aunque no se reciba como tal, puede tener esa percepción, efectos beneficiosos para las personas. Lo ideal sería que existiese realmente el apoyo y la persona lo recibiera así. Sin embargo, el apoyo social real y el percibido pueden ser inconsistentes en algunos sujetos, es decir, algunas personas reciben apoyo y no lo perciben, mientras que otras se sienten apoyadas a pesar de no recibir apoyo.

3. Por lo que respecta a la tercera distinción, se han de tener en cuenta a la hora de abordar el concepto de apoyo social las perspectivas estructural, funcional y contextual.

A) Desde la perspectiva estructural, se utilizan los análisis de redes y se examinan todos los contactos que mantiene el sujeto, pero sin tener en cuenta las funciones que cumplen. El apoyo social se define desde esta perspectiva en términos del número de determinadas relaciones clave que mantiene el sujeto (amigos, familiares...), frecuencia de contacto con los mismos, etc. Una vez que se asume que las redes sociales tienen efectos beneficiosos sobre la salud y el bienestar, también se ha investigado qué tipos de redes y contactos son más beneficiosos y contribuyen en mayor medida al bienestar. López-Cabanas y Chacón (1999), señalan que entre las dimensiones de las redes sociales más estudiadas se encuentran:

- *El tamaño de la red.* Está determinado por el número de miembros que forman la red social de una persona. Las redes grandes tienen efectos más beneficiosos que las redes pequeñas. El número de personas que componen la red social no es un predictor directo de las respuestas de afrontamiento del individuo pero sí explica

la disponibilidad de la red para prestar apoyo. Sin embargo, cuando el tamaño de la red es escaso el sujeto dispondrá de pocos recursos de apoyo social para afrontar los estresores.

- *Densidad de la red.* Es el número de vínculos e intensidad de los mismos, que se establecen entre los miembros que forman parte de la red social y la persona. La densidad de la red se refiere a las interconexiones entre los miembros de la red dentro de un mismo contexto (familiar) o entre los diferentes contextos (familiar y laboral). Cuando aumentan las conexiones entre los sujetos, tenemos una red muy densa, y cuando disminuyen las conexiones entre los sujetos tenemos una red poco densa. En general, las redes densas son más beneficiosas cuando el sujeto necesita una ayuda urgente por una situación de crisis o por un problema de salud ya que la interconexión les permite reaccionar más rápido en la prestación de apoyo. En cambio, cuando los problemas tienen que ver con miembros de la red, por ejemplo en una situación de divorcio, las redes poco densas permiten restablecer antes el contacto con otros miembros de la red que no están vinculados a la situación de estrés en la que se encuentra el sujeto.
- *Reciprocidad.* Grado en el que los recursos de la red son intercambiados de forma equitativa entre las partes. Las relaciones recíprocas promueven más la salud que aquellas que no lo son. La medida de reciprocidad del apoyo social garantiza la correspondencia en la prestación y recepción de ayuda de la red. La reciprocidad, es una dimensión clave para que se mantengan los recursos de apoyo social.
- *Frecuencia.* Hace referencia al número de veces que se establece contacto con los miembros de la red social. Aunque la frecuencia no garantiza la calidad de la interacción, si aumenta la potencialidad de la red para prestar apoyo.
- *Multiplidad.* Aquellos miembros de la red que proporcionan más de un tipo de apoyo. Las relaciones multidimensionales se refieren al intercambio de apoyo con los miembros de la red y a menudo representan una importante percepción de apoyo social.

- *Dispersión.* La facilidad o dificultad para poder contactar con los miembros de la red.
- *Homogeneidad.* Grado de semejanza entre los miembros de la red, atendiendo a dimensiones como las características sociodemográficas, las actitudes, etc. En general, las redes sociales más homogéneas facilitan una mejor interacción.

**B)** Respecto a la perspectiva funcional, a la hora de definir el apoyo social desde ella se acentúan las funciones que cumplen las relaciones sociales, enfatizando los aspectos cualitativos del apoyo y los sistemas informales del apoyo (Barrón, 1990). Es importante distinguir, por un lado, entre los recursos que se intercambian en esas transacciones y, por otro, las funciones que cumple el apoyo. En cuanto a los recursos, se intercambian tanto recursos materiales (pequeños servicios, dinero, objetos, etc.), como recursos simbólicos (cariño, aceptación, estima, consejo, etc.). Referente a las funciones que cumplen dichos intercambios, se destacan tres funciones fundamentales, a saber, la provisión de apoyo emocional, material e informacional.

- La función de apoyo emocional hace referencia a la disponibilidad de alguien con quien hablar, e incluye aquellas conductas que fomentan los sentimientos de bienestar afectivo, y que provocan que el sujeto se sienta querido, amado, respetado y que crea que tiene personas a su disposición que pueden proporcionarles cariño y seguridad. Según Barrón (1996), se trata de expresiones o demostraciones de amor, afecto, cariño, simpatía, empatía, estima y/o pertenencia a grupos. Existen importantes diferencias en sintomatología entre las personas que poseen relaciones que cumplen esta función frente a las que no lo tienen. El mecanismo a través del cual el apoyo social emocional fomenta la salud y el bienestar no se conoce bien, pero autores como Thoits (1985) y Cohen y Wills (1985) postularon que ejercía esos efectos a través de su influencia en la autoestima, ya que un elemento importante de este recurso es la experiencia de sentirse aceptado y valorado por otros.
- La función de apoyo material o instrumental se define como acciones o materiales proporcionados por otras personas y que sirven para resolver problemas prácticos y/o para facilitar la realización de tareas cotidianas: prestar dinero, acompañar a algún sitio, etc.

- La función de apoyo informacional se refiere al proceso a través del cual las personas reciben informaciones, consejos o guía relevante que les ayuda a comprender su mundo y/o ajustarse a los cambios que existen en él. Obviamente es difícil separar esta función de la del apoyo emocional, ya que dar consejo puede ser percibido por el receptor como una expresión de cariño, como una muestra de que se preocupan por él. De hecho, ambos tipos de apoyo suelen darse conjuntamente. Lo mismo sucede con el apoyo material o instrumental. De esta forma, el apoyo social estaría representado a nivel afectivo (apoyo emocional), a nivel conductual (apoyo material) y a nivel cognitivo (apoyo informativo).

Los tres tipos de apoyo tienen efectos positivos sobre la salud, aunque existe un cierto grado de acuerdo en que el apoyo emocional es el más importante para una gran cantidad de problemas y el que está vinculado con el bienestar (Cutrona, 1986), pero, sin duda, cada tipo de apoyo cumple con una función específica (Hombrados, 2013).

Por tanto, desde esta perspectiva, se puede definir según Caplan (1974) el apoyo social como guía y feedback proporcionado por otras personas que permite al sujeto manejar emocionalmente un evento estresante.

C) Por otro lado, desde la perspectiva contextual, el interés se centra en las fuentes de apoyo teniendo en cuenta sus características peculiares, analizando las distintas variables implicadas: características individuales; relación entre quien recibe y proporciona el apoyo; las necesidades individuales; las características del estresor; las características del entorno y las condiciones sociales y culturales, entre otras. Desde esta perspectiva, se han analizado tres aspectos fundamentales:

- La naturaleza y características del estresor, puesto que puede verse afectado de forma distinta dependiendo de las variables contextuales. Por ejemplo, cuando los estresores son de tipo crónico, se puede producir un agotamiento o deterioro de las redes debido al mantenimiento de respuestas de apoyo a largo plazo (Gracia, 1997).

- La valoración del sujeto sobre las acciones de apoyo recibido, que puede estar influenciada por la percepción del sujeto sobre sí mismo y sobre la calidad de la relación que mantiene con otras personas.
- Las fuentes de apoyo. Según House (1981), se han distinguido hasta nueve tipos de fuentes de apoyo: cónyuges o compañeros, familiares, amigos, vecinos, jefes, compañeros de trabajo, cuidadores, grupos de autoayuda y profesionales de la salud o servicios sociales. En la adolescencia temprana, los resultados de las investigaciones han encontrado que las madres son consideradas como la fuente de apoyo más importante (Furman y Buhrmester, 1985).

Resumiendo, una definición bastante completa sobre el concepto de apoyo social la ofrecen Lin et al. (1986), puesto que en ella se tiene en cuenta la mayor parte de los aspectos expuestos anteriormente. Estos autores definen el apoyo social como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos y que pueden producirse en situaciones cotidianas y de crisis a lo largo de la vida. Como se observa, recogen en ella los tres niveles de análisis que se distinguen en el apoyo social, las distintas funciones que puede cumplir, así como la distinción entre los aspectos objetivos y subjetivos del mismo.

Sin embargo, una de las conceptualizaciones más integradoras es la de Vaux (1988), quien define el apoyo social como un meta-constructo con tres elementos conceptuales que se relacionan en un proceso dinámico de transacciones entre el sujeto y su ambiente: recursos de la red, conductas de apoyo y evaluaciones de apoyo. Este autor no sólo tiene en cuenta los diferentes aspectos citados, sino que a su vez considera la interacción entre todos ellos.

Dicha definición se relaciona con el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), el cual ofrece una comprensión de la compleja y permanente interacción de las personas con sus ambientes más o menos inmediatos, donde integrar la estructura y dinámica de las redes sociales y las transacciones de apoyo que se generan en éstas.



## 1.2. Modelos teóricos del apoyo social

El apoyo social, tanto de forma independiente, como por su interacción con el estrés y el afrontamiento, es una de las áreas de investigación más activas de los últimos años (Barrón, 1996). Se han realizado diversas investigaciones acerca de la influencia del apoyo social en poblaciones concretas, como por ejemplo, la influencia positiva del apoyo social en inmigrantes (Domínguez, 2006; García, Martínez y Albar, 2002; García, Martínez, Albar y Santolaya, 2002; Hernández, Pozo y Alonso, 2004; Hernández, Pozo, Alonso y Martos, 2005; Martínez, García y Maya, 2001); o en personas mayores (García y Hombrados, 2002; Hombrados, 2006; Hombrados y García, 2003; Hombrados, García y Martíportugués, 2004). De la misma manera, se ha estudiado la influencia del apoyo social en la salud y el bienestar (Hombrados, Martíportugués, Perles y Gómez, 1993). Estos y otros estudios han dado lugar a la aparición de modelos teóricos que tratan de explicar estos efectos. Para analizarlos Barrón (1996) propone la siguiente clasificación:

- *Modelos generales de apoyo social:* están centrados en el estrés y analizan los efectos del apoyo social sobre la salud y el bienestar. Hemos propuesto dos grandes modelos para tratar de explicar cómo actúa el apoyo social:

1. La teoría del efecto directo
2. La teoría del efecto amortiguador.

- *Modelos específicos de apoyo social:* estudian los mecanismos a través de los cuales el apoyo social tiene efectos beneficiosos.

1. Modelo de los efectos principales o directos. Desde esta perspectiva se propone que el apoyo social potencia el bienestar y la salud con independencia del nivel de estrés experimentado por las personas. La hipótesis que preside este modelo es que a mayor nivel de apoyo social, mayor será el bienestar psicológico. Por el contrario, cuando el nivel de apoyo es menor, mayor será el malestar psicológico (Lu y Hsieh, 1997).

Para explicar los mecanismos de actuación de esta perspectiva se han desarrollado diferentes modelos. Vaux (1998) propone cinco mecanismos que explican los efectos directos:

- a. La participación social y el contacto con las redes posibilita el desarrollo de roles que incrementan la autoestima y la sensación de poder, y ello contribuye a aumentar el bienestar del individuo.
- b. El sentido de comunidad y pertenencia a un grupo aumenta el bienestar personal.
- c. La estima y el respeto que recibimos de los demás también influyen positivamente en nuestra autoestima y como consecuencia conlleva un mayor bienestar.
- d. La presencia de redes sociales y el contacto con los demás proporcionan experiencias positivas que influyen en el bienestar.
- e. El contacto con las redes sociales permite el desarrollo de identidades sociales (hijo, amigo, compañero), que influyen en una satisfactoria participación social.

En general, desde esta perspectiva se asume que la integración en la red social incrementa la percepción de que el sujeto va a disponer de apoyo cuando lo necesite, lo que conlleva un aumento de percepción de control, autoestima positiva y mejora del estado de ánimo. El incremento de estados psicológicos positivos promueve las conductas saludables y correlaciona positivamente con la salud (Hombrados, 2013).

**2. Modelo del efecto amortiguador o de los efectos protectores.** Desde esta perspectiva se propone que el apoyo social amortigua los efectos negativos del estrés sobre el individuo. La hipótesis que preside este modelo, es que en presencia de estresores, el apoyo social protege a las personas de los efectos negativos del estrés. En cambio, en ausencia de estresores el apoyo social no influye en el bienestar (Lakey y Heller, 1988).

Para explicar los mecanismos de actuación de esta perspectiva, se han propuesto numerosas formas de actuación del apoyo social. Por su parte, Cohen y Syme (1985) consideran que el apoyo social actúa entre los eventos vitales estresantes y la respuesta de estrés, atenuando la respuesta de evaluación frente al estrés y también puede intervenir entre la experiencia de estrés y la respuesta patológica al reducir o eliminar la reacción de estrés. El apoyo social, por tanto, actuaría únicamente en condiciones de

estrés elevado protegiendo a las personas del efecto negativo del mismo y fortaleciendo las conductas de afrontamiento efectivas.

Para Vaux (1988), los mecanismos de actuación del apoyo social se concretarían en los siguientes:

- El apoyo social ejerce una acción protectora directa previniendo la ocurrencia de ciertos estresores.
- El apoyo social “inocula” al sujeto frente al estrés al reducir la importancia del estresor.
- Los recursos aportados por los demás permiten ejercer una acción directa y un afrontamiento eficaz.
- El apoyo social facilita una evaluación más realista de los recursos, permite reevaluar el estresor como menos amenazante y desarrollar estrategias de solución de problemas.
- Cuando no se puede evitar la ocurrencia de un problema, el apoyo social actúa permitiendo manejar las emociones negativas.

Los modelos de efecto directo y protector no son excluyentes y ambos poseen validez en la explicación de los efectos beneficiosos del apoyo social. Aunque la mayoría de los autores concluyen que aquellas medidas que se basan en un concepto estructural del apoyo social, tienden a confirmar la hipótesis de los efectos directos, mientras que las medidas que incluyen componentes funcionales, tienden a confirmar la hipótesis del efecto protector del apoyo social (Hombrados, 2013).

### **1.3. Evaluación del apoyo social**

El apoyo social, como hemos comentado anteriormente, es un constructo multidimensional con diferentes aspectos estructurales, contextuales y funcionales. En la investigación sobre apoyo social existe una gran variedad de instrumentos de evaluación que se caracterizan principalmente por su heterogeneidad. De este modo, numerosos instrumentos de evaluación del apoyo social han mostrado relaciones con determinados índices de salud, pero lo que no queda claro, es que entendían éstos investigadores por apoyo social (O'Reilly, 1988). Entre los factores que han contribuido

a esta diversidad instrumental, cabría señalar la multidimensionalidad del constructo de apoyo social. House y Khan (1985), para describir la complejidad de este constructo, proponen algunas recomendaciones en cuanto a variables y aspectos a considerar a la hora de evaluarlo:

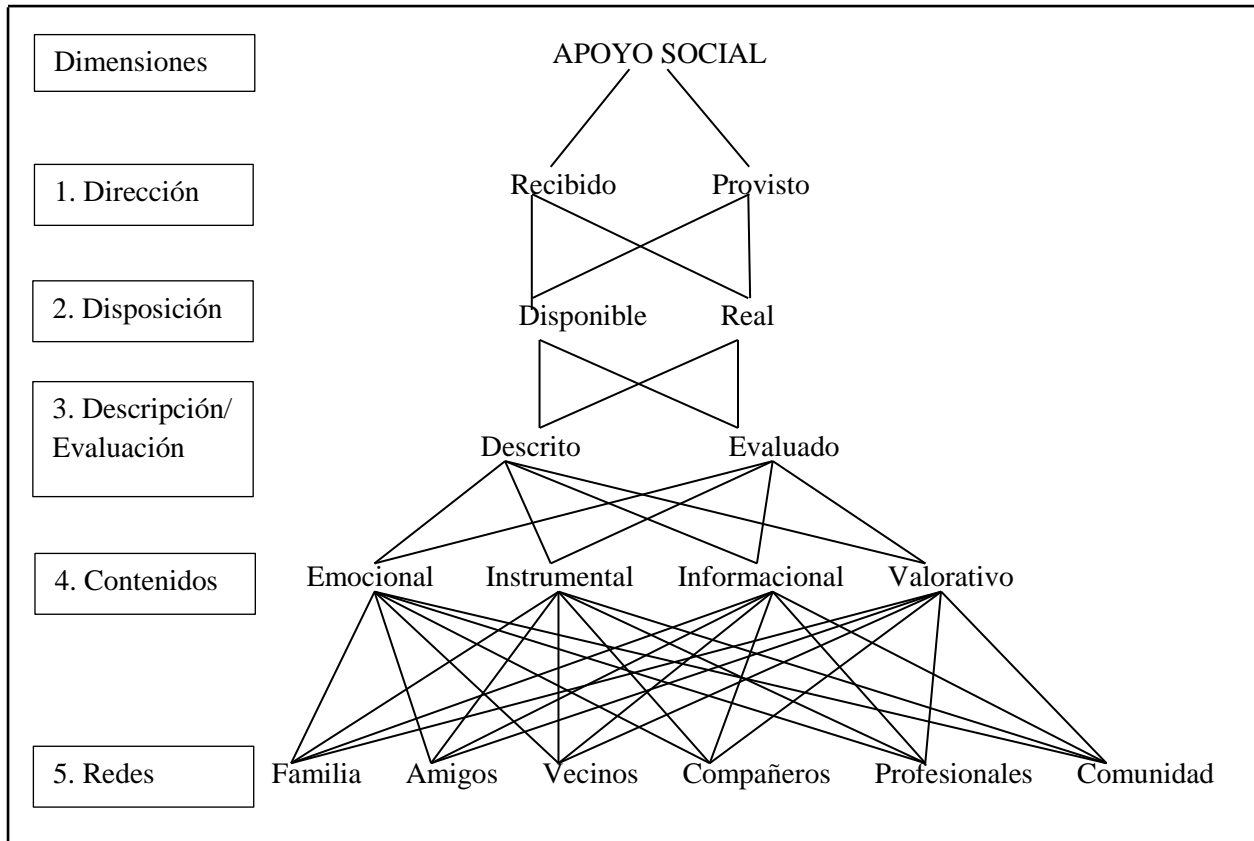
- Siempre que sea posible se deben medir al menos dos, y preferiblemente tres, de los aspectos implicados en el constructo (existencia y cantidad de relaciones, aspectos de estructura de la red, contenido y calidad de esas relaciones).
- El número de personas o relaciones a evaluar debe limitarse (entre 5-10 personas), pues no se han constatado asociaciones de un mayor número de relaciones sociales o miembros con resultados sobre la salud.
- Se debe evaluar la cantidad y calidad del apoyo, es decir, no solo cuánta gente provee de apoyo, sino también cuánto apoyo proveen y en qué medida es adecuado. Respecto a los diferentes tipos de apoyo, el emocional es el que presenta mayor número de relaciones con índices de salud, directas o indirectas (Terol et al., 2004). Se debe permitir que quien nos informa del apoyo mencione determinadas personas cercanas, y añadir el rol o los roles que éstas desempeñan y que son cruciales para un estudio en particular.

Por su parte, Winemiller, Mitchell, Sutliff y Cline (1993), revisando la metodología de más de doscientos trabajos sobre apoyo social, confirman que existe un alto porcentaje en los que se evalúa el apoyo en términos globales e inespecíficos y donde, además, la metodología y el uso de definiciones operativas del apoyo social no se reflejan explícitamente. Además, es común que las evaluaciones de apoyo se hayan llevado a cabo desde el receptor, y sólo en un 6.5% de los trabajos revisados se evalúa desde el proveedor (Winemiller et al., 1993). La mayoría de trabajos se centran en la disponibilidad de apoyo más que en el apoyo real, y los proveedores de apoyo, o las relaciones entre tipos de apoyo y proveedores no se concretan. En este sentido, también Hombrados (2013) ha destacado que la mayoría de los instrumentos no diferencian entre las dimensiones de frecuencia y satisfacción con el apoyo. Por último, en muy pocos trabajos se informa de otro tipo de variables estructurales o del nivel educativo, edad, sexo, entre otras (Terol et al., 2004).

Según estos autores, a la hora de seleccionar un instrumento de evaluación, cada investigador debe valorar si es posible utilizar o adaptar los ya disponibles, en términos de adecuación y propiedades psicométricas. Sin embargo, puede ocurrir que la utilización de un instrumento novel sea la opción más conveniente cuando la especificidad de la población a la cual va dirigida el estudio (adolescentes, enfermos, ancianos, etc) o su ámbito de aplicación así lo requiera. En este sentido, O'Reilly (1988) sugiere que para la construcción de un nuevo instrumento de apoyo social, además de considerar qué formato es el más adecuado para recoger toda aquella información que es relevante, se debe valorar la especificidad de las preguntas atendiendo al marco teórico y dimensiones de apoyo social que se evalúan.

Por otro lado, argumentar las razones del instrumento elegido (novel o adaptado) y describir el marco teórico y las dimensiones que son consideradas en la evaluación del apoyo permitirá unificar criterios conceptuales y metodológicos que faciliten el comparar resultados de apoyo social de un modo más preciso (Winemiller et al., 1993). En este sentido, Tardy (1985) muestra una alternativa interesante para aunar criterios de conceptualización y metodología en la investigación sobre apoyo social, ocupándose de sintetizar diferentes cuestiones relacionadas con la definición y formas de evaluación del apoyo social. De hecho, junto con House y Kahn (1985), este autor propone las siguientes dimensiones de evaluación implicadas en este constructo multidimensional.

Dicho autor, presenta un diagrama a modo de árbol decisional compuesto por cinco dimensiones que describen las diferentes opciones disponibles en la evaluación del apoyo social (figura 1). Este diagrama, aunque no pretende ser exhaustivo, actúa como punto de referencia donde enmarcar los trabajos de investigación sobre apoyo social llevados a cabo desde distintas perspectivas de estudio y niveles de análisis.



**Figura 1.** Dimensiones del Apoyo social (Tardy, 1985)

En el diagrama presentado, la primera dimensión (**Dirección**) hace referencia a la bidireccionalidad en el apoyo social: puede ser provisto o recibido. En esta dimensión se precisa desde dónde se evalúa el apoyo, bien desde quien lo provee o bien desde quien lo recibe. Los investigadores pueden decidir entre una, otra o ambas. En el caso del informe sobre apoyo desde el receptor, se hablaría de apoyo recibido mientras que cuando el informe se realiza desde el proveedor se hablaría de apoyo provisto. En ambos casos supone un informe subjetivo y, por tanto, es apoyo percibido por una u otra fuente (Winemiller et al., 1993). A pesar de que la mayoría de estudios eligen quién recibe el apoyo como fuente de evaluación, comparar la percepción de apoyo entre receptor y proveedor suscita gran interés en la actualidad (Terol et al., 2004).

La **Disposición** se refiere, por un lado, a la evaluación del apoyo disponible o accesible ante situaciones hipotéticas específicas, o en términos globales; y por otro lado está la evaluación del apoyo real, el que se ha dado o se está dando ante una situación específica, o en un determinado periodo de tiempo. Ambas formas de evaluación son posibles e incluso complementarias, permitiendo contrastar la disponibilidad del apoyo con la ocurrencia real del mismo. Así, podríamos

aproximarnos a uno de los retos de investigación en el área de apoyo social, la predictibilidad de la disponibilidad de apoyo sobre las evaluaciones de apoyo real ante acontecimientos vitales estresantes.

Respecto a la tercera de las dimensiones, la **Descripción/Evaluación**, el apoyo *descrito* especifica las acciones o categorías de apoyo. Por su parte, el apoyo *evaluado* refleja la adecuación del mismo en términos de satisfacción, valorado desde el receptor o desde quien lo provee. La información de los proveedores acerca de que sus acciones o conductas de apoyo parecen, o no, que cumplan la función esperada, o que realmente sean útiles para el receptor, podría dar cuenta también de la falta de adecuación del apoyo percibido por el proveedor. Ambos aspectos, evaluación y descripción, completan con mayor precisión la evaluación del apoyo social.

En cuanto al **Contenido**, se distinguen cuatro categorías de apoyo social: emocional, instrumental, informacional, y además se añade, entre los contenidos de apoyo, el de tipo valorativo. Otros autores proponen clasificaciones alternativas de las categorías de apoyo, sin embargo, las de apoyo instrumental, informacional, y emocional son las que con mayor frecuencia han sido citadas. En cualquier caso, tal y como el autor sugiere, esta clasificación no es exhaustiva, y permite la posibilidad de otras nuevas.

La última de las dimensiones, **Redes**, alude a la característica transaccional e interpersonal del apoyo, integrando términos más específicos que son mencionados en la literatura sobre apoyo social, como proveedores, fuentes, y relaciones íntimas. Tardy (1985) prefiere mantener el término redes, pues considera que representa mejor la dimensión social del apoyo y engloba las diferentes maneras en que se ha evaluado.

Por otro lado, la diferenciación conceptual del apoyo social implica, como se ha comentado previamente, una diferenciación metodológica, así como los aspectos estructurales, contextuales y funcionales actúan de forma complementaria, ya que cada uno suministra un tipo de información de cómo funciona el apoyo social (Hombrados, 2013).

Según el formato del instrumento puede ser de red o de conducta, sin que éstos sean excluyentes, sino que precisamente la combinación de ambos puede ayudar a

evaluar con mayor detalle el apoyo social. El formato de red obtiene información sobre quiénes proveen de apoyo, bien preguntando de quién se recibiría apoyo ante una situación determinada, o bien pidiendo un listado de proveedores y preguntando si se obtendría apoyo de cada uno de ellos en distintas situaciones. En el formato de conducta, el investigador se interesa por las conductas específicas de apoyo y resta importancia a los proveedores de apoyo, que incluso pueden no ser identificados. Por último, la especificidad de las dimensiones se refiere a la opción de obtener una sola puntuación de apoyo o puntuaciones diferenciadas de las acciones o categorías de apoyo (emocional, instrumental, e informacional, entre otros).

El apoyo social es un constructo multidimensional con diferentes aspectos estructurales y funcionales. Desde la perspectiva funcional del apoyo social se analizan los aspectos más subjetivos del apoyo que incluyen preferentemente la evaluación de los tipos de apoyo, la cantidad de apoyo recibido y la satisfacción con el mismo. También dependiendo del nivel de análisis se han desarrollado escalas para medir el apoyo social informal derivado de las relaciones íntimas (Ensel y Lin, 1991), el nivel de redes sociales o el nivel comunitario. En la literatura aparece una gran variedad de instrumentos que intentan evaluar este constructo, y todos han sido diseñados para determinadas poblaciones con unas características muy específicas, por lo que nos encontramos un gran abanico de cuestionarios muy heterogéneos entre sí. Pero el hecho de que las dimensiones de evaluación que se valoran con ellos, sean operativizadas de muy diversas formas, dificulta el poder unificar criterios de evaluación y comparar resultados, o sus efectos en la salud, de un modo más preciso.

Debido a la variabilidad de instrumentos que evalúan el apoyo social, hemos descrito, en la siguiente tabla, los más usados en numerosas investigaciones, desde los años 80 hasta la actualidad, distinguiendo entre las dimensiones que evalúan, las subescalas que los componen, el formato de respuesta y sus propiedades psicométricas.



ESCALAS Y AUTORES/ES	ASPECTOS QUE EVALÚA Y SUBESCALAS	ÍTEMS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS
Entrevista de Apoyo Social de Arizona (Barrera, 1980)	<p>- Proporciona indicadores acerca del tamaño total de la red social, grado de satisfacción con el apoyo y necesidad de éste, por parte del individuo evaluado.</p> <p>- Categorías de apoyo que se evalúan para identificar mediante preguntas quiénes son los miembros que componen la red social: sentimientos personales, ayuda material, consejo, feedback o refuerzo positivo, acompañamiento y/o asistencia física y participación social.</p> <p>- Subescalas: disponibilidad percibida de apoyo social, tamaño percibido de la red social, composición de la red, necesidad percibida de apoyo social, utilización de la red, satisfacción con el apoyo y suficiencia percibida del apoyo social.</p>	<p>- 27 ítems</p> <p>- Entrevista semiestructurada</p> <p>- Rejilla de respuesta</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .82</p>
Inventario de Conductas de Apoyo Social (Barrera, Sandler y Ramsay, 1981)	<p>- Evalúa la frecuencia de apoyo social emocional y tangible.</p> <p>- Subescalas: orientación directiva, orientación no directiva, cambio social positivo y asistencia/ayuda tangible.</p>	<p>- 40 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1=Nada a 5=Casi todos los días)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .93</p>
Cuestionario de Apoyo Social (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983)	<p>- Evalúa la disponibilidad y la satisfacción con el apoyo social.</p> <p>-Subescalas: número de personas que prestan apoyo y grado de satisfacción con el apoyo.</p>	<p>-27 ítems</p> <p>- Escala Likert con 6 opciones (1=Muy insatisfecho a 6= Muy satisfecho)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .97</p>
Escala de Apoyo Social para Niños (Harter, 1985)	<p>- Evalúa la percepción de apoyo afectivo-social de los padres, los compañeros de clase, los profesores y los amigos íntimos.</p> <p>-Subescalas: Escala de apoyo de los padres, escala de apoyo de los compañeros, escala de apoyo del profesorado y escala de apoyo de los amigos íntimos.</p>	<p>- 24 ítems</p> <p>- Escala Likert con 4 opciones (1 y 4=Realmente cierto para mí a 2 y 3= una especie de realidad para mí )</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .83</p>
Escala de Apoyo Social Percibido (Vaux et al., 1986)	<p>- Evalúa el apoyo social que los chicos/as perciben de su familia, de sus amigos y de los otros en general.</p> <p>-Subescalas: familia, amigos y otros.</p>	<p>- 23 ítems</p> <p>- Escala Likert con 4 opciones (1=Muy en desacuerdo a 4=Muy de acuerdo)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .92</p>

<p>Cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke-UnK (Broadhead, Gehlbach, Degruy y Kaplan, 1988)</p>	<p>- Evalúa cuantitativamente el apoyo social percibido e incluye dos dimensiones: apoyo social confidencial, que comprende la posibilidad de contar con personas para comunicarse y apoyo social afectivo, que comprende las demostraciones de amor, cariño y empatía.</p> <p>- Subescalas: apoyo social confidencial y apoyo social afectivo.</p>	<p>- 11 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1=Mucho menos de lo que deseo a 5=Tanto como lo deseo)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .90</p>
<p>Cuestionario MOS de apoyo social (Sherbourne y Stewart, 1991)</p>	<p>-Evalúa apoyo social percibido en pacientes con enfermedades crónicas.</p> <p>- Subescalas: apoyo emocional/informacional; apoyo instrumental; interacción positiva y apoyo afectivo.</p>	<p>- 20 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1=Nunca a 5=Siempre)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .97</p>
<p>Cuestionario de Evaluación del Apoyo Social (Van Aken, 1997)</p>	<p>- Evalúa, con un formato de red, las dimensiones del apoyo social en el adolescente en relación con seis fuentes de apoyo: padre, madre, hermano, mejor amigo/a, adulto especial y novio/a percepción de apoyo social que el adolescente tiene respecto a diferentes miembros de su red social.</p> <p>- Subescalas: apoyo emocional, autonomía, información, metas y aceptación como persona, y que configuran las dimensiones de apoyo/ problemas con respecto a la fuente de apoyo concreta.</p>	<p>- 27 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1=Nunca a 5=Siempre)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .92</p>
<p>Escala de Apoyo Social para Niños y Adolescentes (Malecki, Demaray y Elliot, 2000)</p>	<p>- Evalúa la frecuencia de cuatro tipos de apoyo social percibido (emocional, informacional, evaluativo e instrumental) de cinco fuentes diferentes: padres, maestros, compañeros de clase, amigos cercanos y la escuela.</p> <p>- Subescalas: apoyo de los padres, maestros, compañeros de clase, amigos cercanos y la escuela (todo el personal de la escuela menos los maestros).</p>	<p>-60 ítems</p> <p>- Escala Likert con 6 opciones (1=Nunca a 6=Siempre)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .97</p>
<p>Escala de Apoyo Social Comunitario (Gracia, Herrero y Musitu, 2002)</p>	<p>- Evalúa la participación e integración comunitaria y la percepción de apoyo social comunitario, tanto por parte de los sistemas formales como de los informales. Evalúa la participación de forma voluntaria en su barrio, en grupos deportivos y religiosos con la finalidad de mejorar el bienestar de su comunidad.</p> <p>- Subescalas: integración comunitaria; participación comunitaria; apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales.</p>	<p>- 20 ítems</p> <p>- Escala Likert con 4 opciones (1=Muy en desacuerdo a 4= Muy de acuerdo).</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach entre .85</p>

<p>Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (Landeta y Calvete, 2002)</p>	<p>- Evalúa el apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia, amigos y personas relevantes.</p> <p>- Subescalas: apoyo familiar, apoyo por parte de amistades y apoyo por parte de una persona significativa.</p>	<p>-12 ítems</p> <p>- Escala Likert con 6 opciones (1= Completamente en desacuerdo a 6= Completamente de acuerdo)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .89</p>
<p>Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Gracia y Herrero, 2004)</p>	<p>- Evalúa la red informal de apoyo percibido por el individuo, explorando: el apoyo emocional, el consejo, el apoyo instrumental y la reciprocidad emocional; a su vez, refiere de forma detallada las relaciones de apoyo y la calidad de las mismas.</p> <p>- Subescalas: apoyo emocional, consejo y apoyo instrumental.</p>	<p>- 6 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1= Nunca- Casi Nunca a 5= Siempre-Casi siempre)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .99</p>
<p>Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes (Fernández-Liporace y Ongarato, 2005)</p>	<p>- Evalúa la percepción de los adolescentes acerca del apoyo social brindado por los padres, profesores, compañeros de clase y mejor amigo y evalúa la frecuencia de aparición de los comportamientos concretos de apoyo por parte de estas cuatro fuentes.</p> <p>- Subescalas: apoyo de los padres, apoyo de los profesores, apoyo de los compañeros de clase y apoyo de mi mejor amigo.</p>	<p>- 15 ítems</p> <p>- Escala Likert con 4 opciones (1=Nunca o casi nunca a 4=Siempre o casi siempre)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .96</p>
<p>Cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social (Hombrados, Gómez, Domínguez, García y Castro, 2012)</p>	<p>- Evalúa tanto la frecuencia del apoyo recibido de la red social como el grado de satisfacción con el apoyo recibido de las fuentes. Analiza el contexto donde se produce el apoyo, las fuentes de apoyo y el tipo de apoyo recibido: emocional, instrumental e informacional.</p> <p>- Para evaluar la percepción de apoyo en el contexto familiar y escolar se han incluido las siguientes fuentes: los padres, compañeros de clase y los profesores.</p> <p>- Subescalas: frecuencia y satisfacción del apoyo emocional, instrumental e informacional de las distintas fuentes de apoyo.</p>	<p>- 15 ítems</p> <p>- Escala Likert:</p> <p>- Frecuencia 5 opciones (1=Rara vez a 5=Siempre)</p> <p>-Satisfacción 5 opciones (1=Insatisfecho a 5=Muy satisfecho)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .91</p>

## 2. Papel del apoyo social en la adolescencia

Un ámbito en el que el apoyo social juega un papel fundamental es en las transiciones vitales, ya que estas son consideradas situaciones críticas, en las cuales el apoyo social que puede proveer la red resulta esencial, ya que inhibe o favorece el crecimiento personal, la elaboración de conflictos de identidad y vocación, cambios de status y roles y elección de modelos conductuales (Arón, Sarquis y Machuca, 1990; Estévez y Aravena, 1988).

Uno de los períodos de transición más estudiados por la psicología ha sido la adolescencia, considerada como una etapa de riesgo por los grandes cambios a los que se enfrentan los jóvenes y por su susceptibilidad ante la influencia del medio que les rodea (Shell y Hall, 1983; Shiamberg, 1985). Pero, pese a la gran cantidad de estudios respecto a esta etapa, éstos escasamente han considerado la perspectiva de las redes sociales, lo cual resulta de gran ayuda en la comprensión, intervención y prevención de problemáticas típicas de la adolescencia tales como: drogadicción, delincuencia, alcoholismo, absentismo escolar, embarazo precoz, etc. (Aron, Nitsche y Rosenbluth, 1995). Un estudio realizado por Barra (2004), en el cual examinó la relación entre los problemas de salud informados por adolescentes y diversas variables psicosociales, entre la que se encontraba el apoyo social percibido encontró, que quienes percibían menos apoyo estaban más predispuestos a experimentar trastornos emocionales y físicos cuando enfrentaban altos niveles de estrés, que los adolescentes que disponían de ese apoyo.

La adolescencia es un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, en la que el individuo debe afrontar un gran número de cambios y desafíos evolutivos. El adolescente se enfrenta a la definición de su identidad (Erikson, 1963), a la consolidación de cambios cognitivos, como el pensamiento abstracto (Inhelder y Piaget, 1955) y, con frecuencia, al desarrollo de un sistema de valores propio (Kohlberg, 1973); al tiempo que anhela una mayor independencia del contexto familiar y otorga un papel cada vez más decisivo al grupo de iguales, siendo este aspecto el fenómeno social más relevante de esta etapa (Arnett, 2004; Erwin, 1998; Sullivan, 1953). En sus iguales llegan a apoyarse para obtener seguridad y guía.

Sin embargo, esta dependencia de los compañeros para el apoyo social va acompañada de presiones crecientes por alcanzar un alto rango social (Corsaro y Eder, 1990; Eder, 1985). Es durante esta etapa cuando los grupos de compañeros se estratifican y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente. La investigación indica, por ejemplo, que la firmeza de carácter y la agresividad son consideraciones importantes del rango social entre los varones, mientras que el aspecto físico es un factor central determinante del rango social entre las mujeres (Eder, 1995). Algunos investigadores creen que la presión por lograr el rango social y la aceptación de los compañeros tal vez guarde relación con un aumento de las acciones de molestar a otros y de intimidación. Estos comportamientos, en hombres y mujeres, quizás intenten demostrar la superioridad sobre otros estudiantes, ya sea insultando o ridiculizando.

Durante décadas, se ha mantenido la representación cultural de la adolescencia como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones, como un periodo de confusión normativa, tormentoso y estresante, y de oscilaciones y oposiciones (Cotterell, 1996; Hall, 1904). En las últimas décadas, no obstante, esta concepción negativa de la adolescencia se ha sustituido por otra más optimista que subraya los aspectos positivos de este periodo, mostrando a la adolescencia como un periodo de evolución durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Desde esta perspectiva, se entiende que el adolescente contribuye positivamente a su propio desarrollo y se encuentra implicado en un proceso de negociación con sus padres, con objeto de ejercer un mayor control sobre su propia vida (Grotevant y Cooper, 1985). Pero el hecho de que la adolescencia ya no sea descrita como una etapa de necesaria conflictividad, rebeldía y desajuste social, no significa que no sea difícil. Ciertamente, y como señala Arnett (1999), el incremento en el número de conflictos con los padres, las mayores alteraciones en el estado de ánimo y la mayor implicación en conductas de riesgo son aspectos distintivos de la adolescencia, que la convierten en una etapa especialmente difícil no sólo para el adolescente, sino también para las personas que forman parte de su entorno.

Ahora bien, no todos los adolescentes inician esta importante etapa de su vida con los mismos recursos personales y sociales. La mayor o menor adaptación del

adolescente va a venir determinada, en gran medida, por la cantidad de recursos de los que dispone para afrontar estos cambios. En este sentido, uno de los principales recursos de que dispone el adolescente es el apoyo que percibe de su red social (Musitu y Cava, 2001). Disponer de personas de confianza a las que poder expresar emociones, problemas o dificultades, escuchar su opinión, o simplemente tener la sensación de ser escuchados y aceptados como personas, ha demostrado tener un fuerte impacto tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes (Cava, 1995; Herrero, 1994; Lin y Ensel, 1989; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

También se ha constatado en el caso de la adolescencia, que aquellos chicos y chicas que perciben mayor apoyo de sus padres utilizan también estrategias de afrontamiento más efectivas, tienen una autoestima más favorable y cuentan con mayores competencias sociales (Barrera y Li, 1996; Musitu et al., 2001). Sin embargo, la adolescencia es también un periodo que comprende diferentes etapas y durante el cual la red social del adolescente evoluciona en gran medida. En este sentido, Kahn y Antonucci (1980) propusieron la “metáfora del convoy” para describir cómo evoluciona la red social de una persona en las diferentes etapas evolutivas. En cada estación - o etapa evolutiva-, las personas de nuestro entorno van variando, así como la importancia que les concedemos como fuente de apoyo. De hecho, algunos estudios como el de Furman y Buhrmester (1992) han analizado la evolución de la red social de chicos y chicas de 9, 12, 15 y 19 años, observando cómo las principales fuentes de apoyo percibidas variaban en función de la edad. En otro estudio más reciente, en el cual se analiza la red de apoyo social formada por el padre, la madre, los compañeros/as de clase y el profesorado, en una muestra de 447 adolescentes, de edades comprendidas entre los 12-18 años, se observa que la madre es la principal proveedora de apoyo; en cuanto a la variación durante la adolescencia de las fuentes de apoyo familiar y escolar, también se produce una tendencia a que decrezca el apoyo de los padres al tiempo que aumenta el apoyo de los compañeros (del Valle , Bravo y López, 2010; Hombrados et al., 2012). Otro estudio llevado a cabo por Bokhorst, Sumter y Westenberg (2009) con niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 9-18 años mostró que el nivel de apoyo social percibido de los padres y amigos fue similar en los distintos grupos de edad, menos en el intervalo de 16-18 años donde el apoyo de los amigos excedía al apoyo de los padres. Sin embargo, en el grupo de mayor edad (16- 18 años), el apoyo

social que percibían de los compañeros se igualó al apoyo social que percibían de los padres y el del profesorado disminuyó, coincidiendo con la etapa de transición de primaria a secundaria.

Otra cuestión relativa a la red de apoyo de los adolescentes y sobre la cual se han planteado diferentes hipótesis es el tipo de conexión que existe entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales (Beest y Baerveldt, 1999; Martínez y Fuertes, 1999). Por una parte, investigadores como Fuligni y Eccles (1993) han sugerido un modelo complementario, al constatar que aquellos adolescentes que perciben, en la organización familiar, poca participación en la toma de decisiones familiares y poca autonomía e independencia, buscan más apoyo y consejo en sus amigos que en su familia. De esta forma, las relaciones con los iguales se verían intensificadas cuando las relaciones familiares no aportan el apoyo que el adolescente necesita. Se trataría, por tanto, de una relación de signo negativo.

Sin embargo, también se ha planteado reiteradamente una relación positiva entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales. Así, por ejemplo, Dekovic y Meeus (1997) observaron relaciones positivas entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales. Desde esta segunda perspectiva, se sugiere que las relaciones familiares proporcionan un aprendizaje en habilidades sociales y en esquemas interpersonales que facilitan o dificultan las relaciones con los iguales. Ambas relaciones se potencian mutuamente, y son necesarias. (Musitu y Cava, 2003).

Por otro lado, la familia y la escuela son dos ámbitos que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo psicosocial del adolescente. Ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste del adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). En un estudio realizado por Musitu, Martínez y Murgui (2006) con 733 adolescentes entre 11 y 16 años, encontraron que si el adolescente percibe un bajo apoyo del padre y de la madre, tenderá a presentar una autoestima social más baja, a participar con mayor frecuencia en conductas violentas y probablemente problemas de ajuste escolar. En general, los resultados del estudio evidencian que la relación entre familia y escuela tiene lugar a través del apoyo social parental, el cual potencia recursos significativos en el adolescente. En otro estudio

desarrollado por Pérez, Díaz y Vinet (2005), se describió diferentes características del funcionamiento psicológico de los adolescentes que pertenecen a centros educativos de alta vulnerabilidad social, con una muestra de 633 estudiantes. Dentro de sus hallazgos indican la necesidad de entregar acompañamiento afectivo y orientación educativa, especialmente a aquellos estudiantes con bajo rendimiento académico que muestran altos niveles de inhibición social y tienen menos redes de soporte y amistades en el centro educativo. Por lo tanto, a partir del interés y colaboración entre la familia y la escuela, se puede lograr amortiguar las presiones que los medios de comunicación o los amigos ejercen sobre los adolescentes y de esta forma poder potenciar sus capacidades personales (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2007).

En definitiva, la percepción que los jóvenes tengan respecto del apoyo con que cuentan, las características de éste, su disponibilidad, accesibilidad, fortalezas y deficiencias, constituyen elementos centrales al intentar reflexionar sobre los medios para favorecer el desarrollo adolescente. Además, se debe tener en cuenta que existen recursos sociales que no están en la persona, y cuyo acceso es necesario a través del apoyo de su red social, y la valoración que se realiza de dicho apoyo, le permitirá enfrentar eficazmente las situaciones difíciles. (Méndez y Barra, 2008).

A modo de resumen, el apoyo social se constituye como factor de protección en el bienestar del adolescente, ya que brinda apoyo emocional, material e informacional, los cuales generan recursos de apoyo valiosos para enfrentar las situaciones de riesgo que se pueden presentar en esta etapa del ciclo vital. Además, es fundamental que el estudio de la adolescencia incluya todos los factores que afectan al individuo, el ambiente físico y social que le rodea, los aspectos psicológicos, la calidad de las relaciones interpersonales y familiares, las condiciones biológicas, las circunstancias y el momento histórico en que se encuentre el adolescente, de acuerdo a los beneficios que se obtienen (Pardo, Sandoval y Umbarita, 2004).



### 3. Apoyo social e inmigración

Un aspecto importante a destacar es el papel que juega el apoyo social en la inmigración. Desde un punto de vista psicosocial, la experiencia migratoria puede ser entendida como un proceso de transición ecológica que conlleva importantes cambios en el entorno del individuo (García et al., 2002; Martínez, 1997). El desplazamiento de un país a otro supone la incorporación a un nuevo contexto físico, institucional y sociocultural (cambios climáticos y geográficos, cambios en las normas y valores mayoritarios), que generalmente modifica la posición social del individuo (cambios en la situación laboral y económica, en las condiciones de vida), y da lugar a una transformación importante en su red de relaciones interpersonales, dada la necesidad de reconstituir su sistema de apoyo social en el país receptor.

Junto a estos obstáculos se unen, la precariedad laboral, la situación de irregularidad e inestabilidad legal, las dificultades de acceso a la vivienda y el prejuicio étnico, los cuales, son algunos de los múltiples problemas que encuentran los inmigrantes tanto en nuestro país (Hernández, 2003; Hernández et al., 2004; Martínez, García, Maya, Rodríguez y Checa, 1996) como en otros contextos. Ante esta realidad multiproblemática, las redes informales de apoyo social cobran especial importancia como fuente de recursos de diversa naturaleza (Aroian, 1992; García et al., 2002; Martínez, García y Maya, 1999). Por ejemplo, contribuyen a desarrollar la identidad social y sentimientos de pertenencia y arraigo, así como a incrementar la sensación de predictibilidad, estabilidad y control (Veiel y Bauman, 1992).

Los vínculos interpersonales proporcionan información clave sobre la sociedad receptora en torno a cuestiones como la búsqueda de empleo y vivienda, las relaciones con los autóctonos o el acceso a los servicios sociales, educativos y sanitarios. La red social también puede facilitar recursos materiales de carácter básico (alojamiento, dinero, alimentos, etc.), y ayuda instrumental en cuestiones como el aprendizaje del idioma, la tramitación de documentos, el transporte o las tareas domésticas. Además, la emigración suele generar sentimientos de soledad y añoranza, por lo que las relaciones interpersonales constituyen una fuente indispensable de apoyo emocional, proporcionando afecto, comprensión y oportunidades para la participación social. A modo de resumen, un sistema de apoyo social en el contexto de la migración contribuye a la satisfacción de necesidades, ayuda a la participación social, proporciona un marco

de referencia para establecer comparaciones sociales, ayuda a los inmigrantes a adaptarse mejor a su entorno, promueve acontecimientos positivos y les ayuda a hacer frente a los eventos negativos, así como contribuye a mejorar la capacidad de adaptación mediante el fomento de la integración social y laboral (García et al., 2005).

En coherencia con la tendencia observada en otros grupos de población (Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000; Harknett, 2006; Henley, Danziger y Offer, 2005; Ryan, Kalil y Leininger, 2009) diversas investigaciones han constatado los efectos positivos del apoyo social sobre la salud mental y el bienestar subjetivo de los inmigrantes (Hernández et al., 2004; Herrero, Fuente y Gracia, 2011). La asociación entre el apoyo social percibido y la felicidad fue investigada en mujeres inmigrantes que pertenecían a diferentes asociaciones de Málaga. Los resultados indicaron que el principal predictor de la felicidad en relación con el apoyo social fue la satisfacción con el apoyo recibido. En cuanto a la relación entre felicidad y los diferentes tipos de apoyo analizados se obtuvo que los mejores predictores de la felicidad fueron el apoyo emocional proporcionado por la familia, el apoyo instrumental proporcionado por la población autóctona y la frecuencia de apoyo informacional recibido por los servicios sociales (Domínguez-Fuentes y Hombrados, 2012). A este respecto, Cohen, Gottlieb y Underwood (2000) consideran que los efectos beneficiosos de las relaciones sociales en el bienestar del individuo son debidos a su influencia sobre la autoimagen, la autoestima, el control personal y sobre las normas de comportamiento, las cuales tienen implicaciones para la salud.

Entre los diversos mecanismos que han sido propuestos a la hora de explicar los efectos beneficiosos del apoyo social (Barrera, 1986, 2000; Barrón, 1996; Cohen et al., 2000; Gracia, Herrero y Musitu, 1995, 2002; Rodríguez, 2001; Vaux, 1988), cabe destacar particularmente tres, por su posible implicación durante la experiencia migratoria: el sentido de pertenencia, el intercambio de recursos e información, y el papel protector o amortiguador del apoyo social.

En primer lugar, según los modelos basados en la identidad social (Cohen et al., 2000; Vaux, 1988), la integración en una red de relaciones interpersonales otorga al individuo un sentido de pertenencia que incide directamente y de forma positiva sobre su bienestar subjetivo. Este sentido de pertenencia puede resultar especialmente importante durante el proceso de aculturación asociado a la experiencia migratoria

(Berry, 1997), evitando sentimientos de aislamiento, marginación y exclusión social. Las relaciones con los autóctonos y su presencia en la red de apoyo de los inmigrantes podrían desempeñar un papel esencial a la hora de potenciar la percepción de integración en el nuevo contexto sociocultural, contribuyendo de ese modo al ajuste psicosocial de los extranjeros.

En segundo lugar, según los modelos centrados en el intercambio de recursos e información (Cohen et al., 2000), el sistema informal de apoyo social constituye una fuente esencial de recursos psicosociales, indispensables para afrontar los múltiples problemas que los inmigrantes encuentran en ámbitos como la vivienda, el empleo, la inestabilidad legal o el idioma (Hernández, 2003; Martínez et al., 1996; Paterna, 1994).

Una tercera explicación, es la relacionada con el papel amortiguador del apoyo social, que puede actuar protegiendo al individuo de los efectos negativos del estrés asociado a la experiencia migratoria. No obstante, aunque algunos estudios han constatado esta función amortiguadora (Briones, 2010; Hernández et al., 2004; Hernández et al., 2005; Martínez et al., 2001; Maya, 2009), son más abundantes los que comprueban que el apoyo no ejerce un papel protector en poblaciones de inmigrantes y/o minorías étnicas con problemáticas graves (Clarke y Jensen, 1997; Rivera-Heredia, Obregón y Cervantes, 2013; Zimmerman, Ramírez, Zapert y Maton, 2000), o solamente detectan el efecto amortiguador en situaciones de bajo estrés, pero no cuando el estrés es elevado y continuado (Ritsner, Modai y Ponizovsky, 2000).

Además, a la hora de explicar los efectos beneficiosos del apoyo social y su papel facilitador en la adaptación de los inmigrantes al contexto receptor, diversas investigaciones han observado cierta diferenciación de funciones, dependiendo del origen del vínculo (García et al., 2002; García et al., 2002; Hernández, Alonso y Pozo, 2006; Hernández et al., 2005). Por ejemplo, en un estudio sobre las fuentes de apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes residentes en Almería, Hernández et al. (2005) comprueban que los compatriotas desempeñan un rol central como proveedores de apoyo emocional, informativo y material en las diferentes etapas de la experiencia migratoria, mientras que las relaciones con autóctonos se caracterizan principalmente por proporcionar información acerca de la sociedad receptora (oportunidades laborales, normas y valores socioculturales), y por facilitar el aprendizaje del idioma.

Asimismo, en el trabajo desarrollado por Aparicio y Tornos (2005) donde se analizan las redes sociales de inmigrantes extranjeros en España, se constata que los compatriotas constituyen una fuente esencial de múltiples tipos de apoyo a lo largo de todo el proceso de asentamiento, mientras que los autóctonos se incorporan de manera progresiva a las redes sociales de los inmigrantes, aportando información clave acerca del país, evitando sentimientos de segregación y marginación, y permitiendo mantener la privacidad, al disponer de relaciones de confianza fuera de la red de compatriotas.

A pesar de esta diversificación de funciones, son escasas las investigaciones que han examinado la contribución específica del apoyo social proporcionado tanto por autóctonos como por otros extranjeros sobre la salud y el bienestar de los inmigrantes. Algunos estudios han mostrado que las relaciones con otros inmigrantes ejercen un impacto positivo sobre la salud mental de este grupo de población, destacando particularmente la importancia de los vínculos familiares (García et al., 2002), y el apoyo emocional que éstos aportan (López y Loaiza, 2009). Asimismo, se ha constatado que la presencia de autóctonos en las redes sociales de los inmigrantes y la satisfacción con el contacto mantenido con los miembros de la sociedad receptora facilitan el ajuste psicosocial de este grupo de población (Hombrados y Castro, 2013).

#### **4. Adolescencia y diversidad cultural**

La adolescencia, como se ha comentado con anterioridad, es en sí misma un período de desafíos en la formación de la identidad de cualquier individuo. Más compleja se hace esta etapa, en los adolescentes que han vivido un proceso de desplazamiento migratorio. Los adolescentes de origen extranjero poseen algunos rasgos y características propias: muchos han emigrado, otros son hijos de inmigrantes, muchos hablan cotidianamente dos o más idiomas. Además se socializan en varias tradiciones culturales, mezclando valores, reglas, identidades y pertenencias, de una forma dinámica y cambiante.

Por otro lado, mientras los jóvenes adolescentes recién llegados tratan de adaptarse a la sociedad receptora y a la nueva cultura que es para ellos ahora su casa, también se ven confrontados, de una forma individual, a tensiones en las diferentes esferas cotidianas como pueden ser la escuela, la familia, los amigos, sus iguales y en el mercado laboral. En estas edades, aparecen normalmente las primeras tensiones

generadas por la capacidad de comunicarse con los demás, la valoración de los afectos, el miedo al rechazo, los climas de tensión causados por el proceso de maduración y la transición hacia la vida adulta.

En nuestro país, los flujos migratorios van incorporando cada vez en mayor medida el carácter familiar, mediante reagrupaciones y la formación de familias en destino. Esto significa que la inmigración y la integración de los inmigrantes se extienden a otros grupos sociales y a sus respectivos ámbitos de sociabilidad; en el caso que nos ocupa la escuela. En estos espacios se está construyendo, en buena medida, el futuro inmediato, y a más largo plazo, las relaciones sociales que integran nuestra sociedad.

Respecto a las relaciones con los iguales, hay que destacar que, debido a la coexistencia de diferentes culturas en nuestro país, es importante conocer las múltiples interrelaciones que se crean entre las minorías, portadoras de diversidad cultural, y las sociedades de acogida. Como afirman Douglass y Lyman (1994), se trata de describir las relaciones que unen entre sí a los actores de un fenómeno étnico, y la manera en que éstos negocian con determinados aspectos de su identidad personal y su entorno. En las relaciones interétnicas, la adquisición de conocimientos que debe hacer el grupo receptor sobre los grupos minoritarios es sumamente costosa, ya que implica el aprendizaje de un extenso abanico de competencias.

Sin embargo, el grupo minoritario debe realizar un esfuerzo mucho mayor, partiendo de la suposición de que es poco probable que sea aceptado o aprobado. Las relaciones interétnicas en sociedades pluralistas, muchas veces se caracterizan por la pobreza de las fórmulas de interacción social, ya que resultan muy convencionales o estereotipadas, y basadas en concepciones generadas por la mayoría de los prejuicios colectivos excesivamente simplistas.

Existen algunos problemas que afectan directamente a los adolescentes de origen extranjero que viven hoy en España, por ejemplo, la de enfrentarse a la “*percepción social que se tiene del inmigrante*”, o en el plano de las relaciones sociales, a “*la comunicación con sus iguales*”, en la escuela o barrio de residencia, “dado que los patrones de relación social pueden diferir sustancialmente de los de sus pares autóctonos, incorporándose elementos nuevos en relación con lo racial, lo lingüístico y

lo religioso” (Giménez y Pérez, 2003, p. 423). La superación de las dificultades iniciales suele depender de un buen contexto de acogida, del apoyo crucial de la escuela por su carácter instructivo y formador, una buena dosis de voluntad individual, el fundamental estímulo que venga del entorno familiar del adolescente y, por último, la paulatina adecuación de las administraciones públicas a la hora de ajustar sus procedimientos institucionales hacia políticas migratorias integradoras y no excluyentes.

La rápida transformación vivida en la última década en todo el país, por la llegada de importantes flujos de población extranjera para trabajar y vivir, ha cambiado el paisaje urbano de nuestras ciudades. Las relaciones sociales, que hoy día los jóvenes adolescentes establecen, tienen necesariamente, otros aspectos presentes que hace diez años atrás no existían de una forma tan visible. Los adolescentes autóctonos viven hoy en un entorno que es habitado por personas de las más diversas partes del mundo. En los espacios sociales (la escuela, los centros educativos, etc.), y en los espacios sociales informales (plazas, parques, lugares de ocio, etc.) la presencia de la diversidad cultural es una realidad cotidiana. Todo esto dibuja una nueva fisonomía del país, en el cual convergen distintas etnias, lenguas, culturas y religiones.

La naturaleza de las interacciones establecidas con sus padres influye, a su vez, en las relaciones sociales que entablan, por ejemplo, con los profesores en la escuela, y a la vez, con sus compañeros de estudios. Es necesario tener en cuenta que si, por un lado, las relaciones de sociabilidad entre jóvenes gozan de un buen potencial para un desarrollo positivo en términos de convivencia, por otro, no se puede ignorar que existen una serie de factores que podrán causar dificultades a este proceso. Las normas educativas, las actitudes y la socialización están pautadas culturalmente, y sólo una comprensión y aplicación dinámica del concepto de cultura podrá ayudar a superar las dificultades del proceso de reconocimiento mutuo, basado en el respeto de la pluralidad de los jóvenes de distintas orígenes que viven actualmente en España (Barbosa, 2006).

Es importante subrayar que su distribución por el conjunto de instituciones educativas no es homogénea. Esto tiene serias implicaciones en la socialización y el desarrollo de la sociabilidad que puedan establecer ahora y en el futuro. Los jóvenes inmigrantes y autóctonos no están estableciendo sus relaciones sociales y aprendiendo a mantenerlas en un contexto real, o sea, con una presencia proporcionada de jóvenes autóctonos y extranjeros en la enseñanza pública. La escuela es un terreno privilegiado

de sociabilidad colectiva, que juega un papel clave en el aprendizaje del establecimiento de relaciones sociales, a través de la transmisión de valores a los alumnos y alumnas (relaciones entre iguales) que las frecuentan y el reflejo que producen en su entorno inmediato, el barrio, y las relaciones entre vecinos. La escuela es un agente socializador importante, porque en ella se dan los procesos de aprendizaje de competencias educativas, sociales y culturales, que permitirán el desarrollo de un rol social adulto. Para Ferrando (2005), la socialización escolástica va más allá de los contenidos específicos de la propia enseñanza, y transmite una serie de comportamientos que se refieren a los principios de autoridad, de competencia y de cooperación.

Según Barbosa (2006), existen cada vez más grupos mixtos de jóvenes españoles y jóvenes de origen extranjero, y en cuanto a situaciones o patrones de convivencia, existe una situación general de coexistencia, estableciendo las relaciones de amistad sobre una base personal, de elección con quien uno o una se quiere relacionar, basadas en la amistad.

Por otro lado, las pautas de sociabilidad entre los jóvenes, autóctonos o de origen extranjero, pueden indicarnos cómo estos construyen sus redes sociales de amigos y de compañeros en la escuela. Cómo valoran a las amistades, lo que comparten con el grupo de iguales, o la reciprocidad en las relaciones establecidas, son indicadores de la sociabilidad que desarrollan.

Los jóvenes construyen su sociabilidad intentando aumentar su red social de amigos e intercambiando información y conocimientos de todo tipo, que permitan que cada uno aumente su capital social. Ese capital social se traduce en la confianza y la reciprocidad que se construye en la interacción con los iguales, y pesa más que el factor nacionalidad/extranjero/autóctono a la hora de entablar relaciones sociales entre los jóvenes. En el estudio de Hombrados y Castro (2013) llevado a cabo en diversos centros educativos de la provincia de Málaga, se analizó la frecuencia y la satisfacción con el apoyo social emocional, instrumental e informacional proporcionado por el alumnado de etnia gitana, alumnado inmigrante y el resto del alumnado (alumnado autóctono). Los resultados muestran que el alumnado inmigrante recibe más apoyo emocional e informacional del alumnado autóctono, tanto en las dimensiones de frecuencia como de satisfacción con el apoyo. En cambio, el apoyo instrumental, que está más relacionado con hacer cosas concretas, proviene más de sus compañeros/as inmigrantes. La

importancia de las relaciones de amistad entre los jóvenes, prevalece sobre las aparentes diferencias nacionales o culturales, lo que dibuja un claro panorama esperanzador de cara a las relaciones de convivencia (Barbosa, 2006).



## CAPÍTULO 3. Sentido de Comunidad

### 1. Concepto y componentes del sentido de comunidad

El debate y la investigación sobre la idea de “comunidad” se han ido reavivando en los últimos años. Esta idea se refiere a los vínculos de confianza y de reciprocidad entre los integrantes de un barrio, una localidad o una comunidad de vecinos (es decir, una comunidad tradicional). Aunque también puede aplicarse a comunidades relacionales, tales como asociaciones de voluntariado, sindicatos, clubes deportivos, etcétera. Putnam en el año 2000, ya hacía referencia a los resultados obtenidos en las encuestas sobre los patrones de sociabilidad, donde se informaba del declive del capital social y el deterioro del sentido comunitario en las últimas décadas. Al mismo tiempo, surgen nuevas formas de participación social que muestran el proceso de individualización, y la aparición de “comunidades personales”.

El deterioro de la comunidad ha sido una preocupación central de las ciencias sociales a lo largo de su corta historia. En cierto modo, podría afirmarse que la psicología social y la sociología tienen especial preocupación por la decadencia de la comunidad, como consecuencia de los procesos de urbanización e industrialización. También, el mismo fenómeno de cambio en los patrones de sociabilidad se ha estudiado con múltiples perspectivas. Por ejemplo, Thomas y Znaniecki (1958), describieron los problemas de los inmigrantes polacos en Estados Unidos al distanciarse de las reglas sociales de su colectivo de origen. Georg Simmel (1977), estudió las nuevas formas de socialización en las ciudades, en comparación con la sociedad tradicional, destacando que la masificación y el desorden de la vida urbana parecen desembocar en una mayor distancia psicológica entre el individuo y su entorno social.

Sin embargo, actualmente hay tendencias que contradicen esta visión concluyente. Por ejemplo, ha aumentado exponencialmente el número de participantes en grupos de auto-ayuda y en organizaciones no gubernamentales (ONGs). Se ha producido una expansión significativa del voluntariado y en Internet están floreciendo “comunidades virtuales” de todo tipo. Por eso, una interpretación alternativa consiste en afirmar que están cambiando las formas de participación, orientándose hacia comunidades que exigen un compromiso más débil. No se estaría produciendo en ese caso la desaparición de la comunidad sin más, sino el surgimiento de nuevas formas

comunitarias, caracterizadas por el auge del individualismo y la personalización de las prácticas sociales (Maya, 2002; Smith y Kollock, 1999; Wellman, 2001)

En este contexto, desde la década de los 60, la psicología comunitaria se ha caracterizado por el desarrollo de investigaciones e intervenciones que ponen el foco de atención en la relación entre los individuos y las comunidades. Además, la psicología comunitaria ha ido constituyendo un espacio propio en la intervención social, orientado por los valores de participación ciudadana, justicia social, colaboración de los colectivos implicados y fortalecimiento de las comunidades (Maya, 2004).

Dos conceptos ocupan actualmente un lugar central en la psicología comunitaria: el sentido de comunidad (Sarason, 1974), y la idea de potenciación comunitaria o “empowerment” (Rappaport, 1981). Aunque la literatura científica los ha analizado con frecuencia por separado, existe una interdependencia –incluso una potenciación mutua– entre ambos procesos (Maya, 2004).

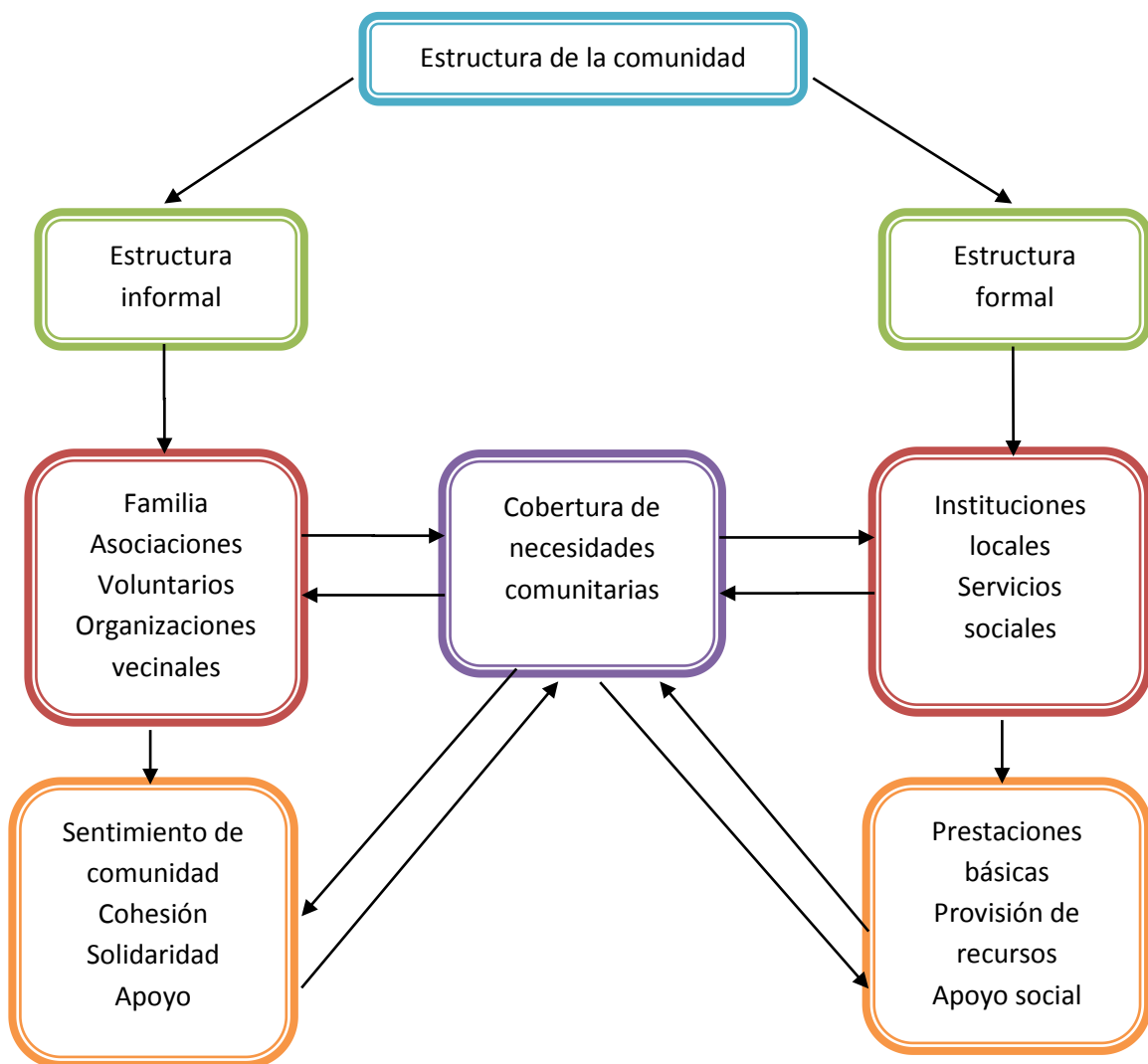
En primer lugar, antes de proporcionar una definición de sentido de comunidad, se hace necesario repasar el concepto de comunidad, el cual, puede ser entendido bajo tres acepciones: como un lugar (ubicación y características del entorno físico); como conjunto de personas (características sociales de sus habitantes); y como un sistema social (pautas de interacción y redes sociales). Aunque existen otras dos grandes maneras de describir la comunidad: como lugar geográfico (el barrio); y como grupo de relaciones y recursos (sentido de comunidad) (Hombrados, 2011).

Para Blanco (1988) el concepto de comunidad se mueve en torno a:

- Un ingrediente ecológico (concentración de individuos en un espacio determinado).
- Un factor macrosocial (estructura y organización social).
- Un elemento microsociales (relación entre grupos y personas)
- Un factor psicológico (sentido de pertenencia).

La comunidad debe ser entendida, por tanto, como el conjunto de grupos de población que viven juntos en un lugar, ya sea este urbano o rural, bajo unas condiciones específicas de organización y de cohesión social y cultural. Los miembros

de la comunidad están ligados por características comunes, y/o por intereses y aspiraciones que pueden devenir comunes, y en donde cobra especial importancia la interacción psicosocial entre los grupos de la comunidad (San Martín y Pastor, 1984). Para Nisbet (1966), la comunidad se refiere a todas las formas de relación en las que predominan la intimidad personal, la profundidad emocional, la unión social, el compromiso moral y la continuidad en el tiempo. El concepto de comunidad, por lo tanto, es complejo y está ligado tanto a los aspectos objetivos del entorno físico, como a los aspectos subjetivos de la interacción social. Siguiendo una perspectiva ecológica, la comunidad constituye el punto de partida esencial, a partir del cual, se estructuran las necesidades comunitarias y la actuación de las instituciones. Esta estructura de la comunidad, donde interaccionan la estructura informal (solidaridad, apoyo, sentido de comunidad) y la estructura formal (acción institucional), se muestra en la figura 1.



**Figura 1.** Estructura de la comunidad (Hombrados y Gómez, 1995, p.287).

En 1974, Sarason publica “El Sentido Psicológico de Comunidad”, obra que marca el inicio de una línea de investigación psicosocial que ha propuesto el sentido psicológico de comunidad como el concepto central de la Psicología Comunitaria. Para este autor, el concepto de comunidad va más allá de la localización espacial, concediendo gran importancia a la existencia de redes sociales o de interacción social. Es decir, coloca dicho término en la intersección de lo individual y colectivo, de lo psicológico y social. Sarason (1974) y posteriormente McMillan y Chavis (1986) definen el sentido psicológico de comunidad como aquella sensación de formar parte de un grupo, un sentimiento compartido de que las necesidades colectivas serán atendidas bajo un compromiso cooperativo entre todos sus integrantes.

No obstante, dicho concepto es complejo, pues hace referencia, tanto a lugares, como a personas o sentimientos, e incluso, se usan varias acepciones para definirlo: sentido de comunidad, sentimiento de comunidad o sentido psicológico de comunidad. Para referirse a la experiencia individual se utilizan los términos “sentimiento o sentido psicológico de comunidad”, mientras que para referirse al nivel de análisis grupal se suele utilizar “sentido de comunidad”, término más ampliamente utilizado. Sin embargo, existe bastante acuerdo en cuanto a las dimensiones que lo configuran.

El sentido psicológico de comunidad, para McMillan y Chavis (1986), es un concepto multidimensional (figura 2) compuesto por las siguientes características:

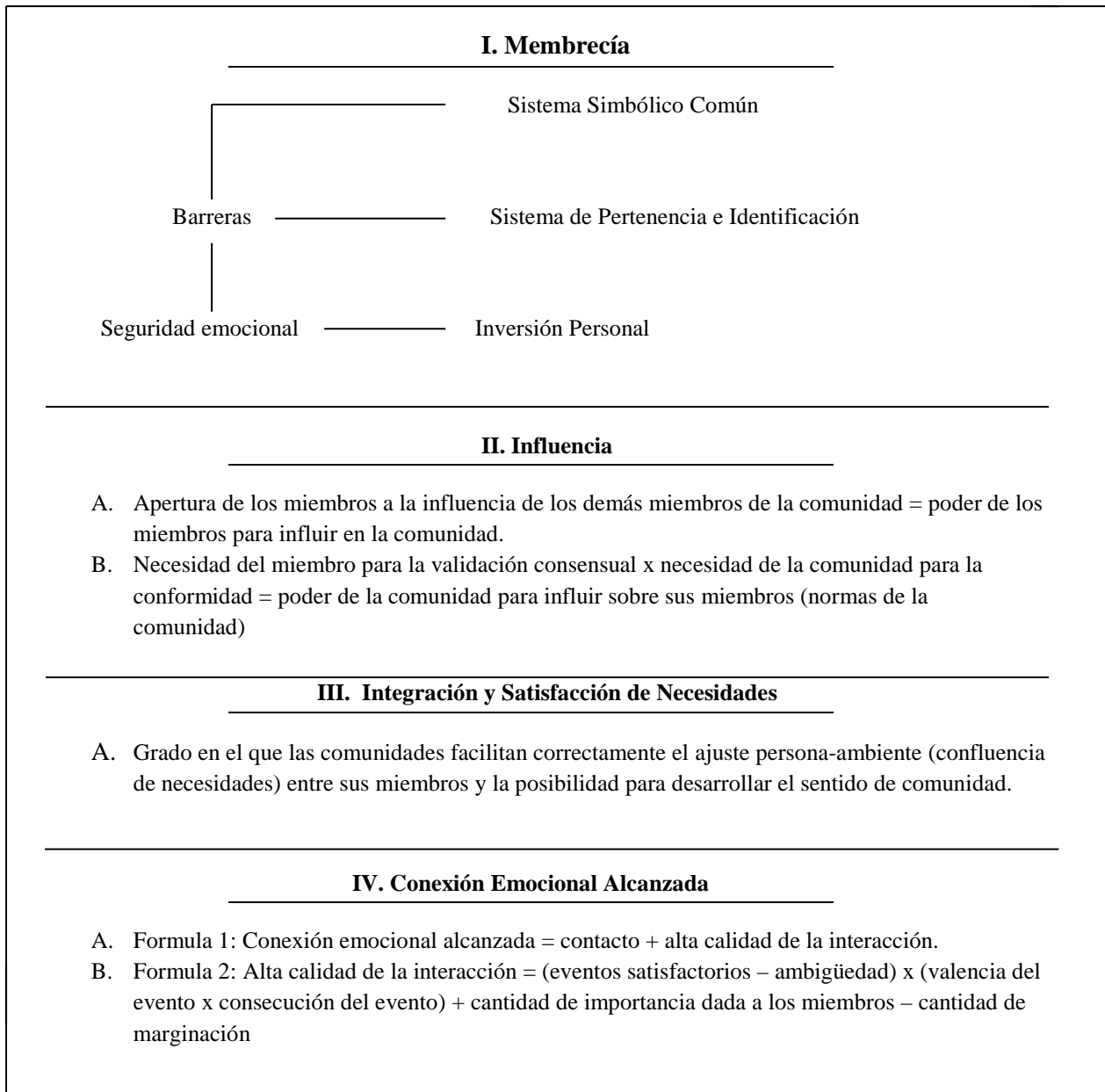
1. *Membrecía*. Es un sentimiento de pertenencia, de ser parte de una red de relaciones sociales, que implica el sentimiento de que la persona está integrada en el grupo y tiene un lugar en él. Estaría formado por una serie de componentes:
  - Límites: proporcionan a los miembros de la comunidad seguridad para la expresión de sus sentimientos y la satisfacción de sus necesidades. El lenguaje o las costumbres constituyen señales externas de identificación.
  - Seguridad emocional: se refiere a la protección de la intimidad del grupo. A veces, para proteger la seguridad emocional del grupo se hace uso de barreras físicas, como es la delimitación geográfica de los barrios.

- Sentido de pertenencia e identificación: implica el sentimiento, la creencia y la expectativa de que uno se inserta en el grupo y tiene lugar en él.
- Inversión personal: el individuo trabaja para ser aceptado por el grupo. La pertenencia al grupo se convierte en algo muy valorado y significativo.
- Sistema simbólico común: el conocimiento del sistema de símbolos de una comunidad es un prerrequisito para conocerla correctamente. Por ejemplo, cuando una persona se traslada a vivir a otra ciudad necesita conocer el funcionamiento y las normas sociales del nuevo contexto, sobre todo, si emigra a otro país donde existen diferencias culturales respecto al país de origen.

En resumen, la historia compartida, la experiencia mutua de los acontecimientos que tienen lugar en la comunidad y los símbolos comunes, son elementos claves para construir el Sentido de Comunidad, ya que proporcionan una forma de sentirse integrado y de ser reconocido como miembro de la misma.

2. *Influencia*: Sentimiento de que las acciones de los individuos pueden influir en la comunidad, a la vez que lo que ocurre en ésta puede influir en el comportamiento de los primeros. Hay una influencia recíproca entre la comunidad y sus miembros. Los miembros de una comunidad se sienten más atraídos por ella cuando creen que tienen poder e influencia. El *empowerment* o potenciación de la comunidad, está siendo cada vez más analizado como un elemento clave para la integración social.
3. *Integración y satisfacción de necesidades*: Se refiere a la percepción de que aquello que los miembros de la comunidad necesitan lo pueden encontrar en la misma. Hay que destacar:
  - El refuerzo y la satisfacción de necesidades son las funciones principales de una comunidad.

- Las recompensas de las comunidades pueden ser el status social de sus miembros, los recursos con los que cuenta y la competencia de los demás miembros.
  - Hay que establecer prioridades internas que permitan la paulatina satisfacción de las necesidades comunitarias, que pueden ser saturadas por la satisfacción de las necesidades individuales.
  - Una comunidad fuerte debe garantizar la posibilidad de que sus miembros sean capaces de satisfacer sus necesidades.
4. *Conexión emocional:* Los miembros de la comunidad comparten una historia, un lugar y unas experiencias comunes. La conexión emocional estará determinada por el deseo de interactuar de las personas y de conseguir unas relaciones de calidad. Es un componente eminentemente afectivo, según esto hay que destacar que:
- La interacción debe permitir la resolución de los problemas y la superación de las crisis individuales y grupales.
  - La creación de redes sociales y la percepción de apoyo social favorecen la conexión emocional.



**Figura 2.** Elementos del sentido de comunidad. Gómez y Hombrados, (1992, p.23)

Por lo tanto, las interrelaciones entre los cuatro componentes, con sus respectivos subelementos, hay que explicarlas atendiendo al contexto concreto que se estudie: la ciudad, el barrio, la escuela, etc. (Hombrados, 2011). En el presente estudio nos centraremos, concretamente, en analizar el sentido de comunidad dentro del ámbito educativo.

## 2. Evaluación del sentido de comunidad

La evaluación del sentido de comunidad resulta compleja, dada la diversidad de componentes que conforman el concepto de sentido de comunidad. La evaluación de este sentimiento del *nosotros* se operacionaliza en aquellas conductas tendentes a desarrollar un sentimiento de pertenencia, en la búsqueda de contactos con el medio, en el establecimiento de lazos de amistad, o en el intento de satisfacer las necesidades sociales dentro de un contexto determinado (Hombrados y Gómez, 1997).

En la actualidad, podemos contar con numerosos instrumentos para evaluar el sentido de comunidad, pero muchos de ellos se han elaborado para adaptarlos a un determinado contexto (bloque, barrio, ciudad); al tipo de población estudiada (inmigrantes, desempleados, residentes); o al tipo de variable con la que se intenta relacionar (privacidad, soledad, apoyo social). Sin embargo, son escasos los instrumentos que evalúan el sentido de comunidad en el contexto escolar. Por otro lado, aunque cabe señalar que existen autores que defienden la estructura unidimensional del sentido de comunidad (Davidson y Cotter, 1986; Tarrant, 2002), una mayoría de investigadores reconocen el carácter multidimensional del concepto (Cava, Buelga, Herrero y Musitu, 2011; Hombrados, 2011). En los estudios sobre identificación grupal en la adolescencia, las medidas de tipo multidimensional permiten conocer no solo el grado en que el adolescente se percibe como miembro del grupo, sino también cuál es su valoración del grupo y su grado de compromiso con él (Hombrados 2011).

En 1974, Sarason a partir de su escala de doce ítems identificó cuatro factores de sentido psicológico de comunidad: integración, satisfacción de necesidades, pertenencia, influencia y conexión emocional compartida. En 1981, Riger y Lavrakas, utilizando una escala de sólo seis ítems encontraron una estructura multidimensional del sentido de comunidad. Concretamente identificaron dos dimensiones de unión a la comunidad: vinculación social y arraigo al lugar.

A pesar de esta primera evidencia, de que el sentido de comunidad era un concepto multidimensional, hay investigaciones que discutirían esta idea y que propondrían una estructura unidimensional del concepto. En este sentido, y con propósitos más macrosociales, se construye la escala de Davidson y Cotter (1986) para medir el sentido de comunidad en relación con la ciudad de residencia (véase tabla). Los



autores analizaron factorialmente su escala, concluyendo que la misma era unidimensional y que esta única dimensión reflejaba Sentido de Comunidad (Hombrados, 2011).

También, Perkins, Florin, Rich y Wandersman (1990) elaboraron el Índice de Sentido de Comunidad (SCI), y en nuestro país cabe destacar la elaboración de la Escala de Sentido de Comunidad elaborada por Sánchez Vidal (2001) a partir del concepto de sentido de comunidad de Sarason y en la que se evalúan las dimensiones: arraigo territorial/pertenencia, relación/interacción, interdependencia/mutualidad, similitud con otros y competencia social/influencia (véase tabla).

Sin embargo, la aproximación más sólida a las dimensiones del sentido de comunidad fue la realizada en 1986 por McMillan y Chavis, quienes identificaron el concepto, compuesto por cuatro elementos: membrecía, influencia, satisfacción de necesidades y conexión emocional. A partir de este modelo teórico, han sido numerosas las investigaciones destinadas al desarrollo de un instrumento de medida que recogiese los componentes del modelo. De forma coherente con los estudios precedentes, Peterson, Speer y McMillan (2008) diseñaron una Escala Breve de Sentido de Comunidad (Brief Sense of Community Scale, BSCS) compuesta por 8 ítems nuevos diseñados para ser consistentes con el modelo de McMillan y Chavis (1986).

Continuamente se formulan nuevas propuestas de medición, que tratan de adaptarse a contextos concretos, incorporan criterios multinivel o tienen más en cuenta la interacción entre el individuo y la comunidad.

Centrándonos en la evaluación del sentido de comunidad o de pertenencia en relación al contexto educativo, cabe destacar el Índice de Sentido de Comunidad en el Aula (SCCI), de Rovai, Cristol y Lucking (2001) o la Escala de Sentido de Comunidad Escolar, de Currie, Samdal, Boyce y Smith (2002) (véase tabla). También se encuentra la Escala de Identificación Grupal de Tarrant (2002), que consta de 13 ítems que evalúan distintos aspectos relativos a la identificación con el grupo. A estos ítems, se responde mediante una escala de 11 puntos (0= completamente en desacuerdo, y 10= completamente de acuerdo). En el proceso de traducción y adaptación al español de esta escala, se siguieron las directrices internacionales (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007).

La adaptación española de la Escala de Tarrant (2002), realizada por Cava et al. (2011), permite evaluar tres dimensiones de la identificación grupal en adolescentes. Una primera dimensión sería la relativa a la *Autocategorización* que la persona hace de sí misma como miembro del grupo. Una segunda dimensión haría referencia a la evaluación y *Valoración* que realiza del grupo al que pertenece; y una tercera dimensión mediría el grado de *Compromiso* hacia el grupo que tiene la persona. Otra escala que puede aplicarse en el contexto educativo es el Índice del Sentido de Comunidad de Chipuer y Pretty (1999), formada por 12 ítems con alternativas de respuestas que oscilan entre 1= totalmente en desacuerdo, y 4= totalmente de acuerdo. Los encuestados pueden elegir si desean centrarse en su ciudad de origen o en la ciudad donde viven durante el período de clase, seleccionando la comunidad más importante para ellos. En un estudio realizado por Cicognani et al. (2008), sobre participación social, sentido de comunidad y bienestar social, con estudiantes universitarios americanos, italianos e iraníes, utilizaron además de la Escala de Sentido de Comunidad para Adolescentes, la Escala de Identificación Grupal de Brown, Condor, Mathews, Wade y Williams (1986), para evaluar la identificación con la comunidad, siendo en este caso, adaptada al contexto educativo. Esta escala mide los tres aspectos esenciales de la identificación con un grupo: cognitivo, evaluativo y afectivo. Los sujetos utilizan una escala de respuesta de 7 puntos que oscila desde 1= totalmente en desacuerdo, hasta 7= totalmente de acuerdo.

En resumen, debido a esta variabilidad de instrumentos que evalúan el sentido de comunidad, hemos descrito, en la siguiente tabla, los más usados en numerosas investigaciones, desde los años 80 hasta la actualidad, distinguiendo entre las dimensiones que evalúan, las subescalas que los componen, el formato de respuesta y sus propiedades psicométricas.

ESCALAS Y AUTORES	ASPECTOS QUE EVALÚA Y SUBESCALAS	ITEMS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS
Escala de Sentido de Comunidad (Doolittle y McDonald, 1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa las conductas comunicativas y las actitudes en el ámbito de la comunidad.</li> <li>- Subescalas: clima de apoyo, ciclo de vida familiar, interacción informal, seguridad, interacción con el vecindario y localismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 26 ítems</li> <li>- Diferencia entre bajo, medio y alto sentido de comunidad en el barrio</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .85</li> </ul>
Índice de Sentido de Comunidad (McMillan y Chavis, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el sentido psicológico general de la comunidad a partir de las siguientes subescalas.</li> <li>- Subescalas: reforzamiento de necesidades, pertenencia, influencia y conexión emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 ítems</li> <li>- Escala Likert con 4 opciones (1=Totalmente en desacuerdo a 4=Totalmente de acuerdo)</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .72</li> </ul>
Escala de Sentido de Comunidad (Davidson y Cotter, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el sentido de comunidad en relación a la ciudad de residencia.</li> <li>- Escala unidimensional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17 ítems</li> <li>- Escala tipo Likert con 4 opciones (1=Muy interesado a 4=Nada interesado)</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .83</li> </ul>
Índice de Cohesión Vecinal (Buckner, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa la cohesión del vecindario a partir de tres subescalas:</li> <li>- Subescalas: sentimiento de comunidad, atracción por el vecindario y relación percibida entre los vecinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 ítems</li> <li>- Escala Likert con 5 opciones (1=Totalmente de acuerdo a 5=Totalmente en desacuerdo)</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .94</li> </ul>
Índice de Sentido de Comunidad (Perkins et al., 1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el sentido comunitario.</li> <li>-Subescalas: reforzamiento de necesidades, pertenencia, influencia y conexión emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 ítems</li> <li>- Formato de respuesta dicotómica (0=Verdadero a 1=Falso)</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .80</li> </ul>
Escala de Sentimiento de Pertenencia a la Comunidad (Pons, Grande, Gil y Marín, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el sentimiento de pertenencia a la comunidad.</li> <li>- Subescalas: vecindario, identificación, satisfacción con el barrio y necesidad de cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 21 ítems</li> <li>- Escala Likert con 4 opciones (1=Nada a 4=Mucho)</li> <li>- <math>\alpha</math> de Cronbach .85</li> </ul>

<p>Escala de Sentido de Comunidad (Sánchez Vidal, 2001)</p>	<p>- Evalúa la percepción del vecindario y los sentimientos de la comunidad respecto a las siguientes dimensiones: -Subescalas: arraigo territorial/pertenencia, relación/interacción , interdependencia/mutualidad, similitud con otros y competencia social/influencia</p>	<p>- 18 ítems - Escala Likert con 7 opciones (0=Totalmente en desacuerdo a 6=Totalmente de acuerdo) - <math>\alpha</math> de Cronbach .87</p>
<p>Índice de Sentido de Comunidad en el Aula (Rovai et al., 2001)</p>	<p>- Evalúa el sentido de comunidad en el aula. - Subescalas: espíritu de comunidad, confianza mutua, interacción y expectativas comunes.</p>	<p>- 40 ítems - Escala Likert con 5 opciones (0=Totalmente en desacuerdo a 4=Totalmente de acuerdo) - <math>\alpha</math> de Cronbach .96</p>
<p>Encuesta de Evaluación Comunitaria (Jakes y Shannon , 2002)</p>	<p>- Evalúa el sentido de comunidad en relación al contexto del barrio. - Subescalas: capital humano, empowerment, factores físicos, sociales y económicos, autoeficacia, motivación, apoyo local percibido, participación comunitaria y participación individual.</p>	<p>- 49 ítems - Escala Likert con 5 opciones (1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo) - <math>\alpha</math> de Cronbach .80</p>
<p>Escala de Sentido de Comunidad (Schweitzer, Rosenbaum, Campos y Gardi, 2002)</p>	<p>- Evalúa el sentido de comunidad preguntando a los residentes acerca de su relación con los vecinos del bloque. - Subescalas: conexión, participación, pertenencia, apoyo social, empowerment (potenciación) y seguridad.</p>	<p>- 16 ítems - Escala Likert con 5 opciones (1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo) - <math>\alpha</math> de Cronbach .97</p>
<p>Escala de Sentido de Comunidad Escolar (Currie et al., 2002)</p>	<p>- Evalúa el sentido de comunidad en la escuela. - Subescalas: influencia, integración, satisfacción de necesidades, sentido de pertenencia y sentimiento de seguridad.</p>	<p>- 5 ítems - Escala Likert con 5 opciones (1=Totalmente de acuerdo a 5=Totalmente en desacuerdo) - <math>\alpha</math> de Cronbach .77</p>
<p>Escala de Sentido de Comunidad para Adolescentes (Albanesi, Cicognani y Zani, 2007)</p>	<p>- Evalúa el nivel de acuerdo entre los miembros de la comunidad - Subescalas: sentido de pertenencia, apoyo y conexión emocional en la comunidad, satisfacción de necesidades y oportunidades para la participación, apoyo y conexión emocional con sus compañeros y oportunidades para la influencia.</p>	<p>- 36 ítems - Escala Likert con 5 opciones (0=No es todo cierto para mí a 4=absolutamente cierto para mí) - <math>\alpha</math> de Cronbach .93</p>

<p>Índice de Sentido de Comunidad (Chavis, Lee y Acosta, 2008)</p>	<p>- Evalúa el sentido de comunidad a partir de las siguientes dimensiones:</p> <p>- Subescalas: integración y satisfacción, membresía, influencia y conexión emocional compartida.</p>	<p>- 24 ítems</p> <p>- Escala Likert con 4 opciones (0=Nada a 3=Completamente)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .94</p>
<p>Escala Breve de Sentido de Comunidad (Peterson, Speer, y McMillan, 2008)</p>	<p>- Evalúa la percepción que los residentes tienen de su vecindario</p> <p>- Subescalas: integración y satisfacción, membresía, influencia y conexión emocional compartida.</p>	<p>- 8 ítems</p> <p>- Escala Likert con 5 opciones (1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo)</p> <p>- <math>\alpha</math> de Cronbach .92</p>

### 3. Sentido de comunidad en el ámbito educativo

En la mayoría de las instituciones educativas, se detecta una problemática que afecta a toda la comunidad y a las metas fundamentales que la educación se propone lograr en la formación de la persona: aprender a ser, a conocer, a comprender al otro y aprender a hacer. Es observable en alumnos/as de educación secundaria, la pérdida o el desconocimiento de los valores humanos que hacen a una convivencia armónica, lo que se traduce en situaciones conflictivas desplegadas a través de variadas formas. También, el deterioro social que se ve reflejado en los distintos contextos en los que el alumno/a participa, trae como consecuencia el bajo rendimiento de las capacidades intelectuales, el desinterés y el descreimiento de los valores en el contexto escolar. Una de las causas que produce estas manifestaciones negativas y destructivas, es la falta del sentido de pertenencia o de comunidad a la institución educativa.

En la actualidad, educadores, filósofos, sociólogos y profesionales de distintos ámbitos han denunciado la despersonalización de las escuelas, la pérdida del sentido comunitario en el funcionamiento de los centros escolares, la escasa flexibilidad de las aulas, pensadas de manera excluyente para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y en general, el fuerte individualismo y competitividad escolar (Arnaiz, 2003; Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996; Holmes, 1998). Frente a ello, han planteado una única idea: la necesidad de restablecer en su seno el sentido de comunidad.

Ante esta realidad, la escuela debe construirse sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Se considera el proceso de aprendizaje del alumnado, como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Para ello, se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual o sensorial. Por ello, es pertinente considerar el aula y la escuela en su totalidad, como una comunidad acogedora e integradora de la diversidad (Parrilla, 2004). Se requiere, que todos los alumnos/as asuman un papel protagonista, que se disponga de adecuados espacios de participación y expresión y la conciencia -por encima de todo- de que los profesores y los compañeros están dispuestos a tener en cuenta a todos y cada uno de los miembros del grupo clase.

Una información relevante para comprender las percepciones de los jóvenes que asisten a las escuelas, es el índice PISA denominado “Sentido de pertenencia a la escuela”. El tema reviste importancia desde la perspectiva de que las relaciones que establecen los estudiantes con sus iguales, con los docentes y, en general, con el grupo o comunidad en la cual interactúan, son fundamentales para la construcción de una identidad sana que les permita desarrollar plenamente su potencial en las diversas esferas del aprendizaje.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006), señala que, por lo general, los jóvenes que manifiestan una mayor pertenencia a la escuela tienden a compartir los valores de ésta y a involucrarse más en las actividades escolares. Por ello, fomentar en los alumnos un alto sentido de pertenencia a la escuela, es importante para lograr su identificación e integración con el resto de sus compañeros y con la institución, al mismo tiempo que pueden experimentar las primeras búsquedas de independencia, lo que contribuye al fortalecimiento de su autoestima (Bishop e Inderbitzen, 1995) y les permite avanzar en su proceso de socialización (Carlson et al., 1999).

En los últimos años, el tema del tratamiento de la comunidad de la escuela, como recurso educativo, ha sido motivo de reflexiones en conferencias internacionales, entre las que se destaca Tbilisi (1977), concediéndose importancia y significación al enfoque

ambiental como vía para materializar la relación escuela-comunidad. Estos aportes, aunque valiosos, reducen el potencial educativo de la comunidad. Es necesario aprovechar al máximo y de manera adecuada los recursos ambientales, pero teniendo en cuenta, además, los que en el orden cultural, físico-geográfico, deportivo, histórico y educativo, en forma general, ofrece la comunidad, partiendo del diagnóstico de esas potencialidades.

En torno a la relación escuela-comunidad, se han presentado insuficiencias que han incidido en la no materialización armónica de esta relación, al no considerar a la comunidad como el espacio de interrelaciones en el que se desarrolla el estudiante que se está formando, y como espacio socializador, aspecto que la escuela, ni ninguna de sus disciplinas puede olvidar, o no tener en cuenta al incidir sobre la personalidad de los educandos.

La adaptación escolar, es una variable referida comúnmente por la comunidad educativa como un componente clave para la retención de estudiantes, y para formar parte de los programas y acciones institucionales orientados a este propósito (ANUIES, 2001; De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González, 2001; Tinto, 1987). A pesar de ello, prácticamente no existen registros de investigaciones que documenten la existencia de dicha relación. Algunos la ubican como parte del sistema social de una institución, otros como indicador que describe los efectos de la naturaleza de las interacciones entre los diversos actores del sistema educativo, y otros como el sentido de pertenencia hacia la propia institución.

En la literatura psicológica, se ha estudiado esta variable principalmente mediante el constructo “sentido de pertenencia escolar” (Certo, Cauley y Chafin, 2003; Osterman, 1998). De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan presentan problemas de conducta, poco interés en los asuntos escolares, bajo rendimiento e índices de abandono escolar. Osterman (1998), sostiene que el sentido de pertenencia se ha asociado principalmente con el rendimiento académico y con los procesos psicológicos que inciden en el éxito escolar, en los motivos y actitudes académicas, en las actitudes personales y sociales y en los niveles de compromiso e involucración personal. El sentido de pertenencia también se ha

explicado a través de las necesidades de afiliación, por lo que pertenecer a redes de apoyo que permitan atenderlas, pudiera contribuir al fortalecimiento de la autoestima, de los niveles de competencia social y en la percepción de eficacia personal.

Diversos estudios han asociado el sentido de pertenencia con variables tales como la competencia social (Carlson et al., 1999), la autoestima (Bishop y Inderbitzen, 1995), la autoeficacia (Osterman, 1998), el ambiente escolar (Certo et al., 2003) y la motivación escolar (Lane, Marquardt, Meyer y Murray, 1997), lo que viene a confirmar lo propuesto por Osterman (1998). Aunque existe un acuerdo generalizado en la literatura en asociar al sentido de pertenencia escolar con el rendimiento escolar, los hallazgos de estudios que han explorado esta relación mediante índices de logro académico en dominios curriculares son contradictorios, ya que, mientras unos señalan no haber identificado niveles de correlación entre dichas variables (Battistich et al., 1995), otros sugieren correlaciones moderadas entre dichos constructos (Goodenow, 1992).

El término “sentido psicológico de comunidad” aparece con frecuencia en la conversación cotidiana, cuando se habla de muchos temas sociales de actualidad. Su ausencia se observa en el aumento de la violencia urbana, y su presencia es reconocida en el apoyo que los vecinos se dan en tiempos de desastre (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler y Williams, 1996).

Hasta la fecha, la investigación sobre sentido de comunidad se ha centrado en las percepciones y experiencias de los adultos. Sin embargo, a veces sentimos preocupación por la aparente falta de sentido de comunidad entre los adolescentes en sus barrios y escuelas. Además, la especulación plantea la cuestión de si esto está contribuyendo al aumento del número de adolescentes a los que se les denomina *comunidades de la calle*, también conocidos como *pandillas*. Aunque el reconocimiento de los efectos de la comunidad en el desarrollo de los adolescentes ha ido en aumento entre los investigadores del desarrollo (Bronfenbrenner, 1989; Cauffman y Steinberg, 1995; Steinberg, 1995) y los investigadores comunitarios (Seidman, 1991), desafortunadamente, todavía tenemos poco conocimiento empírico sobre el “sentido psicológico de comunidad” de los adolescentes.



Un estudio realizado por Pretty, Andrewes, y Collett (1994) sugiere que el sentido de comunidad puede tener la misma importancia e influencia sobre el bienestar tanto para los adolescentes como para los adultos. Los autores encontraron que el sentido de comunidad se relacionó significativamente con la soledad del adolescente. Por otra parte, sus resultados sugieren que el sentido de la investigación comunitaria contribuye a descubrir la mayoría de los contextos comunitarios que incluyen las redes sociales que saben que afectan al bienestar de los adolescentes (Compas, Wagner, Slavin y Vannatta, 1986; Vaux, 1988).

Otros estudios realizados con población adolescente, en los cuales analizan el sentido de comunidad, muestran que se asocia de forma positiva con apoyo social, felicidad, afrontamiento personal y bienestar subjetivo (Chipuer, Bramston y Pretty, 2004; Davidson y Cotter, 1991; Farrell, Aubry y Coulombe, 2004; Pretty et al., 1996); también se relaciona de forma positiva con la identidad étnica (Kenyon y Carter, 2011); y refuerza la participación y el compromiso cívico (Albanesi et al., 2007).

Cicognani et al. (2008) en su estudio “Participación Social, Sentido de Comunidad y Bienestar Social: Un estudio en estudiantes universitarios americanos, italianos e iraníes” establecieron como objetivos evaluar la relación entre la participación social y el sentido de comunidad en una muestra de estudiantes universitarios, y el impacto de estas variables en el bienestar social. Los resultados muestran niveles más altos de participación social, sentido de comunidad y bienestar social en los estudiantes estadounidenses. Por otro lado, el sentido de comunidad muestra una correlación positiva con participación social en las tres muestras, sin embargo, sólo entre los estudiantes italianos la participación social predice de forma positiva el bienestar social. Los niveles más altos de sentido de comunidad en los estudiantes estadounidenses son debidos a su elevada participación en grupos sociales, asociaciones de voluntariado, etc. Para estos autores, el compromiso social de la juventud en sus comunidades y la “ciudadanía activa”, están ganando cada vez más atención en la literatura científica, así como entre los responsables políticos, y son considerados de vital importancia para el desarrollo y la calidad de vida tanto de los individuos, como de las comunidades y las sociedades en las que viven.

#### **4. Sentido de comunidad en la población autóctona e inmigrante**

La noción de sentido psicológico de comunidad ha generado un amplio volumen de investigación empírica. De hecho, puede considerarse uno de los referentes que estructuran el campo de la psicología comunitaria, tanto por su presencia en todo tipo de contextos de aplicación como por representar un valor central en la disciplina. Sin embargo, esto también ha significado un uso laxo del término, puesto que la categoría de “comunidad” se ha otorgado desde pequeños grupos de autoayuda a ciudades con un gran número de residentes. Por eso, hemos abogado por considerar las comunidades como estructuras “meso” -de carácter intermedio- donde los individuos comparten identidad aunque no se conozcan entre sí. Esta idea es consonante con el planteamiento de otros investigadores que proponen distinguir la idea de comunidad, de las redes de amistad, de las familias y de otros tipos de microsistemas (Hill, 1996; Pretty et al., 1994). En efecto, entendemos que la cohesión de grupo y el sentido de comunidad pueden considerarse equivalentes por el proceso psicosocial al que hacen referencia, aunque -como contrapartida- remiten a campos sociales diferentes.

Una segunda cuestión controvertida, poco tratada en la literatura, es el hecho de que los individuos pertenecen a múltiples comunidades. Esto da lugar potencialmente a toda una serie de fenómenos que merecen atención. Por ejemplo, el individuo puede experimentar sentido de pertenencia a dos (o más) comunidades con valores conflictivos. En ese sentido, se ha señalado que una de las características de las sociedades pluralistas es la existencia de “líneas de división transversales y cruzadas”, por ejemplo, las identidades lingüística, étnica o religiosa no se superponen, sino que se agregan conforme a estas líneas de división, de modo que lo que se produce es un cruce de pertenencias (Sartori, 2001). También existen comunidades amplias constituidas por una serie de subcomunidades diferentes, como es el caso de las ciudades y los distritos y barrios que las componen. Otro asunto pertinente es poner en relación la diversidad, con el sentido psicológico de comunidad. En definitiva, si partimos de la existencia de múltiples comunidades, entran en consideración el examen de la integración, la diversidad o el conflicto, que hasta ahora apenas han ocupado espacio en la investigación sobre el sentido psicológico de comunidad (Maya, 2004).

En cuanto al ámbito de aplicación, la mayor parte de la investigación sobre sentido de comunidad se ha referido a barrios. La identificación con el vecindario

guarda relación con la satisfacción comunitaria, promueve las relaciones con los vecinos y potencia la percepción de control sobre el entorno. Entre otros factores, el sentido de comunidad se ve afectado por el entorno físico y por la implicación en organizaciones comunitarias (Chavis y Wandersman, 1990; Perkins et al., 1990), mientras que la interacción con los vecinos puede tener tanto efectos positivos como negativos (Brodsky, 1996).

Los hallazgos de diferentes estudios indican una fuerte relación positiva entre el sentido de comunidad y la satisfacción con la calidad de vida en el contexto del vecindario. Los resultados muestran que cuando aumenta la interacción social, uno de los componentes del sentido de comunidad, en el entorno inmediato (barrio, bloque, calle), aumenta el interés y preocupación por el bienestar de sus vecinos (Hombrados, 2013). También Hombrados (2010) destaca que las personas que ven el vecindario como algo positivo en su vida y que desarrollan un sentido de pertenencia y de compromiso con los demás, se sentirán más satisfechas con su vida. En cambio, ya mostraron los miembros de la Escuela de Sociología Urbana de Chicago que el desarraigo con la comunidad genera violencia y desadaptación. También, diversos estudios encuentran relación entre sentido de comunidad y las redes de apoyo social, ya que observan que los barrios con alto sentido de comunidad realizan más actividades sociales con sus vecinos, y como es sabido, las personas satisfechas con el apoyo social muestran menor estrés que quienes experimentan menor nivel de apoyo y manifiestan una mayor calidad de vida (Hombrados, 2011; Hombrados, 2013; Schweitzer et al., 2002).

Otro aspecto que afecta al sentido de comunidad, son las transformaciones y los cambios que se producen en el entorno. En la actualidad, vivimos momentos de transformaciones importantes en los estilos de vida y en las características de la población. Especialmente, hay un fenómeno que contribuye a ello, como es el asentamiento de la población inmigrante, de ahí que hayamos considerado importante centrarnos en los estudios que han abordado el sentido de comunidad en esta población. En este sentido, los inmigrantes han atraído el interés de los investigadores, ya que la llegada a un nuevo país implica un proceso de adaptación, que conlleva el desarrollo de redes sociales y un sentido de comunidad.

La inmigración y la adaptación a un nuevo país implica la pérdida de sentido de comunidad con la cultura de origen, y el desarrollo de un nuevo sentido de comunidad, como parte del proceso de integración en la nueva cultura, y conduce a cambios en los patrones de interacción entre los inmigrantes y la población de acogida (Bathum y Baumann, 2007; Hombrados, Gómez y Domínguez, 2009). Además, la experiencia migratoria está asociada con multitud de factores de estrés que disminuyen el bienestar de los inmigrantes: las barreras del idioma, problemas de comunicación, cambios socioculturales, problemas económicos, desempleo, marginación social y pérdida de apoyo social y familiar (Amit y Litwin, 2010; Zarza y Sobrino, 2007).

Los estudios sobre la integración social y el bienestar de los inmigrantes, han prestado especial atención a los indicadores de bienestar subjetivo, y minuciosamente han analizado como los inmigrantes se sienten acerca de la vida en la sociedad de acogida. Es por ello que se están realizando estudios que analizan los entornos a través del sentido de comunidad, ya que éste facilita la relación, la identidad, la organización social y la adaptación a los nuevos contextos (Bishop, Colquhoun y Johnson, 2006; Cantillon, Davidson y Schweitzer, 2003; Fisher y Sonn, 2002; Malone y Dooley, 2006; Sonn, 2002).

En un estudio realizado por Hombrados et al. (2009) donde analizaron el sentido de comunidad y la satisfacción con la vida entre inmigrantes y la población autóctona, los resultados mostraron que las personas con mayor sentido de comunidad tuvieron significativamente mayor satisfacción con la vida, siendo esta mayor en autóctonos, cuando el nivel de sentido de comunidad fue bajo o medio. Sin embargo, cuando fue alto el sentido de comunidad, no hubo diferencias entre los grupos de autóctonos e inmigrantes en satisfacción con la vida. Por lo tanto, el sentido de comunidad actúa como una variable moderadora, que amortigua los efectos del proceso de adaptación experimentado por los inmigrantes. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que muestran dicha asociación (Baker y Palmer, 2006; Foruria et al., 2004; Kutek, Turnbull y Fairweather, 2011; Mak, Cheung y Law, 2009), así como una asociación positiva entre sentido de comunidad y bienestar (Davidson y Cotter, 1991; Farrell et al., 2004); También hay estudios que muestran que el sentido de comunidad actúa como amortiguador frente a los síntomas físicos y psicológicos de la enfermedad y facilita el ajuste (Pretty, Bishop, Fisher y Sonn, 2006).

Para estos autores, la conexión emocional, la historia y la experiencia compartida, así como un país de origen compartido, son elementos que deben estar presentes para que exista sentido de comunidad en los diferentes grupos de inmigrantes. Sonn y Fisher (1996) encontraron en la investigación con inmigrantes sudafricanos en Australia, que muchos hacían hincapié en el mantenimiento de las tradiciones, sentirse a gusto con otros sudafricanos, así como el desarrollo de redes con otros sudafricanos.

Otro aspecto a destacar, es que las migraciones actuales conllevan una mayor diversificación en todos los órdenes, generando gran variedad de perfiles y modelos de asentamiento. Los inmigrantes tienden a concentrarse espacialmente en unas pocas zonas geográficas. Por tanto, la percepción que los autóctonos tienen de los inmigrantes puede variar considerablemente según su mayor o menor proximidad con ellos, siendo para algunos un hecho próximo y cotidiano, mientras que para otros es algo lejano o poco común. Es por ello, que adquiere una especial relevancia el estudio de la relación que los residentes mantienen con las personas inmigradas en el entorno en el que conviven. Es importante conocer las reacciones que provoca entre la población autóctona la convivencia con los inmigrantes, los problemas de convivencia que aparecen y la valoración que hacen los residentes de aquellos inmigrantes que conocen personalmente. Así pues, es clave analizar cuál es el sentido de comunidad de estos grupos de población, ya que el sentido de comunidad es un elemento potencialmente fortalecedor de la integración social y la calidad de vida (Hombrados, 2013). Por lo tanto, el conocimiento de esta realidad es fundamental para conocer y anticipar los efectos no deseados de la inmigración, así como para desarrollar estrategias concretas de intervención adecuadas a las necesidades de los autóctonos y a la convivencia intercultural (Hombrados, 2011).

En un estudio en el que analizaron el sentido de comunidad y la calidad de vida de la población autóctona que convivía con inmigrantes, los resultados mostraron que los residentes que no conviven con inmigrantes perciben más conexión entre los vecinos, participan en más actividades sociales, tienen más sentido de pertenencia al lugar y perciben más apoyo social que aquellos residentes que conviven con inmigrantes en el bloque. En cambio, son especialmente interesantes los resultados hallados cuando se analizan únicamente el sentido de comunidad y la calidad de vida de los residentes que conviven con inmigrantes. Se encontró que aumentaba el sentido de

comunidad y la calidad de vida conforme aumentaba el contacto con los inmigrantes en el mismo bloque. Igualmente ocurre cuando nos centramos en los residentes que conviven con inmigrantes en el barrio, ya que la presencia de inmigrantes se corresponde con un aumento en el sentido de comunidad y en la calidad de vida percibida por los residentes autóctonos (Hombrados et al., 2009). En resumen, en los dos estudios realizados se ha encontrado que la presencia de inmigrantes tiene una influencia diferente en los residentes dependiendo del grado de proximidad e interacción (Hombrados, 2013).

Estos datos son sumamente importantes ya que confirman como en las comunidades que facilitan la interacción social, la ayuda entre los vecinos es una realidad social que permite a determinados grupos de población, como son los inmigrantes, prolongar sus redes sociales más allá del entorno familiar y encontrar el apoyo que necesitan en su entorno más próximo, así como facilitar su integración y mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, pese al hallazgo tan importante como es que el sentido de comunidad es un elemento fortalecedor de la interacción social y la calidad de vida, se ha estudiado escasamente en el contexto escolar, siendo el barrio el contexto fundamental donde se centran los estudios de sentido de comunidad. Por otro lado, la población objeto de estudio sobre sentido de comunidad ha sido mayoritariamente población adulta, siendo escasos los estudios con población inmigrante, y más específicamente, con adolescentes en el contexto escolar.

## **CAPÍTULO 4. Contexto escolar: Fuente de apoyo y de conflictos**

### **1. Contexto escolar como ámbito de socialización**

La concepción de la escuela como comunidad hace referencia a que sus integrantes mantienen unas relaciones estables, comparten vínculos y finalidades y pasan muchas horas en el marco escolar. Tiene la escuela, en este sentido, alguna afinidad con el grupo primario, en el que tienen lugar interacciones directas de sus miembros, y también, a su vez, la escuela es parte integrante de una “comunidad local” más amplia. Esto implica entender la educación escolar como inserta en la red social comunitaria.

La escuela juega un papel relevante en el aprendizaje social del niño y de la niña, y por lo tanto, en la formación de sujetos e identidades sociales. Pero sobre todo, porque como ya apuntó Durkheim (1990), las prácticas educativas son auténticas instituciones sociales ligadas a un sistema orientado por una determinada sociedad y en un momento determinado.

Diversos autores (Bernstein, 1988, 1990, 1993; Fernández, 1990; Gimeno y Pérez, 2002), han destacado que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también como consecuencia de las prácticas sociales, esto es, como consecuencia de la organización social de los aprendizajes y de las interacciones sociales que propicia esa organización. Por lo tanto, el marco social dominante en las escuelas es fundamental para conocer la naturaleza de las experiencias y la de los resultados escolares.

Parsons (1990) observó en su célebre análisis del “aula como sistema social” que a la hora de valorar el rendimiento del alumno/a en la escuela primaria se mezclan el aprendizaje escolar “puramente cognitivo” y “el moral”, es decir, los aspectos puramente didácticos y los concernientes a la educación social. Desde esta línea argumental pudiera plantearse la función socializadora de la escuela como lineal y mecánicamente determinista, conservadora y reproductora, pero la realidad es más compleja, como han demostrado los sutiles mecanismos de reproducción y selección que analiza Bourdieu (1977) y Lerena (1980), o los análisis sobre la relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos de Berstein (1988 y 1989), y los

análisis de Willis (1988) sobre los conflictos entre formas culturales en la escuela, entre otros. Para Subirats (1999), la escuela no se concibe como una institución meramente transmisora y reproductora, sino que ha de entenderse como un lugar donde se trabajan modelos culturales, valores, normas y formas de concebir y relacionarse. Desde esta visión, la escuela y la comunidad local se conciben como dos ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, donde la comunidad constituiría el recurso que podría permitir encontrar soluciones cooperativas a problemas comunes.

La escuela es el primer contexto social en el que el menor tiene contactos sociales continuos y diferentes de su propio contexto familiar. Dichos contactos son organizados y sistematizados, lo que significa para el niño/a su primera oportunidad para formarse con los fundamentos de regulación social. De esta forma, la escuela, a nivel de primaria y a nivel de secundaria, proporciona al alumno/a la oportunidad de reconocer y adaptarse a las exigencias normativas y sociales. Se refiere a una socialización a través del vínculo emocional y de una valoración positiva, tanto de las figuras parentales como de los maestros y del entorno escolar, convirtiéndose ello en factores de protección contra las conductas delictivas a lo largo de toda la vida del individuo (Buela, Fernández y Carrasco, 1997). Por lo tanto, la escuela actúa como agente de socialización, compartiendo funciones (a veces en paralelo y a veces en contraposición) con la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, entre otras instancias de socialización.

Es bien sabido que las relaciones que se establecen en la escuela en el periodo de la adolescencia son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con compañeros y profesores varía sustantivamente (Moreno y Cubero, 1990; Musitu y Cava, 2001; Trianes, 2000). La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000; Reinke y Herman, 2002). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro



académico, pobre ajuste escolar y elevadas tasas de abandono escolar (Ollendick, Weis, Borden y Greene, 1992; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

Para Postman (1999) o Apple y Beane (1997), late la idea de que sin unas metas definidas, sin unos propósitos compartidos por los participantes, la educación puede carecer de sentido para quienes la experimentan. Estos autores plantean que el sistema educativo debe aportar al individuo un valor para la comunidad y hacerle responsable frente a ella, a partir de la propia concepción del centro educativo como comunidad. Pero para ello es fundamental hacer partícipes a los alumnos/as en el proceso educativo y que se reconozcan sus capacidades y habilidades, como elementos indispensables para que se conviertan en sujetos activos y se responsabilicen de las metas compartidas.

En la actualidad, los conceptos de educación y sociedad están íntimamente relacionados, y las propias leyes educativas se configuran con el fin de adaptar sus estructuras y funcionamiento a las grandes transformaciones sociales que se están produciendo en nuestra sociedad. El objetivo último del actual sistema educativo se dirige a “proporcionar” a los alumnos/as una formación plena que les permita conformar su propia personalidad, así como construir una concepción del mundo que integre el conocimiento y la valoración ética de la misma. Tal formación debe de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de forma crítica, y en una sociedad cambiante y plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Se consideran en la escuela tres ejes de socialización:

- a. La escuela como institución: proporcionará a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquisición y consolidación del “sentido del yo” o la autoestima, de integración como miembro activo de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.
- b. El profesorado según su personalidad, sexo y competencia en sus relaciones, actúa como un modelo y como reforzador de las conductas sociales. El profesor/a, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de *instructor*. Pero

además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol *socializador* en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

- c. El grupo-clase, dentro del cual se establecen relaciones más estrechas y permanentes, facilita la ruptura del egocentrismo familiar y proporciona un cambio del medio y del clima de las relaciones. Dentro del grupo se aprende e interiorizan relaciones de dependencia, de dominancia, de igualdad, de competitividad, etc.

Cuando hablamos de la escuela como institución socializadora nos estamos refiriendo a la dimensión social del alumno. La escuela es la entidad educativa donde el alumno/a amplía sus relaciones sociales y sus conocimientos del mundo, adquiriendo de manera formal hábitos y comportamiento sociales. La adquisición de competencias sociales en el ámbito de la escuela le permitirá entrar en una vida social activa y participativa en el entorno que le rodea. La apropiación de dichas competencias dependerá de las buenas relaciones que haya sostenido en su etapa inicial junto a su familia. En 1975, Dewey definía la escuela como una institución social cuya vida debería ser una fiel imitación de las características y experiencias positivas de la vida real. Así pues, en la escuela tradicional el principal agente socializador era el profesor, que constituía la única vía por donde llegaban al alumno/a los estímulos educativos propios de la institución escolar. En la escuela contemporánea ha perdido ese cariz específico, pero obviamente ofrece a sus alumnos experiencias de socialización más ricas y, por supuesto acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad actual.

Hoy se concibe la escuela como una institución social que se constituye en una comunidad educativa dentro de la cual se integran tanto los alumnos y profesores como la familia y las propias entidades del entorno. Si la escuela integra grupos y personas diferentes, las experiencias sociales que ofrece a sus alumnos son más ricas y variadas que las de la escuela encerrada en sí misma. Si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del currículo organizado, las perspectivas y posibilidades de socialización que ofrece la escuela se amplían y su papel como agente de educación social se ve facilitado y potenciado.

En el análisis de las variables escolares debemos también destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

Así, por ejemplo, se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno, muy relacionado, a su vez, con el efecto Pigmalión. Normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Ladd, Brich y Buhs, 1999). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992).

Por lo tanto, la escuela es uno de los principales agentes socializadores, ya que en ella el niño adquiere una serie de normas y valores para su posterior integración en la sociedad como adulto. Escolarizarse significa integrarse debidamente en un grupo social; se asiste a la escuela para obtener autonomía y status en la vida cotidiana y aprender lo que se precisa para vivir en sociedad.

No obstante, es importante destacar que tradicionalmente los valores y pautas de conducta se consideraban implícitos en la tarea educativa. Se daba por supuesto que el profesorado, al transmitir los contenidos de las distintas materias, formaba al mismo tiempo al alumnado en valores. Pero en la actualidad, se ha visto que es necesario proponernos intencionalmente la educación en valores y, por tanto, la transmisión de ellos por parte de la escuela si lo que se quiere es lograr objetivos específicos al respecto. En este sentido, es fundamental que la escuela desarrolle programas de habilidades sociales, educación en valores, resolución de conflictos para desarrollar así en los alumnos la competencia social y ciudadana y la competencia de autonomía e iniciativa personal recogidas en el currículo de las diferentes etapas educativas.

## 2. Contexto escolar como fuente de conflictos

En los últimos años, la escuela, en educación primaria, y el instituto en educación secundaria, se están transformando en una instancia de socialización primaria, y las pautas de comportamiento respetuosas hacia el entorno escolar (personas y materiales), que el alumnado interiorizaba antes en la familia, no cabe esperarlas en una buena parte del alumnado.

La violencia que se manifiesta en algunos centros escolares hay que estudiarla en el contexto en que se produce. Son muchas las variables ajenas a la escuela que pueden explicar el comportamiento disruptivo o antisocial de los alumnos en los centros educativos. Algunas de estas variables son: la violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad, la violencia omnipresente en los medios de comunicación a los que el alumnado está expuesto muchas horas al día, los modelos violentos que el alumnado aprende, ve y/o sufre en su propia familia, o grupo de iguales. El alumnado está siendo socializado en antivalores tales como la injusticia, la insolidaridad, el maltrato físico y psíquico, en resumen, en un modelo de relaciones basado en la intolerancia (Binaburo y Muñoz, 2007).

El contexto escolar juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia en la escuela está condicionada por todo un conjunto de reglas que imponen normas de conducta y disciplina que pueden hacer difícil la convivencia y/o provocar reacciones agresivas de los estudiantes o de los profesores (Cerrón, 2000).

Frecuentemente se centra la atención a las situaciones de violencia que se producen entre compañeros/as o de éstos hacia el profesorado, sin considerar la violencia estructural que ejerce la sociedad, el contexto escolar y los profesores sobre los alumnos/as, la cual, es un condicionante de su agresividad, que puede actuar en ellos como un mecanismo de defensa y de protesta.

Todo el contexto escolar condiciona el trabajo y la convivencia (Ortega, 2000; Trianes, 2000). La escuela, con sus actuaciones, puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos. En este sentido podemos hablar de la importancia que tiene la organización del centro, el currículum, los estilos democráticos autoritarios o permisivos de gestión, los métodos

y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o se critican, las normas y reglamentos, y por supuesto, el modo en el que el profesorado resuelve los conflictos y problemas (Palomero y Fernández, 2001).

Existen, además, otra serie de factores que son germen de conflicto y agresividad en la escuela (Fernández, 1999):

- La crisis de valores de la propia institución escolar puede propiciar una disparidad de respuestas y puntos de vista dentro de la comunidad educativa. Se manifiesta a través de la falta de aceptación de normas, valores y reglamentos escolares por parte de los estudiantes. Por ello, los problemas de disciplina pueden ser una señal de poca identificación de los alumnos/as con las actividades y valores escolares y de una falta de legitimización de la escuela; pero es también un indicativo de los conflictos del sistema general de valores y del funcionamiento de nuestra sociedad.
- El sistema de interacción escolar, que homogeneiza y estimula el rendimiento individual y la competitividad, dificulta la satisfacción de las necesidades psicológicas y sociales de los alumnos/as a nivel personal y grupal. Esto puede provocar falta de motivación por aprender y generar problemas de conducta. En este sentido, el énfasis en el rendimiento de los alumnos/as, así como el establecimiento de listones uniformes de referencia que todos deben superar, genera barreras de exclusión y dificulta la atención a la diversidad.
- La escasa atención a los valores de las minorías étnicas, religiosas, etc. no coincidentes con las dominantes en la institución escolar.
- La segregación, en el mismo centro o aulas, de adolescentes en situación de riesgo de exclusión social.
- Las dimensiones del centro escolar, así como el elevado número de alumnos/as, hacen difícil para éstos la creación y el establecimiento de vínculos personales y afectivos con los adultos del centro.

Por otra parte, la escasa comunicación entre profesores y alumnos/as favorece la violencia escolar en éstos, por falta de motivación e interés, por problemas de autoestima, por las dificultades de comunicación personal, por las conductas disruptivas, por el fracaso escolar, etc. Sin embargo, en el caso de los profesores, algunos de los elementos que favorecen la violencia escolar son las relaciones verticales de poder, las metodologías rutinarias, la poca sensibilidad hacia lo relacional y afectivo, o las dificultades de comunicación.

Finalmente, las relaciones personales entre alumnos/as, pueden ejercer una tremenda influencia en el clima del centro y del aula. Las relaciones entre alumnos/as pueden contribuir al enrarecimiento del clima escolar y a la generación de violencia en el contexto escolar, especialmente cuando éstas son difíciles o conflictivas, cuando hay grupos dominantes y de presión, cuando hay falta de respeto o solidaridad, o cuando se producen agresiones o victimización (Palomero y Fernández, 2001).

Los primeros estudios sobre violencia entre iguales fueron realizados por Heinemman (1972) y Olweus (1973; 1978; 1993; 1996; 1998). Podemos definir el maltrato entre iguales o acoso (bullying) como una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o un grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada a lo largo de un tiempo determinado. En este sentido, las investigaciones realizadas en los últimos años sobre este tema coinciden en que el maltrato entre iguales en el contexto escolar es un fenómeno presente en diferentes países (Debardieux y Blaya, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por otra parte, según diferentes investigaciones realizadas en España, como las de Ortega (1997), Ortega y Mora-Merchán (1997; 1998) o el Informe del Defensor del Pueblo (2000), las características más destacadas del maltrato son las siguientes:

1. Tiene diferentes manifestaciones: maltrato verbal (insultos y rumores), robo, amenazas, agresiones y aislamiento social.
2. En el caso de los chicos, su forma más frecuente es la agresión física y verbal, mientras que en el de las chicas su manifestación es más indirecta, tomando frecuentemente la forma de aislamiento de la víctima o la exclusión social.
3. Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años.

4. El escenario más frecuente suele ser el patio del recreo (en primaria), que se amplía a otros contextos (aulas, pasillos) en el caso de secundaria.

El acoso escolar o bullying, definido anteriormente, es una forma característica y extrema de violencia escolar, pero conviene distinguir entre la diversidad de conflictos que acontecen tanto a nivel de aula como de centro, debido a que presentan suficientes aspectos diferenciadores en cuanto a sus causas y sus repercusiones. Según la clasificación expuesta en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), así como la utilizada por Martín, Rodríguez y Marchesi (2005) y Escaméz, García, Pérez y Llopis (2007) en sus estudios, distinguiremos seis tipos de conflictos de convivencia: disrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales por abuso de poder; vandalismo y absentismo.

La *disrupción* en el aula puede manifestarse de formas muy diversas (interrupciones, ruido continuo, risas y bromas a destiempo, retar al profesor...). Se trata de un tipo de conflicto si analizamos exclusivamente la conducta, sin valorar la intencionalidad. La disrupción es interpretada por algunos autores (Defrance, 2005; Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006) como uno de los factores estrechamente relacionados con el fracaso escolar debido a que supone, en la mayoría de los casos, una pérdida de tiempo que dificulta mantener el ritmo que un buen aprendizaje exigiría.

*Las agresiones de estudiantes a docentes*, si bien siguen siendo poco frecuentes, han aumentado lo suficiente como para convertirse en un problema importante en algunos centros. Una vez más, este tipo de agresiones toman formas muy diferentes, desde las faltas de respeto y la agresión verbal, hasta la agresión física indirecta (dañar propiedades) o directa (pegar), pasando por otras posibles formas como sembrar rumores o amenazar. La frecuencia de estas agresiones varía siguiendo la pauta de “a mayor gravedad, menor frecuencia”; si bien es muy importante señalar que el uso que en este caso se hace del término gravedad debe tomarse con muchas precauciones ya que aunque una agresión física supone un acto de violencia mayor que las faltas de respeto, la reiteración de estas últimas puede llegar a hacer muy difícil la vida cotidiana de un docente.

Por otro lado, se encuentran *las agresiones de docentes a estudiantes*. Este tipo de agresiones también son infrecuentes en sus manifestaciones más explícitas (agresión física, agresión verbal). Sin embargo, resulta bastante más frecuente que los docentes ridiculicen a los estudiantes, les cojan “manía” e incluso utilicen con ellos algunas conductas de amenaza.

Un cuarto tipo de conflicto, es *el maltrato entre iguales*, generalmente, por abuso de poder. Este conflicto de convivencia fue investigado de forma pionera por Olweus (1977, 1978, 1979) en Escandinavia en los años 70 y se caracteriza por la pérdida de simetría en la relación. Efectivamente, los compañeros, en este caso, adolescentes, comparten una relación de igual a igual a diferencia de lo que sucede con los adultos. Pero si la reciprocidad con el par se rompe y además uno de los miembros se sitúa en una situación de poder sobre el otro, la relación se pervierte dando lugar a una dinámica de dominación entre agresor y víctima. Además, el ámbito social es indispensable para el desarrollo, ya que en él se aprende la necesaria autonomía personal.

El maltrato entre iguales debe entenderse como un fenómeno de grupo (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukianen, 1996). El tipo de relación que llega a establecerse entre la víctima y el agresor, o grupo de agresores tienen mucho que ver con las dinámicas que se organizan dentro del grupo de clase o de colectivos más amplios del centro. Las normas que, de forma explícita o implícita, rigen las relaciones en el aula influyen en el comportamiento de cada uno de los alumnos y alumnas de la clase. De esta forma, una misma persona, dependiendo del contexto escolar, tiene más o menos probabilidades de convertirse en abusador o abusado.

Fernández et al. (2011) emplearon el constructo de violencia escolar cotidiana para distanciarlo del acoso entre iguales. Se refiere a comportamientos de indisciplina, agresiones, insultos, exclusiones de baja intensidad, diarios y en los que todo el alumnado o casi todo está implicado. Se define como comportamientos intencionados para provocar daño, de carácter verbal y/o físico en respuesta a una provocación, así como comportamientos dirigidos a conseguir un objetivo personal, utilizándose para ello la coacción, agresión o intimidación hacia los compañeros de clase (Trianes, 2004).

Un quinto tipo de conflicto de convivencia es el *vandalismo*, una conducta antisocial contra la institución que, unas veces refleja problemas de relación



interpersonal con algunos adultos del centro a los que se intenta hacer daño indirectamente, otras con un rechazo generalizado contra el sistema escolar, y otras con un desajuste social que no tiene que ver única ni especialmente con el instituto. Estas conductas pueden presentarse también junto a situaciones más graves de robo o destrozo del material del centro, que son relativamente esporádicas, sobre todo, en determinados centros, pero no es infrecuente encontrarse en cambio, en la inmensa mayoría de ellos, actitudes de falta de cuidado del espacio y del material escolar. A pesar de que el currículo oficial recoge en sus intenciones educativas el fomento del valor de lo público, algunos estudios sociológicos apuntan a que los jóvenes se sienten poco comprometidos en los proyectos colectivos (Elzo, 2004; González-Blasco, 2006; Marchesi y Lucena, 2002).

Por último, la consideración del *absentismo* como un conflicto de convivencia se debe a dos razones. La primera se relaciona con el rechazo que progresivamente van sintiendo algunos alumnos y alumnas hacia el instituto y que tiene su origen en las malas relaciones interpersonales, sobre todo con los docentes aunque, no exclusivamente, con ellos. La segunda se relaciona con la opinión de muchos docentes que consideran que, independientemente de la causa que lo provoque, las frecuentes ausencias de algunos alumnos hacen muy difícil llevar adelante la clase de forma adecuada. Aunque el absentismo es un problema escolar muy trascendente, se sitúa en los límites más borrosos de lo que se entiende por un conflicto interpersonal.

Diversos estudios han puesto de manifiesto que experiencias de sufrir violencia diaria, o incluso, observarla, tienen consecuencias muy negativas para el desarrollo infantil y adolescente. Son conocidos los efectos perniciosos de sufrir violencia escolar en el ámbito psicopatológico (Greve y Wilmers, 2003), afectivo-social (Bernstein y Watson, 1997; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999) y en el aprendizaje y rendimiento académico (Beale, 2001). Igualmente, sufrir violencia escolar de baja intensidad sin episodios de acoso o maltrato también puede predecir psicopatología e inadaptación personal (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Trianes, 2004).

En cuanto a los efectos de observar violencia escolar entre iguales, las investigaciones señalan que estudiantes con una alta exposición a dicha violencia pueden sufrir consecuencias psicopatológicas similares a las de las víctimas, es decir, síntomas de ansiedad, depresión y baja autoestima (Hurt, Malmud, Brodsky y

Giannetta, 2001; Osofsky, 1995). Además, otra de las consecuencias observadas en estos estudiantes espectadores de violencia escolar, es un incremento de conductas agresivas en chicos y chicas, debido a la desensibilización ante la agresión (O'Keefe, 1997). Es decir, un ambiente escolar de violencia diaria provoca un mayor número de comportamientos agresivos entre el alumnado, lo cual se asocia al deterioro del clima social de clase, afectando de esta forma a todo el contexto educativo, e impidiendo el normal desarrollo de la docencia y de las actividades de clase (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Westling, 2002).

### **3. Conflictos escolares que acontecen en contextos educativos interculturales y evaluación de conflictos**

El centro educativo es uno de los primeros lugares donde las personas empiezan a convivir con otras, por ello las relaciones que se establecen pueden dar lugar a conflictos escolares, que son una de las mayores preocupaciones de los profesores actualmente, sobre todo, porque es un lugar que sufre cambios continuamente, siendo uno de los principales, la llegada de personas de otras culturas, religiones y etnias, lo que crea conflictos y problemas de convivencia la mayoría de las veces.

En primer lugar, debemos realizar una diferenciación entre los conceptos de violencia y conflicto. Estos dos términos pueden llegar a confusión e incluso llegar a considerarse sinónimos. Un conflicto no tiene por qué ser violento ya que puede solucionarse de dos maneras, la negativa, cuando se pasa por la agresividad y la violencia y, la positiva, cuando se soluciona de manera pacífica mediante el diálogo y la negociación. Además, en un conflicto las dos partes implicadas pueden llegar a un enriquecimiento si lo solucionan de forma constructiva (Cascón, 2006). Sin embargo, la violencia afecta a las personas de manera negativa, produciendo una mala convivencia, no solo a las personas implicadas sino también a las que observan esa situación.

Algunas autoras como Ruiz (2009) y Díaz (2011) diferencian tres partes claras en un conflicto:

- *Elementos sustantivos*, son aquellos deseos e intereses que tienen cada una de las partes. A veces pueden tener los mismos intereses pero objetivos distintos. Por ello se diferencian en elementos compatibles, opuestos y comunes.

- *Elementos subjetivos*, se refieren a las creencias y necesidades de cada una de las partes.
- *Elementos interactivos*, son la posición de cada una de las partes implicadas en el conflicto.

El conflicto es una de las características que configura la interacción social. El carácter y la tipología de los conflictos van evolucionando y variando de manera paralela al proceso de adaptación social y cultural que cada persona desarrolla. En este sentido, la familia, la escuela, el entorno social inmediato y el contexto sociocultural más amplio del que se forma parte (medios de comunicación, organización y participación social, aspectos ideológicos y/o religiosos, etc.), condicionan, de forma predominante, el sentido y el carácter que puede adoptar la vivencia del conflicto y las fórmulas y destrezas que pueden posibilitar su resolución. A los comportamientos antisociales citados en el apartado anterior, cabe señalar aquellos que se producen por discriminación, debido a diferencias raciales, culturales, religiosas, etc.

Gamella y Sánchez (1998) realizaron un estudio sobre prejuicios y estereotipos en niños de entre 11 y 15 años de edad y se pudo comprobar, a través de los resultados obtenidos, que los niños tenían muchos estereotipos y prejuicios frente a niños de etnia gitana, como por ejemplo: ladrones o la mala educación. Más adelante, en otro estudio realizado por Navas y Cuadrado (2003) se volvía a afirmar que tanto inmigrantes como gitanos eran los que más actitudes negativas recibían por parte del resto de alumnos, aunque siempre se producían más actitudes negativas frente a los inmigrantes que frente a los gitanos. Sin embargo, en un estudio llevado a cabo por Hombrados y Castro (2013), el alumnado de etnia gitana era el grupo de alumnos/as que menos apoyo social emocional, instrumental e informacional recibía por parte del alumnado inmigrante y del resto del alumnado.

Debido a que actualmente la sociedad y sobre todo la escuela están en proceso de cambio, introduciendo la interculturalidad y la atención a la diversidad en sus aulas con la llegada de alumnos/as de otras culturas, puede llevar a más conflictos por la falta de adaptación o por la intolerancia. Pero, es evidente que, además de la cultura, existen otros factores que configuran la identidad personal y, por tanto, también condicionan el carácter que adopta la interacción social. Aspectos como la edad, el género, la posición

social, etc. ubican a los alumnos/as en perspectivas diferentes, lo cual permite una caracterización tipológica del conflicto. Como indica Ortega (2003), el conflicto y la violencia, sobre todo en la escuela, es un fenómeno multicausal, y se genera no solo por las características personales, sino también por la influencia del medio familiar y social.

Partiendo de estas premisas, es interesante profundizar en las motivaciones que hacen del conflicto un tema de especial interés en el contexto educativo actual. Si el conflicto es entendido como una oportunidad para poner en juego y, a la vez, poder perfeccionar determinadas habilidades sociales, ganando en experiencia y en madurez personal, la interpretación que debería hacerse del conflicto tendría un claro sentido positivo. Ahora bien, lejos de esta interpretación, el conflicto genera una gran preocupación entre los profesionales, ya que, en buen número de casos la estrategia adoptada para su resolución adopta tintes de cierta agresividad, cuando no de clara y abierta violencia (del Campo, 1999).

Si además en estas situaciones se dan componentes de incomprensión, con una percepción claramente sesgada por el bagaje cultural de cada persona que se encuentra implicada en el conflicto, la posibilidad de una comunicación satisfactoria queda claramente limitada. Por tanto, un primer aspecto que debería analizarse es el sentido y carácter que adoptan las distintas percepciones y cómo éstas pueden influir en la generación de conflictos o, en su caso, cómo pueden ayudar a prevenirlos.

Se ha de tener en cuenta que las percepciones no responden a criterios organizados y reflexionados, sino que tienen un elevado grado de involuntariedad y automatismo, al mismo tiempo que están fuertemente vinculadas a la identidad individual y social, la cual -en mayor medida, si nos referimos a la identidad cultural- se ha ido desarrollando en múltiples aspectos, en oposición a otras.

Desde este marco, podrían destacarse algunas características, que por su importancia, deben tenerse en cuenta (del Campo, 1999):

- *Tendencia a la agrupación.* En realidades multi e interculturales suelen darse percepciones que tienden a globalizar características individuales asignándolas a la totalidad de un determinado grupo. El hecho de contemplar a personas de origen cultural común como un grupo homogéneo potencia la formación de

estereotipos que alimentan la existencia de prejuicios aunque, en muchas ocasiones, éstos no sean totalmente conscientes de ello.

- *Selección de información corroboradora.* Cuando existen ideas previas en torno a una persona, o a un colectivo, se da una tendencia a ser más sensible y a atribuir mayor importancia a situaciones o hechos que sirven para corroborar o ratificar las ideas preconcebidas.
- *Generalización de los patrones normales de actuación.* En la medida que se interiorizan unas determinadas pautas y comportamientos de acción social, éstas se convierten en <<la norma>>, esto es, lo normal, tomando éstas como referencia a la hora de valorar otras características distintas.
- *Responsabilidad atribuida.* Resulta bastante común la inhibición de responsabilidades cuando se produce cualquier situación no deseada. La tendencia es intentar atribuir la responsabilidad al <<otro>> obviando la posibilidad de ser partícipe de la situación.

Todas estas características que sesgan, en cierta medida, las percepciones que se tienen de la realidad, dificultan la existencia de una interacción orientada a la prevención del conflicto y determinan marcos comunicativos de carácter asimétrico que, en contextos competitivos, tienden a incrementarse. Además, en el contexto escolar se da la circunstancia de que el profesor o profesora responsable del grupo ejerce una gran influencia sobre el alumnado. Es fundamental tomar conciencia de que la acción educativa desarrollada no se limita a los contenidos explícitos impartidos, sino que las actitudes, los comentarios, las formas de organización y gestión del aula, los modelos comunicativos y de gestión del conflicto empleados, etc., proporcionan referentes al alumnado que tienen una gran importancia en la acción educativa desarrollada.

La existencia en el contexto escolar de personas de diferentes culturas y etnias, produce la existencia de diferentes grupos, haciendo que cada individuo tenga unas percepciones y unos pensamientos sobre sí mismos y sobre los miembros de cada uno de los grupos sociales existentes. Las personas que pertenecen a un grupo social se asemejan en la forma de pensar e incluso tienen las mismas creencias que el resto del grupo y van a actuar acorde a sus pensamientos (Smith, 2006). El incremento de

alumnos/as de diferentes culturas y etnias en las aulas da lugar a enfrentamientos y tensiones. Esto se produce por el miedo a lo desconocido que produce inseguridad y desconfianza y es lo que produce los conflictos en las aulas (Tourrián, 2006).

Leiva (2011) clasifica los conflictos interculturales de forma más precisa, centrándose en la existencia de la diversidad cultural.

- *Dificultades escolares.* Muchos de los alumnos/as inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; esto hace que algunos/as muestren inicialmente unas carencias importantes que puede dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.
- *Desconocimiento del idioma.* Esto supone inicialmente una dificultad mayor para el alumnado que procede de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de nuestra comunidad autónoma este problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos/as de origen inmigrante; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.
- *Aumento de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas.* La llegada de inmigrantes a nuestro país y la falta de recursos económicos que tienen ha producido que todos se vayan a vivir a ciertos barrios de las ciudades debido al precio de la vivienda, lo que ocasiona que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente de origen inmigrante, lo que puede suponer la “guetización” de estos centros con las repercusiones negativas que esto implica para toda la comunidad educativa.
- *Aparición de conflictos religiosos.* Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte

impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas a no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...).

- *Escasa implicación familiar en los centros escolares.* La investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante no se implican en la educación de sus hijos/as, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa.

En resumen, podemos decir que la multiplicidad de situaciones conflictivas tienen diferentes perspectivas en el seno de los contextos educativos de diversidad. Por un lado, existen una serie de situaciones conflictivas explícitas y otras que escapan a la observación directa, y que por ello consideramos que se inscriben en un plano de significados ocultos o implícitos en la escuela, aunque las dificultades escolares o el retraso académico de los alumnos inmigrantes, o incluso la falta de participación de las familias inmigrantes, constituyen conflictos más o menos explícitos para la comunidad educativa. No obstante, los conflictos interculturales más significativos se sitúan en una dimensión afectiva y actitudinal, pudiendo ser considerados como invisibles; nos referimos, por ejemplo, al malestar emocional de los alumnos inmigrantes en la construcción de su propia identidad, así como al choque de valores que resulta del encuentro entre dos contextos, el escolar y el familiar con todo lo que esto implica a nivel de valores, pautas de comportamiento, modos de concebir las relaciones sociales, etc... .

Por otro lado, independientemente de que el conflicto se produzca por razones culturales o no, puede ser entendido como una parte del proceso de crecimiento del grupo social y del ser humano; lo importante es ser capaz de tratar estos conflictos. Pretender desaparecer los conflictos y actitudes violentas de un centro educativo es alejarse de la realidad. De tal manera, se debe trabajar sobre una filosofía de convivencia, en donde las relaciones interpersonales y el clima escolar, juegan un papel

fundamental. Es por esto que es indispensable conocer la percepción de la violencia a través de su evaluación.

Aunque la emisión de conductas desviadas en la adolescencia es, para la mayoría de los adolescentes, un hecho temporal y situacional, e incluso considerado por algunos psicólogos como normativo (Moffit, 2006), determinados comportamientos agresivos y violentos resultan preocupantes para la comunidad científica y educativa debido, entre otras razones, a su elevada prevalencia en estudiantes de Educación Secundaria, tanto españoles (Álvarez-García et al., 2007; Defensor del pueblo, 2007; Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003; Serrano e Iborra, 2005) como extranjeros (Smith, 2003).

La multidimensionalidad del comportamiento violento ha llevado a la distinción de diferentes tipos de violencia y, consecuentemente, a su evaluación diferencial (Carrasco y González, 2006; Graña, Andreu, y Peña, 2001). Así, algunas medidas evalúan la relación existente entre el agresor y la víctima, distinguiendo entre violencia directa e indirecta; la primera se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con una intención de causar daño (por ejemplo, empujar, pegar, amenazar, insultar, etc.), mientras que la segunda no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (por ejemplo, exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).

Otras medidas de comportamiento violento en la adolescencia evalúan si la agresión ejercida es de naturaleza física, verbal o relacional. Atendiendo a la clasificación anterior, tanto la violencia física como la verbal se consideran formas directas, mientras que la violencia relacional es puramente indirecta. Finalmente, otros instrumentos también proporcionan información sobre las distintas funciones de la violencia o las motivaciones que desencadena este tipo de conducta, distinguiendo si ésta aparece como reacción ante una provocación previa (función reactiva o defensiva) o si es una forma de actuación para conseguir algún refuerzo o ventaja (función proactiva o instrumental) (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011).



En la literatura científica actual existe un elevado número de pruebas que tratan de analizar las conductas violentas. Sin embargo, en muchas ocasiones, el formato de respuesta que presentan dificulta la realización de análisis psicométricos que permitan evaluar la fiabilidad y validez de las mismas. Este hecho, unido a que en la mayoría de los casos las pruebas existentes para analizar las conductas violentas hacen referencia a comportamientos con unas características específicas (p. ej. *bullying* o violencia de género), hace complejo el analizar las conductas violentas que no pueden categorizarse en estos términos, pero que no por ello, dejan de ser preocupantes. Con el objeto de detectar y cuantificar este tipo de comportamientos agresivos o violentos en la adolescencia, así como de analizar sus características principales con propósitos de intervención (prevención y/o tratamiento), se han elaborado (o adaptado) diversas medidas de autoinforme que evalúan distintos tipos de conducta agresiva y violenta.

Existen diferentes técnicas que permiten la recogida de información en relación a la incidencia de las conductas violentas. Así, en estudios previos se han aplicado técnicas de observación (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010), técnicas de entrevista (Serrano e Iborra, 2005; Síndic de Greuges, 2006) e incluso técnicas no directivas como los grupos de discusión (Síndic de Greuges, 2006; Smith et al., 2008). Frente a todas estas técnicas, y pese a las limitaciones que presentan (Fernández-Ballesteros, 2004b) los inventarios, cuestionarios y escalas han demostrado ser las técnicas más apropiadas para la recogida de información personal, ya que permiten:

- Evaluar aspectos cognitivos y emocionales que rara vez pueden ser evaluados por observadores externos;
- Obtener una gran cantidad de información con una inversión mínima de tiempo;
- Hallar puntuaciones que facilitan la interpretación de los resultados sin necesidad de inferencias, presentando, normalmente, garantías psicométricas apropiadas (Fernández-Ballesteros, 2004b; Jensen, 1996). En este sentido, las medidas de autoinforme constituyen uno de los procedimientos de evaluación más apropiados para medir el funcionamiento interpersonal general de los adolescentes (Inglés et al., 2003) y la conducta violenta en particular.

Respecto a la aplicación práctica de los cuestionarios, inventarios y escalas, Muñiz y Fernández-Hermida (2010), han constatado que los psicólogos del ámbito educativo son los que más utilizan este tipo de pruebas en su práctica diaria. Por consiguiente, vamos a describir los cuestionarios de conducta violenta elaborados y validados para población adolescente española (*Escala de Conducta Violenta*), así como las adaptaciones para adolescentes españoles de instrumentos originalmente elaborados y validados para población adulta (*Cuestionario de Agresión*, AQ y *Escala de Expresión de la Agresión*, EXPAGG), adolescente (*Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva*, RPQ; *Escala de Agresión Directa e Indirecta*, DIAS; y *Escala de Agresión*) de habla no hispana (Torregrosa et al., 2011). Por otro lado, se encuentran el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-ESO), un cuestionario diseñado para analizar la frecuencia con que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase; el Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) y el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO), en los que se les pide al alumnado que indique la frecuencia con la que padece ciertos tipos de violencia escolar.

La *Escala de Conducta Violenta* (Herrero, Estévez y Musitu, 2006), evalúa la frecuencia con la que los sujetos habían participado en trece comportamientos de carácter violento en la escuela (violencia física, violencia verbal y conducta antisocial y bullying) en los últimos 12 meses. La escala está formada por 19 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= nunca y 5= siempre, incorporándose la opción 0= no se quiere informar. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .84 para conducta violenta.

El *Cuestionario de Agresión* (AQ) (Buss y Perry, 1992), permite evaluar no sólo cuán agresiva es una persona, sino también, cómo se manifiesta esta agresividad. Está compuesto por 29 ítems con una escala de respuesta que oscila entre 1= completamente falso para mí y 5=totalmente característico para mí, constituido por cuatro factores: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .82. Puntuaciones altas indican elevados niveles de agresión.

La *Escala de Expresión de la Agresión* (EXPAGG) (Campbell, Muncer y Coyle, 1992), identifica tanto la agresión expresiva (relacionada con el estado emocional del sujeto) como la agresión instrumental (relacionada con la utilidad de la conducta o el

beneficio obtenido por el agresor). La escala consta de 20 ítems y presenta un formato de respuesta dicotómico. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .72.

El *Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva* (RPQ) (Raine et al., 2006), permite distinguir entre agresión proactiva (instrumental) y agresión reactiva (respuesta a una provocación). Se compone de 23 ítems que se contestan atendiendo a una escala de respuesta que oscila entre 0= nunca y 2= a menudo. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .91. Puntuaciones altas indican elevados niveles de agresión.

La *Escala de Agresión Directa e Indirecta* (DIAS) (Björkqvist, Lagerspetz y Osterman, 1992), evalúa tanto las agresiones que implican una confrontación directa entre agresor y víctima (agresión directa) como las que evitan dicha confrontación (agresión indirecta). Se compone de 24 ítems que se contestan utilizando una escala de respuesta que oscila entre 0=Nunca y 4=Muy a menudo. Se identifican tres factores: agresión verbal, física e indirecta. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .92. Puntuaciones elevadas indican altos niveles de agresión.

La *Escala de Agresión* (AS) (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003), analiza tanto la forma (abierta y relacional) como la funcionalidad de la agresión (pura, reactiva e instrumental). Los ítems se agrupan en seis dimensiones, tres referidas a la agresión abierta (agresión abierta pura, reactiva e instrumental) y tres referidas a la agresión relacional (agresión relacional pura, reactiva e instrumental). La prueba consta de 25 ítems y presenta una escala de respuesta que oscila entre 1= No del todo cierto y 4= Completamente cierto. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .90.

El *Cuestionario de Violencia Escolar* (CUVE-ESO) (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012), analiza la percepción de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de su clase. El alumnado evaluado debe señalar con qué frecuencia considera que aparece el tipo de incidente violento referido en el ítem. Evalúa disrupción en el aula; violencia verbal de alumnado hacia alumnado; violencia verbal de alumnado hacia profesorado; violencia física

directa entre estudiantes: violencia física indirecta por parte del alumnado; exclusión social; violencia de profesorado hacia alumnado y violencia a través de las TIC. La prueba consta de 44 ítems y presenta una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca y 5= Siempre. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .91.

El *Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio* (CEVEO) (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), analiza en los adolescentes la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores, en una serie de situaciones de violencia escolar. Para la situación de victimización se obtienen tres factores: exclusión, victimización de gravedad media y victimización de gravedad extrema. Para la situación de agresor se obtienen dos factores: agresión de gravedad extrema y exclusión y agresión de gravedad media. Finalmente, en relación a la situación de observador se obtienen también dos factores: observador de situaciones de exclusión y gravedad media y observador de situaciones de agresión de gravedad extrema. La prueba consta de 15 ítems y presenta una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca y 5= Mucho. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .78.

El *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana* (CUVECO) (Fernández-Baena et al., 2011), evalúa la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado a través de dos dimensiones: experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro. La prueba consta de 14 ítems y presenta una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca y 5= Casi Siempre. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .63.

Por lo tanto, pese a que una puntuación total de conducta agresiva o violenta puede resultar informativa, el que los cuestionarios reflejen las diferentes categorías establecidas en relación a la violencia permite un mayor conocimiento de esta problemática.

#### **4. Percepción de conflictos interculturales desde la perspectiva docente**

Como se ha mencionado anteriormente, nuestros centros educativos al igual que los del resto de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos/as de otras culturas y procedencias, por lo que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información escolar ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, en este escenario de diversidad cultural, hay muchos profesores/as que todavía permanecen pasivos e incluso poseen una visión negativa del fenómeno migratorio, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994).

En este sentido, cabe destacar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 1997a, 1997b; Del Arco, 1998; Jordán, 1994, 1996; López, 2001; Soriano, 1997), a partir de investigaciones realizadas tanto en contextos educativos nacionales como de revisiones teóricas extraídas de investigaciones de ámbito europeo. Dichas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia de la diversidad cultural, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (Leiva, 2007).

Los estudios sobre convivencia escolar en España (Calvo, 2008; Díaz-Aguado, 2008; INJUVE, 2008) reflejan una problemática persistente de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas, que se agrava con la crisis económica actual. Tomás Calvo, catedrático de Antropología que dirige el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA), de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores. Según sus resultados, en el año 2008, un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación

irregular y un 51% pensaba que quitaban trabajo a los españoles, decreciendo el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural.

En este mismo sentido, los datos que aportó el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, sobre el comportamiento escolar, de una muestra de 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazaban trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

El primer aspecto que podemos resaltar en esta investigación hace referencia al enfoque y a las actitudes que los profesionales tienen sobre la diversidad cultural. En la actualidad, sigue habiendo profesorado que considera que las culturas minoritarias del alumnado de origen inmigrante suponen un déficit o hándicap importante para su integración en el proceso académico habitual. En general, sus expectativas sobre el éxito del alumnado inmigrante es bastante bajo. Además, sigue habiendo profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza, y obvian, e incluso rechazan, el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes (Leiva, 2009).

Entre los resultados obtenidos por Salas et al. (2012), podemos destacar como varias maestras y maestros respondieron con este tipo de descripciones a su alumnado:

- *Gitanos*: bajo rendimiento general, integración con dificultades, convivencia baja.
- *Magrebíes*: mínimo rendimiento general, integración difícil, convivencia en grupo cerrado.
- *Orientales*: medio/bajo rendimiento general, integración con ciertas dificultades, individualistas en la convivencia....

Por otro lado, hay docentes que perciben con mayor sensibilidad la existencia de la diversidad cultural en el contexto educativo, pero que no creen que esto suponga cambios importantes para sus propias prácticas profesionales. Por último, están aquellos docentes que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente esencial en sus

prácticas pedagógicas y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un estudiante de origen inmigrante acude al centro educativo.

Si bien la multiculturalidad escolar no es en sí misma un problema, es cierto que la propia diversidad cultural nos hace pensar en diferentes aspectos que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de ser capaces de identificar, analizar y comprender la naturaleza, generalmente multicausal, de sus orígenes y desarrollos, así como los que pueden generar conflictos. Así pues, podemos destacar la importancia de la propia cultura escolar, que impregna las propias prácticas escolares a través de una red de significados muchas veces implícitos o tornados en pautas actitudinales y de comportamiento *naturalizados* por la propia vivencia escolar (Díaz-Aguado, 2002). En este sentido, podemos decir que la escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Por ello, y siguiendo a Essomba (1999, p. 44) *“para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración”*. En realidad, estamos subrayando uno de los problemas causantes de mayor conflictividad intercultural, puesto que la propia cultura escolar genera un marco de significados claramente imbuidos en todas las relaciones escolares e incluso condicionantes en el establecimiento de determinados climas de convivencia escolar (Leiva, 2009).

Todo ello nos lleva a considerar que muchas de las situaciones escolares, así como las propias normas y expectativas de la propia escuela sean vistas por este tipo de alumnado como experiencias confusas e incluso las vivan con ansiedad, incertidumbre y malestar, lo cual influye en la construcción de su propia identidad personal (Merino, 2004). Además, los valores, creencias, comportamientos y motivaciones en relación a las propias relaciones interpersonales escolares, así como los propios procesos de enseñanza-aprendizaje pueden entrar en conflicto con los de la propia escuela, poco acostumbrada hasta hace relativamente poco tiempo a un alumnado tan heterogéneo y plural en sus aulas (Soriano, 2007).

Esto puede significar que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno/a de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se nos antoja

fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos, tal y como hemos venido exponiendo, tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar como conflicto a las propias problemáticas –lingüísticas, curriculares, emocionales, identitarias– del alumnado inmigrante, y por otro, es consciente de las propias deficiencias del contexto educativo –metodológicas, actitudinales, institucionales– para afrontar la diversidad cultural, lo que también es visto como un conflicto.

Con relación a la convivencia, el análisis de los resultados obtenidos por Salas et al. (2012), muestran que un 22% de los profesionales entrevistados consideran que en sus centros existen problemas entre los alumnos, especialmente entre los inmigrantes procedentes de distintas culturas. Argumentan que entre alumnos latinos existen numerosas rivalidades y que con frecuencia hay violencia verbal entre ellos y los alumnos marroquíes, mientras que los alumnos nacionales ven esto con total normalidad. Coinciden en afirmar además que las familias perciben la presencia de alumnado inmigrante como problemática. Estos centros se encuentran ubicados mayoritariamente en zonas que tradicionalmente acogen a numerosa población inmigrante. Se ve reflejado por parte de las familias autóctonas, o al menos por una parte de ellas, su concepción de la diversidad en sus centros, argumentando que son casi como un estorbo. Son percibidos de forma negativa, como una fuente de conflicto, por los episodios de violencia verbal o física que se producen y en cuanto al rendimiento, en general, les consideran los culpables de la bajada de nivel de las clases. Y lamentablemente, es un hecho objetivo que el rendimiento no es bueno en la mayor parte del alumnado, pero no por el hecho de ser inmigrantes, sino por las características económicas, culturales o sociales de las familias extranjeras que se escolarizan en estos centros.

Por otro lado, en lo que respecta a la convivencia y la existencia de actitudes de racismo y xenofobia, una parte del profesorado ha reconocido que sí hay discriminación y problemas entre el alumnado, lo que coincide con los estudios sobre convivencia escolar en España realizados por diferentes expertos, como Calvo (2008), Díaz-Aguado, (2008) e INJUVE (2008), y los estudios sobre racismo y xenofobia citados de Calvo (2008), Cañadell (2008), Elboj (2010), Flecha y Puigvert (2000), Guitart y Bastiani



(2010), y Sordé, Gounari y Macedo (2009), que reflejaban una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas. (Salas et al., 2012).

Desde la práctica docente, podemos observar que la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es el conflicto que más preocupa al profesorado. Los resultados obtenidos por Leiva (2009), muestran cómo los profesores opinan que el aspecto comunicativo es una dificultad de gran relevancia en su relación educativa (34,3%). No obstante, también detectamos cómo el profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración educativa, en relación a los apoyos que ofrece ésta para la atención educativa del alumnado inmigrante; en efecto, el 21,6% considera que la falta de apoyo por parte de la administración educativa es un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar del alumnado inmigrante.

Por otra parte, hay un 14,7 % del profesorado que cree que el problema más importante radica en la escasa relación que mantienen con las familias inmigrantes. Igual valoración (14,7%) recibe la opción que considera como problema relevante el retraso o bajo nivel académico que tienen los alumnos inmigrantes. Frente a ello, sólo un 11,8% de los profesores piensa que la dificultad más importante que tienen que afrontar en la atención escolar de estos alumnos son aquellos relacionados con los problemas de comportamiento. Finalmente, un 2,9% opina que la dificultad más importante sería la escasa motivación que traen consigo estos alumnos/as.

Como conclusión a estos datos, podemos destacar que las problemáticas que se dan en estos centros educativos no se derivan simplemente de la presencia de alumnos/as de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que hoy podemos observar en muchas de estas escuelas. Además, como destaca Leiva (2010), los conflictos denominados interculturales tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que los medios de comunicación pretenden transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado podemos tener. De hecho, diferentes estudios confirman esta idea de que son muchos los docentes quienes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales (Montón, 2004; Santos, 2009; Soriano, 2008).

Como plantea Soriano (2007), es fundamental tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limita a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción de la propia convivencia intercultural.

## CAPÍTULO 5: Clima social

### 1. Concepto de clima social del centro escolar

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década de los 60 (Schneider, 1975; Tagiuri y Litwin, 1968). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, y ofrece una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004). Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar y Giraldo (2006), plantean que en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y, como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejora al interior de éstas.

Por otro lado, el clima social del centro escolar es un concepto relativamente novedoso. Tradicionalmente, los autores se han centrado en el constructo clima de la clase que actualmente se concreta en dos campos de estudio: clima académico y clima social de la clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998) y el segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996), o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000). Para Gonder (1994), los componentes del clima social son cuatro:

- *Académico*: referido a las normas, creencias y prácticas de la escuela.
- *Social*: relacionado con la comunicación y la interacción entre las personas que están en la escuela.
- *Físico*: vinculado a aspectos físicos y materiales de la escuela

- *Afectivo*: basado en los sentimientos y actitudes compartidas por los miembros de la comunidad educativa.

Distintos autores indican que los elementos personales, estructurales y funcionales del sistema educativo influyen en la percepción del clima social (CERE, 1993; Rodríguez, 2004). En este sentido, Cornejo y Redondo (2001) señalan que el aspecto más importante del Clima Social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro educativo) y el contexto o marco en el cual estas instituciones se desenvuelven.

Una particularidad de las instituciones educativas, y que permite avistar una complejidad nueva del clima en este ámbito, es que a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es, a la vez, parte de ella. La misión institucional de toda escuela es la formación de personas, de alumnos/as, los cuáles a su vez, son parte activa de la vida de la organización (Casassus, 2000). Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

En definitiva, la experiencia vivida en el centro educativo condiciona profundamente el proceso evolutivo y madurativo del adolescente, así como sus visiones, actitudes y relaciones sociales. Por lo tanto, resulta relevante indagar el contexto que caracteriza las relaciones sociales que se configuran en el interior de las instituciones educativas, ya que éstas influyen de manera significativa, tanto en la formación educativa como personal de los alumnos y alumnas en general.

Se han utilizado variados términos para referirse al clima en la escuela, focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia y clima de aula, entre otros.

Además, es interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución. El estudio del clima escolar puede

estar centrado en los procesos que ocurren en algún “microespacio” escolar, como el aula, o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. De manera que es posible reconocer la existencia de microclimas percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos (Arón y Milicic, 1999b).

El clima escolar siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales. En términos generales, un clima escolar positivo o favorecedor del desarrollo personal es aquel en el cual se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999a; Martín, 2000; Milicic, 2001).

Estudios realizados por Howard, Howell y Brainard (1987), caracterizan las escuelas con clima social positivo como aquellas donde existe:

- *Conocimiento continuo, académico y social:* los profesores y alumnos tienen unas condiciones que les permiten mejorar de forma significativa sus habilidades, así como el conocimiento académico, social y personal.
- *Respeto:* los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- *Confianza:* se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- *Moral alta:* profesores y alumnos se sienten bien en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- *Cohesión:* la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un sentido de pertenencia al sistema.

- *Oportunidad de input*: los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- *Renovación*: la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- *Cuidado*: existe una atmósfera de tipo familiar, en la que los profesores se preocupan y focalizan la atención en las necesidades de los estudiantes, y trabajan de forma cooperativa.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999a) agregan:

- *Reconocimiento y valoración*: sobre las críticas y el castigo
- *Ambiente físico apropiado*
- *Realización de actividades variadas y entretenidas*
- *Comunicación respetuosa*: entre los miembros del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- *Cohesión del cuerpo docente*: espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

Por el contrario, los climas escolares negativos u obstaculizadores generan estrés, irritación, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999a). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). En los estudiantes, un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las

interacciones cada vez más estresantes, e interfiriendo en una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999b).

## 2. Evaluación del clima social en el centro escolar

Para autores como Aron, Milicic y Armijo (2012), evaluar el clima social permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al mismo tiempo, la objetivación permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos, la convivencia entre pares, el intercambio entre profesores y directivos, la relación familia-escuela, aspectos que en conjunto crean la trama y la atmósfera que se denomina el clima social, que constituye el escenario en que se desarrollan las actividades escolares.

Al realizar una revisión de la literatura respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Evaluar el clima social de la organización escolar es fundamental, ya que permite identificar las posibles fuentes de obstáculos que dificultan el logro de los objetivos de la institución. Milicic (2001) plantea que al evaluar la calidad del clima escolar se pueden ver los aspectos que se pueden potenciar y las debilidades a ser mejoradas, y a partir de este análisis diseñar un plan de estrategias de cambio que permitan generar un clima social favorecedor del desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.

Para realizar un estudio sobre clima social escolar, existen numerosos instrumentos y cuestionarios estandarizados en los que se pregunta a los miembros de la organización respecto de sus percepciones sobre diferentes variables del clima. La medición de este constructo, tradicionalmente, se ha hecho de forma transversal, obteniendo información respecto a un estado actual de la organización, a través de cuestionarios con una escala de respuesta tipo Likert (Litwin y Stringer, 1968).

Si bien son múltiples las variables que se pueden incluir en un estudio de este tipo, en Rodríguez (2004) se presentan cinco variables típicamente presentes en la evaluación del clima de cualquier organización:

- *Estructura de la organización:* se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con el reglamento, normas y exigencias establecidas por la estructura formal de la organización.
- *Relaciones humanas:* grado de vínculo, apoyo mutuo y solidaridad, que se produce en la organización. Se refiere, además, a las dificultades derivadas de rivalidades personales o entre grupos y que afectan a la dinámica relacional entre los miembros de la organización.
- *Recompensas:* sistema de recompensas que la organización ofrece a sus miembros.
- *Reconocimiento:* grado en que los profesores evalúan el trabajo realizado por los alumnos/as.
- *Autonomía:* grado en que los miembros de la organización perciben que pueden desempeñarse con un cierto nivel de responsabilidad individual.

Para evaluar el clima escolar, es necesario consultar a los sujetos que interactúan en él. Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda (2006), sugieren consultar directamente a los alumnos, ya que éstos pueden informar tanto de las pautas de relación entre los estudiantes, muchas de ellas invisibles para padres y profesores, y de las relaciones profesor-alumno; así como abrir temas que pudieran mejorar el clima social o visibilizar otros que pudieran estar perturbando la convivencia.

La homogeneidad o heterogeneidad de los resultados que entregan los instrumentos puede dar lugar a que existan grupos o subgrupos que perciban de manera muy diferente el clima social en alguno de sus aspectos. Las diferencias en las puntuaciones en diferentes grupos, por ejemplo, entre mujeres y hombres dan cuenta de las exclusiones y estigmatizaciones, y a la vez, permiten escuchar las opiniones y necesidades de las minorías.

Las medidas de autoinforme pueden ser una herramienta eficaz de retroalimentación para el profesor/a, en relación a la percepción que los alumnos tienen del entorno escolar, ya que es posible hacer evaluaciones de la percepción de clima para cada curso, por subgrupos de alumnos y alumnas, para todo el establecimiento, por



cursos, lo cual puede orientar al estamento docente o directivo acerca de grupos que se perciban como menos beneficiados o más perjudicados por las políticas y estrategias educacionales.

En la década de los ochenta aparecieron diversos cuestionarios para evaluar el clima social del centro a partir de las percepciones y afirmaciones de los alumnos, tales como el School Climate Survey Form (Kelley, 1989) o la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (Moos, Moos y Trickett, 1987; Moos y Trickett, 1974). Más recientemente, existen también escalas que tienen una concepción más abierta hacia el clima de la clase, como la School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993), que abarca siete dimensiones: motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

Trianes et al. (2006) elaboraron un instrumento, el *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar* (CECSCE), que se centra en las relaciones interpersonales de los estudiantes y profesores. Dicho cuestionario fue elaborado a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Rosenblatt y Furlong, 1997). Está formado por dos factores de clima social relativos al centro y al profesorado. Los ítems que componen el primer factor son indicativos de la capacidad de ayuda, respeto, seguridad, confort, etc., percibidos en el centro. Sin embargo, los ítems que componen el segundo factor hacen referencia a la percepción de los estudiantes acerca de la actuación de los profesores en relación con las exigencias académicas, justicia y accesibilidad de los mismos en su trato con los estudiantes. La prueba está formada por 14 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca a 5= Muchas veces. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .86. Puntuaciones altas en ambos factores son indicativas de un clima social adecuado en el contexto referido y de un buen ajuste del alumno con el centro o el profesorado. Puntuaciones bajas, por el contrario, pueden indicar percepciones y sentimientos de inseguridad personal, trato recibido injusto, desconfianza en los demás e inadaptación escolar y social.

Otros instrumentos de evaluación del clima social del centro escolar serían la *Escala de Clima Social en el Aula* (CES) (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984) o la *Escala Breve de Clima de Clase* (EBCC) (López y Bisquerra, 2013). El CES es una

escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. La escala está formada por 30 ítems a los que deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso); evalúa la dimensión de Relaciones, compuesta de tres subescalas: implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .83. En cambio, la EBCC está compuesta de 11 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca a 4= Siempre, distribuidos en dos dimensiones: cohesión de grupo y conducción del grupo. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .83.

La *Escala de Clima Escolar* (SES) (Villa y Villar, 1992) evalúa las percepciones que los alumnos de secundaria tienen respecto al clima escolar de aula en relación a cuatro contextos o dimensiones: contexto interpersonal/imaginativo, contexto instruccional, contexto regulativo y contexto regulativo/normativo. Es una prueba que consta de 28 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que oscila de 1 a 5, según sea su dirección positiva o negativa. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .86.

La Escala de Clima Escolar (Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urías, 2010) evalúa el clima escolar en estudiantes de secundaria a través de cuatro dimensiones: relación entre alumnos, relación alumno-profesor, relación alumno-director y ambiente escolar. La prueba consta de 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Nunca o Casi Nunca a 4= Siempre o Casi Siempre. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .85.

La *Escala de Clima Social Escolar* (ECLIS) (Aron, Mililic y Armijo, 2012), evalúa la percepción de los estudiantes acerca del clima social en el aula y está compuesta por cuatro subescalas orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en relación a: sus profesores, sus compañeros, la percepción y satisfacción de la escuela como institución y la satisfacción con la infraestructura. Consta de 82 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que oscila entre 1= Todos a 4= Ninguno al referirse a los profesores; entre 1= Siempre a 4= Nunca al referirse a los compañeros y a la infraestructura y entre 1= Muy de acuerdo a 4= Nunca al referirse a la escuela como institución. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .82.

La Escala de Clima de Convivencia en el Aula (Polo, León y Gozalo, 2013) evalúa la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las clases, la figura del profesor, los compañeros y su relación con ellos, a través de 6 dimensiones: actitud del docente, implicación del alumnado, relaciones en el aula, establecimiento y organización de normas, control y calidad de las normas y organización de las tareas. Esta escala consta de 43 ítems, y se presenta en formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones que oscilan entre 1= Nada a 5= Mucho. La consistencia interna, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .94.

El interés por estudiar y favorecer un adecuado clima escolar radica en que ha sido asociado a una serie de beneficios para la comunidad educativa. Por ejemplo, un adecuado clima escolar favorece la convivencia pacífica (Ma, 2009), motiva actividades educativas (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005; Anderson, Christenson, Sinclair y Lehr, 2004) y modera sus problemas psicológicos (Westling, 2002). Por el contrario, cuando el clima escolar no es adecuado se asocia a mayores niveles de estrés, irritación, depresión, falta de motivación por parte de los estudiantes (Arón y Milicic, 1999a; Ascorra et al. 2003) y a altos índices de violencia escolar (Fernández-Baena et al., 2011; Guerra, Castro y Vargas, 2011).

### 3. Beneficios de un clima social del centro escolar positivo

El clima escolar está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que la integran y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos/as y profesores en este contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwartz y Pollishuke, 1995). Los estudios dedicados al clima escolar, han cobrado importancia en los últimos años a raíz de los estudios relacionados con su efectividad en la escuela, sobre el desgaste profesional o Burnout que sufren los profesores y el poder de retención que tiene el sistema educativo tanto en relación con los alumnos como con los profesores.

En la actualidad, se ha demostrado que el clima escolar no sólo se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad, al contrario, se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales del centro educativo. En este sentido, se ha caracterizado el clima escolar como *la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa*. Por ende, constituye una

cualidad más duradera del contexto educativo, que afecta al carácter y a las actitudes de todos los implicados. El clima social, por lo tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso del centro educativo se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993).

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los alumnos/as se sienten aceptados y valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). Además, un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner et al., 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), se asocia a un desarrollo saludable, a un aprendizaje óptimo y a una disminución de las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002). También se han encontrado beneficios en la adaptación escolar y social y en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto, autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003). Asimismo, la mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro (Trianes et al., 2006). Algunas intervenciones que se dirigen a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima del centro y aula (Ceccini, González, Carmona y Contreras, 2004; Flannery et al., 2003; Freiberg, 1996; Meyer, Allison, Reese y Gay, 2004; Powell y Hawkins, 1996; Satcher, Powell, Mercy y Rosenberg, 1996; Trianes, 1996; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

Un estudio llevado a cabo en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) el cual siguió el modelo CIPP (contexto-input-proceso-producto), concluye que el clima escolar está asociado en un 70% al buen rendimiento escolar. Por clima escolar el LLECE entiende el grado en el cual el estudiante se siente a gusto en la escuela y en el aula de clase con base a los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados

con sus compañeros y docentes. Tiene en cuenta aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. Además, incluye la dedicación y atención que siente el estudiante que le prestan sus docentes, la disciplina de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución (Pérez, 2006).

Por otro lado, el estudio del clima en el contexto escolar ha arrojado resultados que muestran, cómo este constructo, se relaciona con aspectos tan relevantes como la capacidad de retención de las escuelas, el bienestar y desarrollo socioafectivo de los alumnos y el rendimiento escolar, entre otros. A continuación se describen los efectos del clima detectados por diversos autores.

- En relación a la *capacidad de retención de las escuelas*, se puede constatar que un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay et al., 2005). Se ha observado que ello favorece el que los estudiantes acudan de forma regular a la escuela y asistan sistemáticamente a clases al igual que los profesores.
- En relación al bienestar y el desarrollo socioafectivo de los alumnos/as, Arón y Milicic (1999b) distinguen entre climas sociales tóxicos y nutritivos que lo fomentan o frenan. Un clima social tóxico, caracteriza a la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son obviados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra et al., 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón y Milicic, 1999b). Marshall (2004), señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y

oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de éstas (McEvoy y Welker, 2000).

- En relación al rendimiento, existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Casassus (2000) señala que un clima escolar positivo correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes y con productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, es decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Estos resultados también se confirman en el segundo estudio regional comparativo y explicativo desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en Colombia, que menciona el clima escolar como la variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. En este estudio se concluye que “...la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Valdés et al., 2008, p.45).

Otra serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos instrumentos, han dado cuenta de una relación directa entre un clima social positivo y un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Cassasus, 2000; Cornejo y Redondo, 2001).

En los docentes, por su parte, un clima escolar positivo les facilita pasar de enseñantes a diseñadores de ambientes de aprendizaje, a incrementar su sentido de la vida como docentes y de pertenencia a la institución escolar, a recuperar, incrementar y consolidar su autoridad ante los alumnos/as, a tener una mejor motivación laboral, a disminuir síndromes de estrés laboral, a un aprendizaje de cultura democrática y a obtener mayores resultados profesionales.

En la institución educativa, un clima escolar positivo también genera múltiples impactos, especialmente en la ampliación de su capacidad formativa y de su influencia en la transformación de la cultura, en la disminución de conflictos internos, en generar una mayor equidad en la distribución de aprendizajes en los alumnos/as, en el incremento de su reputación y en que la institución sea asumida como un modelo de referencia para la organización social dentro del entorno comunitario (Pérez, 2006).

A modo de resumen, destacar que los beneficios o correlatos de un clima social positivo son numerosos. Es por ello, que la percepción por parte del alumnado tanto del clima social del aula como del centro, en general, ha sido considerado como un factor clave y central en su vivencia subjetiva del contexto escolar, al estar ampliamente relacionado tanto con el ajuste, así como con una serie de beneficios positivos tanto a nivel académico como socioemocional (Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003). Por otro lado, es innegable que el clima social tiene un papel fundamental de cara al ajuste personal y social (Trianes et al., 2006). Por ejemplo, si los alumnos/as perciben un entorno positivo entre el alumnado son más proclives al cumplimiento de las normas del centro, se implican más activamente en conductas prosociales o incluso su autoestima logra ser más positiva. Por tanto, un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico del alumnado en general, pero particularmente en estudiantes de entornos con mayor riesgo de presentar dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner et al., 1995). Además, dicho clima social positivo se asocia a índices de ajuste comportamental, como son la disminución de los problemas de conducta relacionados con la convivencia así como la reducción de las conductas agresivas y violentas (Westling, 2002) e incluso a un estilo de vida más saludable (King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996).

En definitiva, los centros educativos con buen clima social y que son capaces de aportar agentes o personas que apoyen, lugares o entornos favorables y oportunidades positivas, no solo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que constituyen un importante factor de protección del desarrollo (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Greenberg et al., 2003).

No obstante, pese a que los resultados de investigaciones muestran que la mejora del clima social del centro escolar se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas, estas no llegan a erradicarse. Sánchez y Trianes (2001) destacan



en sus estudios la valoración que hacen los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes. Los docentes afirman que las agresiones físicas menores -como insultos y faltas de respeto-, el comportamiento disruptivo e indisciplinado, y el desinterés académico están a la orden del día entre sus alumnos. También los estudiantes tienen su propia visión sobre este asunto. Entre el 3 y 8 % de los alumnos califica de desagradable el clima social del centro y el 15% señala como «muy malas» las relaciones entre los compañeros. Critican la falta de respeto e insultos que tienen que soportar con frecuencia. Además, las amenazas y la violencia física están presentes en las aulas, aunque son más habituales en el primer ciclo de ESO y, después, disminuyen en el Bachillerato (Derqui y Barroso, 2004).

#### **4. Repercusiones educativas de un clima social del centro escolar negativo**

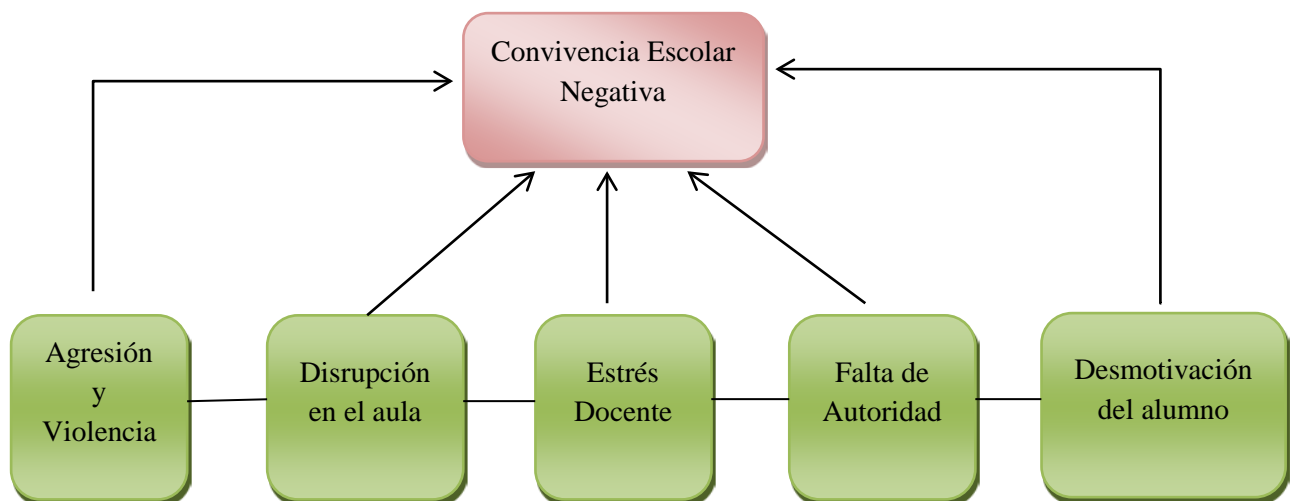
Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, citado anteriormente, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del alumno/a desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Molina y Pérez, 2006).

Desde hace algunos años, se han incrementado los estudios referidos a la enseñanza secundaria, en los que predominan términos como violencia, conflictividad, amenazas, deterioro de la convivencia, disrupción en el aula, desmotivación del alumno/a, rechazo a los contenidos de enseñanza, falta de autoridad, malestar docente, etc., que suelen responder a circunstancias relacionadas con la rápida transformación de la sociedad y a la dificultad de las instituciones de enseñanza para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas (Carozzo et al., 2009). Esta dificultad está motivada, en buena medida, por la rigidez organizativa de los centros; la no formación permanente



del profesorado; la concentración desproporcionada de población estudiantil de riesgo social en determinados centros públicos, así como la falta de recursos humanos y materiales para llevar a cabo actuaciones de acogida del nuevo alumnado procedente de países y culturas diferentes a la nuestra, entre otras. Todos ellos, son factores que alteran o dificultan un clima adecuado de convivencia en el centro educativo (Hernández y Sancho, 2004).

Dada la naturaleza de los factores anteriormente señalados, se ha constatado que los de mayor trascendencia por su implicación en la afectación de un clima de convivencia positivo son la agresión y la violencia (acoso o Bullying), las conductas disruptivas en el aula y el estrés del docente. La falta de autoridad, el autoritarismo y la desmotivación del alumno/a, van a influir en el deterioro en el trato y en las relaciones interpersonales entre el docente y sus alumnos, perjudicando las relaciones de convivencia en el aula (figura 1).



**Figura 1.** Factores que alteran la convivencia escolar (Hernández y Sancho, 2004)

*Agresividad y violencia:* El fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal que afecta tanto a quien la sufre (víctima) como a quien la ejerce (agresor), sin embargo, dado que los episodios violentos ocurren dentro de un marco o contexto de relaciones sociales, ésta afecta a quien o quienes las observan sin que quieran o puedan evitarla (observadores). Es esta forma de conducta violenta (física o verbal) cuando es intimidatoria y sostenida la que caracteriza al acoso o maltrato escolar. El Bullying o acoso escolar se sustenta en las

malas relaciones interpersonales y en la incapacidad de los estudiantes de enfrentar y resolver conflictos.

Es importante visualizar cuáles son las claves o indicios que está aportando la cultura y el sistema actual en las maneras de actuación y comunicación de las personas involucradas en el proceso de convivencia en la escuela, para poder encontrar una respuesta de porqué tiene lugar la agresión y/o la violencia entre pares y cómo permanece dentro del grupo de compañeros el abuso, el maltrato y la intimidación, de manera constante, permanente y generalmente silenciada e impune (Merino, Carozzo y Benites, 2011).

*La disrupción en el aula:* Puede considerarse como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia en el aula. Este fenómeno está relacionado con un conjunto de comportamientos y actitudes inadecuadas que perturban el normal funcionamiento de las clases, obstaculizando el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Se manifiesta por la falta de cooperación, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones o puede presentarse como formas verbales, solicitando que se le explique de nuevo lo ya explicado, hacer preguntas absurdas o responder de manera exagerada a las preguntas realizadas por el profesor, entre otras. La disrupción, al generar un clima inapropiado de aprendizaje en el aula, va a generar actitudes negativas en los alumnos y profesores, dando lugar muchas veces a conflictos y al entorpecimiento de las relaciones interpersonales entre ellos. Asimismo, se ha señalado que las frecuentes y sostenidas situaciones de disrupción en el aula es una de las causas del síndrome de estrés laboral docente, que es también un factor que afecta al clima de convivencia en el aula (Fernández, 2005).

*El estrés docente:* El estrés laboral o Síndrome de Burnout, también conocido como el síndrome de estar quemado o desgaste profesional, es un trastorno crónico de carácter psicológico, asociado a las demandas del trabajo y a las propias relaciones interpersonales que tienen lugar en el contexto laboral. Una situación de convivencia adecuada en el aula, requiere que las relaciones entre profesor/a y alumnos sean conducidas de manera óptima y apropiada. Se requiere que los alumnos/as reflexionen, que participen activa y proactivamente, que adopten diferentes estrategias para afrontar los conflictos y problemas, así mismo, que el profesor motive a los alumnos

constantemente hacia el desarrollo personal y el aprendizaje, que tenga ecuanimidad, control personal y actitud positiva ante los conflictos y no se deje llevar por sus propias emociones.

La psicología social ha demostrado que el afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y sus alumnos, así como el establecimiento de relaciones interpersonales productivas; es común, sin embargo, que toda la responsabilidad en la dirección y solución del conflicto recaiga en el profesor/a, dando lugar esta situación a sentimientos de frustración, angustia y ansiedad.

Los estudios muestran que cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005).

Desde la visión del profesorado, una escuela con un clima negativo se caracteriza por ser un lugar donde el docente se siente sobreexigido, sin autonomía, hay muchas tensiones, no hay espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes, los conflictos se resuelven de forma autoritaria o no se resuelven, hay violencia en las relaciones interpersonales, se siente poco valorado y poco reconocido, hay un liderazgo vertical o poco participativo y se siente inseguro (Milicic y Arón, 2000). La percepción de tal clima favorece en los profesores el sentirse sometidos a particulares condiciones de estrés, siendo frecuentes los riesgos de desgaste profesional.

Un estudio realizado por Corvalán (2005), revela una serie de factores que generan malestar en los docentes, incidiendo directamente sobre su desempeño y salud. Respecto al contexto en que desempeñan su labor, existe una tensión asociada a la percepción de un cambio social sobre la función que desarrollan, generando incertidumbre respecto a las expectativas sociales puestas en ellos. En cuanto a los factores asociados a la vida cotidiana en las escuelas, los profesores mencionan dificultades respecto a las relaciones interpersonales con docentes, alumnos y familias; las condiciones laborales, señalando el alto número de alumnos por curso, y la inadecuación de los espacios físicos, junto al manejo de situaciones conflictivas.

Los profesionales de la educación triplican las tasas de depresión y otros trastornos emocionales respecto a la población adulta (Becerra, Sánchez y Tapia, 2007), lo que es apoyado por los hallazgos de diversos estudios en esta línea (Rubio, 2003; Valdivia et al., 2000). Todo ello hace pensar en que el contexto escolar se muestra como una organización poco sensible a mejorar las relaciones y condiciones de trabajo de sus miembros.

Por todo ello, para el logro de una mejora de la convivencia en la escuela, debemos aceptar que todo centro escolar tiene conflictos, los cuales deben ser reconocidos y abordados para prevenir posteriores situaciones problemáticas que puedan desencadenar acciones de agresión y violencia. Fernández (2005), señala que para el logro de un adecuado clima escolar deberíamos tener una «filosofía de la convivencia» basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jugarán un papel fundamental, siendo lo más importante lograr encontrar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros.

## **CAPÍTULO 6. El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano (MEDH) aplicado a un contexto intercultural**

La realidad de nuestras aulas refleja la convivencia del alumnado inmigrante y autóctono. Por ello, el apoyo social y el sentido de comunidad constituyen dos variables fundamentales para favorecer la integración e interacción de todos los colectivos, así como disminuir la existencia de posibles conflictos. Por ello, hemos de asumir un marco teórico que sea capaz de situar la variedad e interrelación de todos los factores y contextos implicados. Para integrar las variables de estudio hemos recurrido al Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1986, 1992, 1999). El modelo permite dar respuesta de forma eficaz y certera a las reacciones psicoemocionales y conductuales que experimentan los adolescentes de edades comprendidas entre los 11-18 años, así como analizar las relaciones que se producen entre éstos a nivel multidimensional: familiar, escolar y comunitario.

Hace un par de décadas, este psicólogo estadounidense, sustentaba en su “Modelo Ecológico del Desarrollo Humano” (MEDH), que ninguna persona puede comprenderse de manera aislada de los contextos donde se integra. Muy al contrario, la comprensión de la persona necesita de un enfoque multidisciplinar y multicultural donde se analice el desarrollo del ser humano dentro de diferentes contextos y sistemas dinámicos. Bronfenbrenner reconoció este hecho cuando en 1977 hizo una crítica a la frecuente investigación de laboratorio en el ámbito de la psicología del desarrollo humano, considerándola por entonces como “la ciencia de las conductas extrañas de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, en breves períodos” (Bronfenbrenner, 1977b, p. 513). Bronfenbrenner en 1987 fue quién más claramente vislumbró el desarrollo del individuo dentro del ecosistema, siguiendo la línea de sus antecesores Swallow (1907) y Hawley (1950). Dicho autor, entiende desde los planteamientos del modelo ecológico, que para estudiar el desarrollo humano es necesario examinar todos los sistemas que rodean la evolución de la persona.

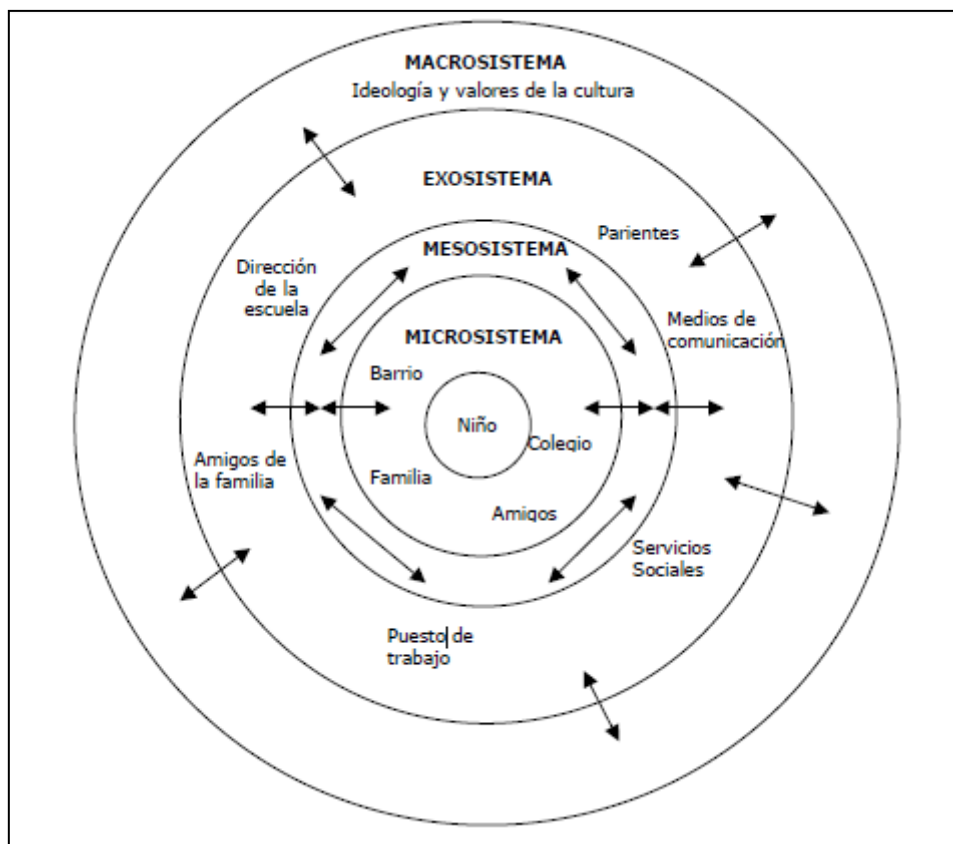
Otro de los autores que influyó notablemente en los postulados de Bronfenbrenner fue Kurt Lewin (1946), quién destacó la gran relevancia del estudio del comportamiento humano desde la percepción subjetiva del mundo y de las circunstancias que rodean a la persona. Para verificarlo, lo expresó en la ecuación  $C = F$

(PA); (C= conducta; F= función; P= Persona; A= ambiente). Haciendo uso de este planteamiento, Bronfenbrenner estableció seis principios en su modelo que permiten entender estas interrelaciones en el desarrollo humano desde las primeras etapas de la vida (Estévez, Jiménez y Musitu, 2011):

1. *Desarrollo en contexto*: el desarrollo humano se encuentra profundamente influenciado por las características de los contextos que rodean a la persona. Un ejemplo de ello, es que los jóvenes se encuentran influenciados por su ambiente -familia, amigos, compañeros de clase-, así como por sus vecinos, su comunidad y cultura. Del mismo modo ocurre con el comportamiento de los padres.
2. *Habilidad social*: la persona necesita desarrollar habilidades sociales para interactuar adecuadamente con su entorno. Como ejemplo, los padres necesitan tanto relaciones informales (ej. con otros familiares) y formales (ej. con profesores), que les proporcionen apoyo, guía y asistencia en la tarea de cuidar y educar a sus hijos/as.
3. *Acomodación mutua individuo-ambiente*: ambos deben adaptarse y ajustarse mutuamente en el continuo temporal.
4. *Efectos de segundo orden*: algunos aspectos del desarrollo humano tienen lugar como consecuencia de elementos que no están en contacto directo con las personas implicadas. Los denomina de segundo orden ya que son indirectos e indican que la calidad de la interacción depende de algo que va más allá de la interacción. Por ejemplo, las relaciones entre padres e hijos se encuentran moduladas por fuerzas externas a la familia, siendo una de ellas las problemáticas que el padre pueda tener en su entorno laboral.
5. *Conexiones entre personas y contextos*: las relaciones que trascienden a distintas personas y contextos influyen marcadamente en el desarrollo humano. Distingue entre transiciones ecológicas, es decir, los movimientos de individuos desde un contexto social a otro; y díadas transcontextuales, es decir, las relaciones que existen a través de diferentes contextos. De acuerdo con esta perspectiva, las relaciones paterno-filiales se fortalecen cuando un niño/a y su padre o madre comparten experiencias en múltiples contextos.

6. *Perspectiva del ciclo vital*: las características de personalidad y el manejo de las situaciones difieren a lo largo del ciclo vital. Por ejemplo, familias altamente competentes en el cuidado y asistencia de sus hijos pequeños, pueden encontrar grandes dificultades en el manejo de los hijos cuando alcanzan la adolescencia.

Estos seis principios se articulan en función de los cinco componentes básicos del MEDH. Según Bronfenbrenner, el desarrollo humano ocurre a través de procesos de interacción cada vez más complejos entre la persona, el ambiente inmediato y otros contextos más “alejados” de cuya influencia puede que la persona no sea consciente, como los valores culturales de la comunidad y el momento histórico. A partir de aquí, lo que se propone es describir el contexto, lo que llamaba “ambiente ecológico”, el cuál concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuáles cabe dentro de la siguiente (Bronfenbrenner, 1987b, p.23). A estas estructuras anidadas las denominó con los siguientes términos: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En la siguiente figura hemos representado el modelo con estos cinco componentes (figura 1).



**Figura 1.** Representación gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El nivel más interno del ambiente está conformado por los sistemas con los que la persona, en nuestro estudio adolescentes, interactúa más activamente y con mayor frecuencia en su día a día, como son la familia y el contexto educativo, y dentro de éste, los compañeros/as y el profesorado. Por lo tanto, un **microsistema** *es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en esos entornos* (Bronfenbrenner, 1987b, p.23). Dentro de los microsistemas ocurren dos efectos importantes: Los de primer orden, que se producen en el contexto de una díada –una actitud atenta de la madre hacia las necesidades de su hijo tendrá efectos psicológicos y sociales positivos en el niño- y los de segundo orden que afectan de forma indirecta a las díadas a través de la mediación de terceros. –por ejemplo, un problema con alguien de la red social de amistades, puede afectar a la dinámica familiar.

En el caso del alumnado adolescente habrá que considerar las siguientes cuestiones, además de valorar su percepción sobre los distintos agentes sociales con los que se relaciona:

1. El ambiente cercano al adolescente suele verse incrementado por entornos que llegan a convertirse en cotidianos como son el centro escolar, y dentro de este, su relación con los compañeros/as y el profesorado con los que coincide diariamente en el aula. Es esencial tomar en consideración como estos nuevos contextos y las interrelaciones que se producen pueden estar afectando y/o modificando su conducta.
2. Cada uno de los medios citados (familia, centro escolar), han de desglosarse en multitud de variables y factores que interaccionan e influyen en el sujeto directamente. Algunas de ellas son las propias características personales, actitudinales y conductuales de los sujetos implicados en los diferentes entornos. Esta variabilidad de aspectos han de ser considerados, puesto que forman parte de sus ambientes más cercanos en los que se desarrolla cotidiana y habitualmente y que tendrán un peso decisivo en la adaptación y evolución del adolescente (Bronfenbrenner, 1986).
3. El análisis que tendremos que realizar no podrá ceñirse únicamente al alumno/a, sino que tendrá que abarcar qué microsistema está determinando las actitudes



que el niño/a mantiene. De las actitudes que presenten las personas más cercanas a éste/a dependerán en gran medida las que éste/a mantenga.

4. La relación que el alumno/a establece con otros agentes sociales (familia, compañeros, profesorado), puede ser decisiva en el ajuste y adaptación que experimente, pudiendo ser éstas interacciones positivas (percepción de apoyo social y una visión positiva de los contextos en los que participa), o negativas (escasa percepción de apoyo social y visión negativa de dichos contextos). De hecho, esta es la variable que más influye y determina cómo el alumno/a se enfrenta a éstos agentes sociales (Musitu y Cava, 2003).

En el siguiente nivel, el **mesosistema**, se sitúan las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, es decir, se trata de la interacción entre dos o más microsistemas que se forman o amplían cuando la persona entra en un nuevo entorno (Bronfenbrenner, 1979, p.44). En el caso del adolescente serán fundamentales las relaciones entre el hogar, el instituto y el grupo de compañeros/as, mientras que para un adulto, serán la familia, el trabajo y la vida social, entre otros. Garbarino (1983) ubica las redes sociales en este nivel. Un ejemplo de ello, puede ser que el ambiente familiar (el hogar) se relacione con el ambiente escolar (el instituto) a través de una visita de los padres al tutor/a de su hijo/a, siendo el mesosistema las relaciones bidireccionales que se dan entre ambos entornos en los que todos participan activamente (Gifre y Esteban, 2012).

En este segundo nivel deberíamos mencionar tres bloques de interrelaciones: las vinculadas al flujo de información, las relacionadas con la concordancia de pautas de conducta y las asociadas con el apoyo social. Entre las que merecen una especial atención estarían:

1. *Flujo de información:*

- 1.1. *Grado y tipo de comunicación e información entre el profesorado y el equipo directivo con la familia.* Es de vital importancia que la familia conozca la evolución y el comportamiento de su hijo/a tanto a nivel de centro como de aula. Esto les ayudará a hacer más efectiva la ayuda y la atención que le presten y a conocer más objetivamente como se desenvuelve

en el entorno escolar. Evitará, por tanto, que “ignoren” sus necesidades y dificultades.

*1.2. Grado y tipo de comunicación e información entre la familia y los amigos de su hijo/a.* El objetivo de esta exploración será el mismo que en el caso anterior.

*1.3. Grado y tipo de comunicación e información entre el equipo educativo y, especialmente, entre el tutor/a y el alumno/a.* Es el nivel más importante, debido a que son los profesores/as que imparten docencia a este alumnado y el tutor/a quienes conocen, tanto a nivel educativo, personal y social, sus carencias y progresos.

*1.4. Grado y tipo de comunicación entre compañeros/as.* A estas edades, las relaciones de amistad destacan sobre las demás, ya que la adolescencia es la etapa clave en la que se desarrolla la personalidad del niño/a y se afianza su identidad. Para ello, necesita pertenecer a un grupo que comparta sus mismos valores y aficiones. En definitiva, sentirse integrado dentro de un grupo social.

## 2. Concordancia de pautas de conducta:

*2.1. Adecuación entre las instrucciones del profesorado acerca de las formas de comportamiento del alumnado, así como de las normas de convivencia impuestas por el centro y las pautas de conducta potenciadas en el hogar por la familia.* Las pautas dadas por la familia deben ser coherentes, en la medida de lo posible, con las indicaciones y normas establecidas por la comunidad educativa. Una excesiva protección o despreocupación en estos aspectos por parte de ambos contextos (familiar y escolar) puede ser perjudicial en el desarrollo del niño/a tanto a nivel académico como comportamental y actitudinal.

*2.2. Adecuación entre las normas y valores que tiene la familia, con las que tiene el grupo de compañeros/as con las que su hijo/a se relaciona.* Si ambos mantienen una ideología y valores similares, el riesgo de presentar conductas

inadaptadas y de riesgo será menor, que si ambos tienen formas diferentes de enfocar la vida y el desarrollo personal.

### 3. Apoyo social

Apoyo social que ofrecen los padres, compañeros/as y el profesorado al alumno/a. El apoyo que se espera en esta etapa es de tipo emocional (sentirse integrado, escuchado, disponer de amigos/as y profesores/as con los que compartir información personal, etc.), informacional (más relacionado con las tareas académicas y de formación) e instrumental (funciones de acompañamiento y ayuda material como, por ejemplo, la obtención de dinero si lo necesitan). Los aspectos que incluyen este último, es en mayor medida, proporcionado por los padres.

Concretamente en esta etapa, la adolescencia, es donde el apoyo social actúa como uno de los principales recursos de los que disponen (Musitu et al., 2001). De hecho, las investigaciones sobre el apoyo social y su relación con el bienestar psicosocial y el afrontamiento de situaciones estresantes se han incrementado ostensiblemente desde mediados de los años 70, momento en que este tema se consolida como un prolífico campo de investigación (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb 1976). Aunque el apoyo social se ha desarrollado previamente, es importante destacar dentro de este nivel dicha variable, que está incluida dentro de las diferentes redes sociales y de las interacciones que se producen entre estas.

Un ejemplo de la conexión que existe entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales puede observarse en la investigación realizada por Musitu y Cava (2003), quienes constatan que la disminución en la percepción de apoyo de los padres parece estar relacionada con la necesidad de autonomía del adolescente y con el incremento en los conflictos entre padres e hijos. Esta percepción le llevaría a tratar de compensar esta percepción de falta de apoyo familiar, centrándose más en el grupo de iguales. De esta forma, las relaciones con los iguales se verían intensificadas cuando las relaciones familiares no aportan el apoyo que el adolescente necesita. Se trataría, por tanto, de una relación de signo negativo. Sin embargo, también se ha planteado reiteradamente una relación positiva entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales. Así, por

ejemplo, Dekovic y Meeus (1997) observaron relaciones positivas entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales.

Otro de los niveles, el **exosistema**, se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuales se producen hechos o se toman decisiones que afectan a todo aquello que ocurre en su entorno. La influencia en el desarrollo de la persona se lleva a cabo de forma indirecta (Bronfenbrenner, 1987b). El lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de su madre o de su padre, las reuniones vecinales para tomar decisiones importantes para su comunidad pueden afectar a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo (Gifre y Esteban, 2012).

Finalmente, el **macrosistema**, consiste en un patrón cultural global que contiene el conjunto de creencias, actitudes y valores dominantes que caracterizan el entorno cultural de la persona en desarrollo. Incluye también los entornos sociales más amplios como los modelos económicos y la filosofía política. Por lo tanto, el autor se refiere al “macrosistema” como “al conjunto de factores socioeconómicos y culturales, junto con el sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. Todos estos elementos mantienen correspondencias constantes con los sistemas de menor orden (micro, meso y exo), puesto que penetran de diversas formas en la vida diaria de las personas (Bronfenbrenner, 1987b, p.45). Así por ejemplo, un microsistema como la familia, un mesosistema como la relación entre los entornos familiar y escolar, y un exosistema como los medios de comunicación, tienen unas características externas y unas reglas de funcionamiento internas muy diferentes en culturas orientales y occidentales (Estévez et al., 2011).

Dicho con otras palabras, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan al desarrollo humano, moldeando –diseñando– los microsistemas, mesosistemas y exosistemas (Gifre y Esteban, 2012). Por ejemplo, un centro educativo tiene un aspecto y unas funciones similares en un mismo país, pero se ordenan y regulan de distinta manera en otro país. En este nivel se considera que la persona se ve afectada profundamente por hechos en los que la persona ni siquiera está presente. La integración en la sociedad es parte de la aculturación de los individuos a las instituciones convencionales, las normas y las costumbres (Angenent y De Man, 1996).

Por lo tanto, cualquier fenómeno psicológico emerge en un determinado ambiente ecológico, pero también se expande a través del tiempo, lo que el autor describe bajo el constructo de “**cronosistema**” (Bronfenbrenner, 1988, 1992, 2001). Fue en 1989 cuando Bronfenbrenner incluye el tiempo como una parte más integral de su teoría, lo que ha supuesto, según Klein y White (1996), dos transformaciones esenciales. En primer lugar, considera que su teoría ecológica se debe aplicar a todo el ciclo vital del individuo, y en segundo lugar, ha añadido la idea de cronosistema, en la que incorpora el tiempo como la historia del desarrollo de la persona, incluyendo eventos y experiencias y su efecto en dicho desarrollo. Ejemplos de factores del cronosistema son cambios en la estructura familiar, en el lugar de residencia y trabajo, e incluso períodos de crisis económica (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Este modelo ha tenido un gran calado en la investigación en Psicología Social, debido a que los procesos de influencias mutuas entre personas y contextos que se producen, proporcionan las claves para entender muchas características psicosociales y comportamentales del individuo. Además va en la línea de responder a una de las demandas que con más insistencia se han venido haciendo a los enfoques ecológicos, como es la de vertebrar una caracterización ambiciosa de los entornos de desarrollo con una caracterización del desarrollo psicológico individual (Hernández, 1996). También este modelo describe los procesos adaptativos e inadaptativos de las personas y los factores situacionales e individuales que median en esos procesos.

Como conclusión, Bronfenbrenner destaca que para mejorar el desarrollo intelectual, emocional, social y moral de las personas se requiere de la participación en diferentes entornos y de la realización de actividades progresivamente más complejas, en un periodo estable y regular a lo largo del tiempo, con una o más personas con las cuales se establecen fuertes vínculos emocionales (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998). En este sentido, la interacción y la influencia de la familia y los principales agentes educativos (profesorado y compañeros/as) será fundamental en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la capacidad crítica, así como en la confianza con que la persona afronta los desafíos diarios de la vida con percepción de autoeficacia y un nivel determinado de autoestima (Estévez et al., 2011).

Sin embargo, para una adquisición adecuada de dichas habilidades sociales, la mera interacción no facilita su desarrollo, sino que se requiere de vínculos afectivos sólidos entre las personas adultas y los adolescentes, así como entre los propios compañeros/as, ya que ello facilita la internalización de sentimientos positivos que los/as motivan a implicarse en la exploración, manipulación, elaboración e imaginación de la realidad al igual que ayudan a mejorar la convivencia y a reducir los conflictos y las conductas violentas. Cuando se da una relación de apoyo del padre o la madre o de ambos, así como de los amigos/as, es decir, terceras partes colaboran, se obtienen mejores resultados evolutivos. Por ejemplo, hijos o hijas de padres divorciados pero que mantienen una relación de apoyo obtienen más y mejores desarrollos socioemocionales (Bronfenbrenner, 1987b). Así, en la literatura científica reciente sobre la influencia del contexto familiar en el desarrollo de capacidades y habilidades psicológicas en sus integrantes, encontramos ejemplos de estudios que asocian el clima familiar positivo - caracterizado por la comunicación abierta y fluida, la ausencia de conflictos graves o frecuentes, y la cohesión afectiva- con la percepción de autoeficacia, la elevada autoestima y la satisfacción vital general (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), así como con la habilidad empática (Henry, Sager y Plunkett, 1996).

Paralelamente a la influencia familiar, el contexto escolar contribuye igualmente a la configuración de los aspectos psicológicos que comentamos, como la autoestima, la satisfacción vital y la autopercepción como individuos competentes (Estévez et al., 2011). Pero para su adquisición, se ha de fomentar un sentimiento de trato, respeto, tolerancia y solidaridad entre todas las personas con el objetivo de que aumente el sentido de comunidad al mejorar la convivencia en el contexto familiar y escolar (Bronfenbrenner, 2005).

Por todo ello, los acuerdos y compromisos entre la educación informal (en el contexto familiar) y la educación formal (en el contexto escolar) que reciben los adolescentes es sumamente relevante para que su desarrollo integral se lleve a cabo con coherencia. Así, los estudios sobre colaboración familia-escuela señalan que los mejores y más eficaces centros escolares son aquellos que cuentan con el mayor apoyo y participación de los padres (Estévez et al., 2011).

Desde los planteamientos del modelo ecológico de Bronfenbrenner, una de las derivaciones más destacadas está vinculada a la noción de “mesosistema”, es decir, el

establecimiento de conexiones o interacciones entre microsistemas. Según el mismo Bronfenbrenner (1985, p. 51-52): “*El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el adolescente y los adultos responsables de su cuidado*”.

La intervención comunitaria se caracteriza, entre otros aspectos, por la incorporación de los recursos naturales de las personas, familias y grupos de una comunidad, en los procesos de resolución y prevención de los problemas sociales. A veces, la idea de trabajar en la comunidad y en lo comunitario parece perderse en la complejidad, la imprecisión y la idealización, características sobre la que diversos autores han reflexionado (Canals, 1991; Rueda, 1989). Pero la intervención comunitaria se llena de sentido si incorporamos la importancia que el apoyo social tiene en la salud y el bienestar, la convivencia, las transiciones vitales y las situaciones de crisis, y nos situamos desde el marco ecológico desarrollando trabajos de redes sociales tanto desde un punto de vista individual-familiar como desde un punto de vista comunitario (entramado de redes), en una determinada población.

En definitiva, los niveles en los que más va a interactuar el adolescente van a ser el microsistema y el mesosistema. Para Belsky (1988) el microsistema puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987b). Al igual puede ocurrir en el contexto escolar, que es la comunidad más próxima después del grupo familiar. El mesosistema incluye las interacciones entre los niveles de la cultura y el individual. El Instituto constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes debido a que permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social.

Por último, considerando que el contexto lo contempla Bronfenbrenner como dinámico y cambiante, el adolescente puede sufrir cambios que le van a afectar a su trayectoria evolutiva, como puede ser, en el caso del alumnado inmigrante, un cambio de país o de residencia, el idioma, la ausencia de redes de apoyo, etc. Pero su influencia no va a depender únicamente del acontecimiento en sí mismo ni de la reestructuración necesaria de los contextos que implique, sino también de las características personales o del momento evolutivo en el que el cambio se produce (por ejemplo, no es lo mismo

experimentar un cambio de colegio en los primeros años de escolaridad, cuando los vínculos con los compañeros/as son todavía frágiles, que en la adolescencia, cuando quizá se llevan muchos años vinculado a un mismo grupo de compañeros/as).



## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**



## 1. RESUMEN

La realidad de nuestras aulas refleja la convivencia, unas veces pacífica y otras más conflictivas, de alumnado inmigrante y autóctono. El objetivo fundamental de esta investigación ha sido estudiar y analizar la percepción de apoyo social en el alumnado por parte de las principales fuentes de apoyo (padres, iguales y profesorado) y su relación con el sentido de comunidad, el clima social del centro escolar y la violencia escolar. Para ello, se llevó a cabo el estudio con alumnado de una localidad de la provincia de Málaga en los que conviven alumnado autóctono y alumnado inmigrante. La muestra total estuvo compuesta de 711 chicos y 669 chicas de edades comprendidas entre los 12 y 18 años y un total de 58 profesores. Los resultados obtenidos indican que el apoyo proporcionado por sus padres, por sus compañeros/as y por el profesorado se relaciona con un aumento del sentido de comunidad y del clima social del centro escolar, así como con una disminución de la violencia escolar.



## 2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En esta investigación pretendemos explorar una realidad existente en nuestras aulas, que es la convivencia entre alumnado inmigrante y autóctono en el contexto educativo. Nos planteamos como objetivo general desarrollar un modelo teórico para comprobar que la percepción de apoyo social y el sentido de comunidad, favorecerán un clima social positivo y contribuirá a disminuir los comportamientos violentos cotidianos, tanto en los alumnos autóctonos como en los inmigrantes. Más concretamente, pretendemos comprobar que el apoyo de la familia y el apoyo que procede del contexto escolar (compañeros y profesores) aumentan el sentido de comunidad, favorece un clima social positivo y disminuye la violencia escolar.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Analizar la frecuencia y satisfacción con el apoyo social proporcionado en el contexto familiar (padre/madre) y en el contexto escolar (compañeros y profesores) en los alumnos autóctonos e inmigrantes.
- Estudiar la existencia de problemas de convivencia en el aula, los tipos de conflictos que suelen producirse y el clima social.
- Analizar el sentido de comunidad y la percepción de apoyo social y su relación con el clima social, la existencia de comportamientos violentos y la aparición de conflictos en el aula.
- Estudiar las diferencias en la percepción de apoyo social, sentido de comunidad, clima social, violencia escolar y tipos de conflictos entre el alumnado inmigrante y autóctono.
- Analizar la percepción de los profesores en relación a los problemas de convivencia y conflictos en el contexto escolar.



### **3. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y la evidencia empírica existente acerca de las variables que vamos a analizar, las hipótesis que se pretenden contrastar con el presente estudio son las siguientes:

#### **Hipótesis 1**

La percepción de apoyo social en el contexto familiar y en el contexto escolar se relaciona con el aumento del clima social, del sentido de comunidad y con la reducción de violencia escolar, tanto en alumnos autóctonos como inmigrantes.

#### **Hipótesis 2**

El sentido de comunidad aumenta el clima social positivo y reduce los comportamientos violentos en el contexto escolar, en el alumnado autóctono e inmigrante.

#### **Hipótesis 3**

La percepción de apoyo predice el sentido de comunidad en el aula, el clima social positivo y la reducción de la violencia. El sentido de comunidad actúa como variable mediadora entre el apoyo social y el clima social y la disminución de la violencia en el alumnado autóctono e inmigrante.

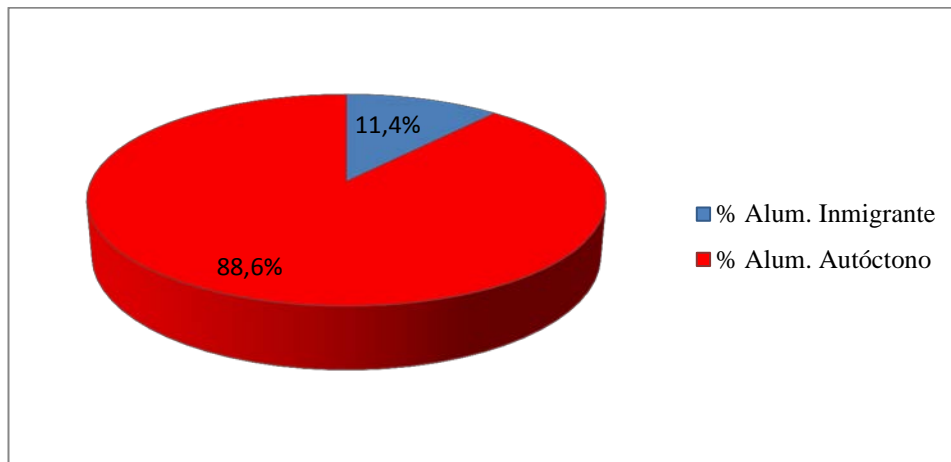




## 4. MÉTODO

### 4.1. Participantes

Participaron en este estudio 1380 alumnos/as pertenecientes a cuatro Institutos de Educación Secundaria de una localidad de la provincia de Málaga. La muestra está compuesta por un 51,5% de chicos y un 48,5% de chicas, de los cuáles un 11,4% del alumnado es inmigrante y un 88,6% es autóctono. ( gráfico 1).



**Gráfico 1.** Porcentaje muestral de alumnado inmigrante y autóctono

Según la edad, el 16,1% tiene 12, el 22,2% tiene 13, el 24,6% tiene 14, el 22% tiene 15, el 11% tiene 16, el 3,6% tiene 17 y el 0,5% tiene 18 años (tabla 1).

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	222	16,1%
13	307	22,2%
14	340	24,6%
15	303	22%
16	152	11%
17	49	3,6%
18	7	0,5%
<b>Total</b>	<b>1380</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 1.** Edad de la muestra

Atendiendo al curso al que pertenece el alumnado, el 30,7% estudia 1º de E.S.O, el 25,7% estudia 2º de E.S.O, el 24,2% estudia 3º de E.S.O y el 19,5% estudia 4º de E.S.O (tabla 2).

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	423	30,7%
2º ESO	354	25,7%
3º ESO	334	24,2%
4º ESO	269	19,5%
<b>Total</b>	<b>1380</b>	<b>100,0</b>

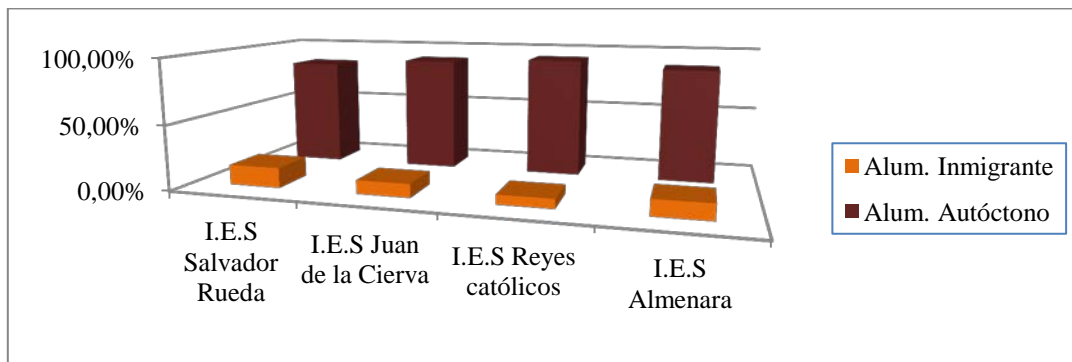
**Tabla 2.** Estudios de la muestra

Por otro lado, la muestra de alumnos/as inmigrantes está representada por 26 nacionalidades diferentes que se han agrupado en cuatro grupos geográficos principales (Latinoamérica, Europa del Este, África y Otros países de Europa) (tabla 3).

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Latinoamérica	78	5,7%
Europa del Este	34	2,5%
África	13	0,9%
Otros países de Europa	32	2,3%
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>11,4</b>

**Tabla 3.** Nacionalidad del alumnado inmigrante

Según los centros, en el I.E.S Salvador Rueda el 15,45% del total del alumnado es inmigrante; en el I.E.S Juan de la Cierva el porcentaje de alumnado inmigrante es de un 10,51%; en el I.E.S Reyes Católicos el 7,37% del total del alumnado es inmigrante y en el I.E.S Almenara el porcentaje es de un 12,26% (gráfico 2).



**Gráfico 2.** Proporción de alumnado inmigrante y autóctono por centro educativo

Respecto al nivel socioeconómico de las familias del alumnado hay que establecer diferencias entre las pertenecientes a los cuatro centros educativos. El alumnado que cursa sus estudios tanto en el I.E.S Juan de la Cierva como en el I.E.S Reyes Católicos tiene un nivel socioeconómico medio-alto y, en su mayoría, son hijos de trabajadores autónomos, obreros y funcionarios. A estos Institutos acude el alumnado que vive en el centro de la localidad, donde estos se ubican. Por otro lado, el alumnado que cursa sus estudios tanto en el I.E.S Salvador Rueda como en el I.E.S Almenara tiene un nivel socioeconómico bajo y vive en los barrios más marginales de la localidad. El I.E.S Salvador Rueda está ubicado en la zona sur, donde se congrega la mayor parte de las familias gitanas e inmigrantes de la zona. El I.E.S Almenara está ubicado en la zona norte, donde se encuentra el casco histórico de la ciudad. En esta zona se congregan muchas familias inmigrantes debido al bajo precio de la vivienda. Estas familias llevan a cabo trabajos no cualificados como la agricultura, la pesca o la venta ambulante y viven en la periferia de la localidad.

Por otro lado, la muestra de profesorado está compuesta por un 41,4% de hombres y un 58,6% de mujeres, de edades comprendidas entre los 26 y los 63 años, siendo el porcentaje de edad comprendida entre los 20-30 años de un 10,3%, entre los 31-40 años de un 41,4%, entre los 41-50 años de un 24,2% y entre los 51-60 años de un 24,1%. Según el curso, un 29,3% del profesorado es tutor/a de 1º de E.S.O, un 25,9% es tutor/as de 2º de E.S.O, un 24,1% es tutor/a de 3º de E.S.O y un 20,7% es tutor/a de 4º de E.S.O. Por último, respecto a los años de docencia en el centro, que oscilan entre 1 y 21 años, el mayor porcentaje se encuentra en el profesorado que lleva un solo año en el centro, siendo de un 56,9%.

#### 4.2. Instrumentos de evaluación

Para realizar la recogida de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario sociodemográfico:* Este cuestionario ha sido elaborado para el estudio y se ha utilizado para recoger datos personales de los participantes, como la edad, el sexo y el curso, así como el país de nacimiento y el de sus padres, el tiempo de residencia en España, para el caso del alumnado inmigrante, y para conocer si el alumno/a es inmigrante o autóctono.

- *Cuestionario de detección de conflictos*: Este cuestionario ha sido elaborado para el estudio y contiene una cuestión referente a la preferencia de relación entre sus compañeros, distinguiendo entre compañeros/as inmigrantes y compañeros/as autóctonos/as y otras tres cuestiones relativas a la existencia de problemas de convivencia en el aula, a la existencia de conflictos por diferencias étnicas o culturales entre compañeros y otra que hace referencia a qué tipos de conflictos suelen darse, pudiendo señalar como opciones las siguientes: insultos, burlas; agresiones físicas; robos; intimidación, amenazas; deterioro del material; humillación, descalificación y acoso.
- *Cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social* (Hombrados et al., 2012) Este cuestionario mide la percepción de apoyo social en relación a la familia, amigos y otras fuentes, así como la frecuencia y satisfacción de los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional). Se trata de un instrumento construido para medir tanto la frecuencia de apoyo recibido como la satisfacción experimentada por el sujeto con ese apoyo. Su diseño permite obtener una medida de ambos aspectos referidos a los tres tipos de apoyo social más estudiados en la literatura (apoyo emocional, instrumental e informacional), a lo largo de las diferentes fuentes de apoyo social. Para nuestro estudio las fuentes de apoyo analizadas han sido: el padre, la madre, los compañeros autóctonos, los inmigrantes y el profesorado. Por tanto, en cada sujeto se evalúan las redes que le proporcionan apoyo, el tipo de apoyo que le dan (emocional, instrumental e informacional), la frecuencia con que recibe cada tipo de apoyo y la satisfacción con él mismo. La frecuencia de apoyo se mide a través de una escala Likert con cinco alternativas de respuesta (1 = rara vez; 2 = a veces; 3 = bastantes veces; 4 = casi siempre y 5 = siempre. El grado de satisfacción con el apoyo recibido se mide también con una escala Likert de cinco alternativas (1= insatisfecho/a; 2 = poco satisfecho/a; 3 = algo satisfecho/a; 4 = bastante satisfecho/a y 5 = muy satisfecho).

Este instrumento ha mostrado importantes índices de consistencia interna, (Hombrados, García y Gómez, 2013) como se muestra en la siguiente tabla.

	Alpha de Cronbach
<b>En relación al tipo de apoyo</b>	
Apoyo emocional recibido	.780
Apoyo instrumental recibido	.763
Apoyo instrumental recibido	.795
<b>In relación a las fuentes de apoyo</b>	
Apoyo social de la pareja	.952
Apoyo social de la familia	.914
Apoyo social de los amigos	.923
Apoyo social de la comunidad	.917
<b>En relación a la frecuencia y satisfacción con el apoyo</b>	
Frecuencia del apoyo social recibido	.840
Satisfacción con el apoyo social recibido	.867

- *Índice del Sentido de Comunidad* en el aula, elaborado por Rovai et al. (2001). Esta escala mide el sentido de comunidad de los estudiantes y está compuesta por cuatro subescalas:
  - *Espíritu de comunidad*: Los alumnos se sienten miembros de un grupo de aprendizaje y tienen sentimientos de amistad, cohesión y compromiso entre ellos. El espíritu de comunidad permite a los alumnos/as sentirse unidos. Cuando no se da el espíritu de comunidad los alumnos/as pueden sentirse solos, bajar su autoestima o decaer en la motivación para aprender.
  - *Confianza mutua*: Es el sentimiento de que los miembros de una comunidad tienen credibilidad y benevolencia. La credibilidad tiene que ver con que se puede confiar en la palabra de otros miembros; la benevolencia se relaciona con la medida en que los alumnos/as están interesados en el bienestar de los demás miembros y desean apoyarlos en el aprendizaje. Cuando hay confianza mutua se favorecen las relaciones entre los estudiantes.
  - *La interacción* de calidad entre los estudiantes es un elemento esencial, para desarrollar sentido de comunidad.
  - *Las expectativas comunes* representa el propósito común de los miembros de la comunidad.

El cuestionario está formado por 40 ítems y utiliza una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones: 1= totalmente de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= en desacuerdo y 5= totalmente en desacuerdo. Una puntuación alta significa un bajo sentido de comunidad. La escala muestra un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = .90$ ).

- *Escala de Violencia Escolar*, elaborada por Herrero et al., 2006. Está formada por 19 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones: 1= nunca; 2= casi nunca; 3= algunas veces; 4= bastantes veces y 5= muchas veces. Si el alumno/a prefiere no informar sobre alguna de las situaciones expuestas, tiene la opción de rodear el número 0, lo que indica que el alumno/a prefiere no compartir esa información con nosotros. La población a la que va dirigida es alumnado adolescente de edades comprendidas entre los 11 y los 20 años. La escala de violencia escolar mide dos dimensiones: conducta violenta/disruptiva y victimización. La respuesta a los 13 primeros ítems nos indica la puntuación obtenida en conducta violenta/disruptiva y la respuesta a los 6 ítems restantes nos indica la puntuación obtenida en victimización. La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de 0.87. Por otro lado, la fiabilidad de la dimensión conducta violenta/disruptiva es de 0.84 y de 0.82 para la dimensión victimización. En nuestro estudio el alpha de Cronbach es de 0.88 para la escala global. Para la dimensión conducta violenta/disruptiva es de 0.86 y de 0.81 para la dimensión victimización.
- *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSE)* (Trianes et al., 2006), construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (CSCSS) (Furlong y Morrison, 1995; Rosenblatt y Furlong, 1997). Se utilizó para conocer la visión que tiene el alumnado acerca del clima social existente en sus aulas y centro. Está formado por 14 ítems con un formato de respuesta tipo Likert: 1= nunca, 2= muy pocas veces, 3= algunas veces, 4= bastantes veces y 5= muchas veces. El CECSE muestra una estructural factorial estable Oblimin con dos factores. Los 8 primeros ítems reflejan el clima social del centro escolar y se han agrupado en un primer factor identificado como Clima referente al Centro y los últimos 6 ítems hacen referencia principalmente a la relación alumno-profesor, siendo este factor denominado Clima referente al

Profesorado. Ambos factores presentan una correlación que oscila entre 0.42 y 0.48 y explican un 54.2% y un 45.6% de la varianza respectivamente. Su fiabilidad test-retest es aceptable ( $r=0.61$ ) tras 9 meses. En nuestro estudio el índice de Cronbach ha sido alto ( $\alpha = .87$ ).

- *Cuestionario de detección de problemas de convivencia e integración por parte del profesorado.* Este cuestionario también ha sido elaborado para el estudio y ha sido utilizado para recoger por un lado, datos personales del profesorado, como la edad, sexo, años en el centro y curso en el que imparten docencia, y por otra parte, para conocer a partir de 10 ítems su visión acerca de la existencia o no de problemas de integración y convivencia entre el alumnado. Estos 10 ítems se responden con un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones: 1= nunca; 2= muy pocas veces; 3= algunas veces; 4= bastantes veces y 5= muchas veces. El alpha de Cronbach del instrumento es de .77.
- *Cuestionario sociométrico* (Díaz-Aguado, 2004). Ha sido utilizado para evaluar las relaciones entre compañeros autóctonos e inmigrantes, permitiéndonos obtener información tanto del nivel de integración de cada alumno/a como de los contextos en los que se desarrolla. Consiste en preguntar a todos los miembros de cada clase acerca del resto; y conocer, así, el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca. El cuestionario sociométrico combina *la técnica de nominación de pares* para los diferentes contextos de interacción (académico y ocio) con *la técnica de asociación de atributos perceptivos*.

La técnica de nominación de pares consiste en pedir a los alumnos/as que nombren a un cierto número de compañeros/as según un determinado criterio, como, por ejemplo quiénes son los tres compañeros de clase con los que más le gusta trabajar y con los que no y a los tres con los que más le gusta estar durante el tiempo libre y a tres con los que no le gusta estar durante el tiempo libre; preguntándoles a continuación el porqué de sus elecciones y rechazos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno/a tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro de su grupo, a través de los siguientes indicadores:

- **Elecciones:** número de veces que el alumno/a es nombrado por sus compañeros en la pregunta número uno y número tres. Se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el sujeto es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres).
- **Rechazos:** número de veces que el alumno/a es nombrado por sus compañeros en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre).

Además pueden calcularse dos índices globales a partir de los dos anteriores denominados “preferencia social” e “impacto social”. El primer índice se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos o lo que es lo mismo, a partir del número de nominaciones positivas menos las negativas. El segundo índice se obtiene del número total de nominaciones positivas más las negativas. Concretamente para nuestro estudio, en lugar de conocer los diferentes tipos de estatus sociométrico, queremos recoger información sobre la preferencia social y el impacto social que obtiene el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono de cada clase.

Por otro lado, dentro del método de asociación de atributos perceptivos y con el fin de obtener información sobre la conducta tal como ésta es percibida por los compañeros, Hartshorne y May (1929) propusieron el método del “*adivina quién es*”, Se trata de un proceso descriptivo íntimamente relacionado con la sociometría, que permite obtener información de la conducta percibida por los compañeros/as, así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada alumno/a recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra. Al igual que en el método de las nominaciones, no tratamos de conocer de forma individual quienes son los



alumnos/as que son más o menos nombrados, sino el de obtener información sobre los atributos positivos y negativos que se le atribuye al alumnado inmigrante y al alumnado autóctono de cada centro, en particular, y a nivel global.

- **Atributos positivos:** número de veces que el alumno/a es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo. En la versión escolar para adolescentes son: tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, capacidad para atender y escuchar a los demás, capacidad para resolver conflictos entre compañeros y saber comunicarse.
- **Atributos negativos:** número de veces que el alumno/a es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo: no tener amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, estar frecuentemente llamando la atención, agresividad y tener problemas para comunicarse.

### 4.3. Procedimiento

Se contactó con la dirección y el departamento de orientación de los cuatro Institutos de Educación Secundaria de una localidad de la provincia de Málaga, en los que se iban a aplicar los cuestionarios. Los criterios que se utilizaron para la selección de la muestra fueron:

- Las aulas en las que hubiese alumnado inmigrante
- Los cursos en los que se impartía la E.S.O, ya que la población a la que se quería administrar los cuestionarios tendría un rango de edad entre los 12-18 años.

Una vez que el equipo directivo aceptó la propuesta, informó al resto del profesorado y expuso en el consejo escolar que el alumnado de la E.S.O iba a rellenar unos cuestionarios en la hora de tutoría. El departamento de orientación nos elaboró un horario con las horas de tutoría de los cursos a los que se les iba a pasar los cuestionarios y nos facilitó el número de alumnado por clase que era de origen

inmigrante. Nos comprometimos a facilitar los resultados de la investigación al departamento de orientación a modo de agradecimiento por su participación y colaboración.

En la hora de tutoría de cada uno de los cursos, se repartía a cada alumno los cuestionarios, se les explicaba desde que organismo se estaba llevando a cabo y las instrucciones para rellenar los cuestionarios. Posteriormente los rellenaban y conforme los iban terminando, la entrevistadora los iba recogiendo individualmente. Simultáneamente, el tutor/a de esa clase debía rellenar también un cuestionario sobre la existencia o no de problemas de integración y de convivencia entre su alumnado. En total se distribuyeron 1389 cuestionarios entre los cuatro Institutos de Educación Secundaria y todos fueron entregados a la entrevistadora, pero finalmente la muestra se quedó con 1380 porque se desestimaron 9 por estar incompletos en aquellos apartados considerados importantes para el objetivo de la investigación, pero, no obstante, se consiguió una tasa de respuesta del 100%, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Resultados de correlaciones entre las variables del estudio en el alumnado inmigrante y autóctono

#### 5.1.1. Correlaciones entre apoyo social y violencia escolar atendiendo al origen del alumnado.

A continuación se indican las correlaciones de Pearson entre el apoyo social, atendiendo a las dimensiones de frecuencia y satisfacción para los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional) con violencia escolar atendiendo a las dimensiones de conducta violenta y victimización. Todo ello, según el origen del alumnado que se clasifica en alumnado inmigrante y alumnado autóctono.

**Tabla 1**

#### Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y violencia escolar en el alumnado inmigrante

Origen del alumno/a

<b>Alumnado inmigrante</b>	<b>Conducta violenta</b>	<b>Victimización</b>
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre	-,173(*)	-,032
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre	-,052	-,104
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre	,015	-,071
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre	-,168(*)	-,114
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre	-,110	-,130
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre	-,053	-,101
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as inmigrantes	-,183(*)	-,219(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as Inmigrantes	-,191(*)	-,194(*)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes	-,183(*)	-,136
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos	-,124	-,115
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos	-,173(*)	-,135
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos	-,090	-,043
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado	-,396(**)	-,198(*)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado	-,423(**)	-,131
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado	-,379(**)	-,160(*)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 1 se muestran los resultados del alumnado inmigrante, respecto a la frecuencia del apoyo social emocional, instrumental e informacional proporcionado por parte de los padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con la violencia escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional que proporciona el padre esto se relaciona con la disminución de las conductas violentas. Igualmente ocurre cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional que proporciona la madre. En cambio para el apoyo instrumental e informacional las correlaciones no son significativas.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional y del apoyo instrumental de los compañeros inmigrantes disminuyen las dos dimensiones de la violencia escolar: conductas violentas y conductas de victimización. El aumento de la frecuencia del apoyo informacional se relaciona solo con la disminución de conductas violentas. En cambio, cuando analizamos el apoyo que proporcionan los compañeros autóctonos a los inmigrantes, encontramos que es la frecuencia del apoyo instrumental la que se relaciona con la disminución de las conductas violentas.

Por otro lado, la frecuencia del apoyo emocional e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma importante con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar. En cambio, el apoyo instrumental del profesorado se relaciona con la disminución de conductas violentas en los inmigrantes.

En resumen, en el contexto familiar es el apoyo emocional que proporcionan los padres inmigrantes lo que se relaciona con la disminución de la conducta violenta. En el contexto escolar es el apoyo instrumental de los compañeros autóctonos el que se relaciona con la reducción de las conductas violentas, pero es sobre todo el apoyo (emocional, instrumental e informacional) que dan los profesores y los compañeros inmigrantes el que se relaciona más positivamente con la reducción de la violencia escolar en sus dos dimensiones: conductas violentas y conductas de victimización.

**Tabla 2****Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y violencia escolar en el alumnado autóctono**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado autóctono</b>	<b>Conducta violenta</b>	<b>Victimización</b>
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre	-,145(**)	-,182(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre	-,086(**)	-,154(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre	-,083(**)	-,151(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre	-,144(**)	-,145(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre	-,105(**)	-,130(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre	-,125(**)	-,156(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as inmigrantes	-,074(*)	-,108(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as Inmigrantes	-,090(**)	-,094(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes	-,047	-,100(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos	-,093(**)	-,133(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos	-,078(**)	-,156(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos	-,092(**)	-,145(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado	-,227(**)	-,155(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado	-,230(**)	-,119(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado	-,173(**)	-,078(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 2 se muestran los resultados del alumnado autóctono, respecto a la frecuencia del apoyo social (emocional, instrumental e informacional) proporcionado por parte de sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con la violencia escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporcionan tanto el padre como

la madre esto se relaciona con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar: conductas violentas y conductas de victimización.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional y del apoyo instrumental de los compañeros inmigrantes disminuyen las dos dimensiones de la violencia escolar. El aumento de la frecuencia del apoyo informacional se relaciona solo con la disminución de conductas de victimización. En cambio, cuando analizamos el apoyo que proporcionan los compañeros autóctonos, encontramos que la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional se relacionan con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar.

Por otro lado, la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma importante con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar en los autóctonos.

En general, los datos muestran que el apoyo recibido (emocional, instrumental e informacional) de los padres de los niños autóctonos, los compañeros autóctonos y el profesorado se relaciona positivamente con la reducción de conductas violentas y de victimización. Respecto al apoyo proporcionado por los compañeros inmigrantes son principalmente el apoyo emocional e instrumental los que se relacionan con la reducción de dichas conductas.

**Tabla 3****Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y violencia escolar en el alumnado inmigrante**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado inmigrante</b>	<b>Conducta violenta</b>	<b>Victimización</b>
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	-,076	-,052
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	-,102	-,090
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	-,052	-,132
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	-,200(*)	-,225(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	-,156	-,091
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	-,080	-,084
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,232(**)	-,162(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,347(**)	-,277(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,172(*)	-,091
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,084	-,141
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,199(*)	-,151
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,124	-,078
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	-,443(**)	-,204(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	-,448(**)	-,177(*)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	-,416 (**)	-,218 (*)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante, respecto a la satisfacción con el apoyo social emocional, instrumental e informacional que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y la relación con la violencia escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar, únicamente es la satisfacción con el apoyo emocional proporcionado por la madre lo que se relaciona con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar. Sin embargo esta relación no se produce respecto al padre.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que cuando aumenta la satisfacción con el apoyo emocional e instrumental de los compañeros inmigrantes disminuyen las dos dimensiones de la violencia escolar. El aumento de la satisfacción con el apoyo informacional se relaciona solo con la disminución de conductas violentas. En cambio, cuando analizamos el apoyo que proporcionan los compañeros autóctonos a los inmigrantes, encontramos que es la satisfacción con el apoyo instrumental el que se relaciona con la disminución de las conductas violentas.

Por otro lado, la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma importante con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar.

En general, por parte de los padres solo hay relación entre la satisfacción del apoyo emocional dado por la madre y la reducción de las conductas violentas. Respecto al apoyo de los compañeros autóctonos, es la satisfacción con el apoyo instrumental el que se relaciona con la reducción de las conductas violentas. En cambio, es sobre todo la satisfacción con los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional) proporcionados por profesores y compañeros inmigrantes lo que se relaciona más positivamente con la reducción de las conductas violentas y de victimización.



**Tabla 4****Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y violencia escolar en el alumnado autóctono**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado autóctono</b>	<b>Conducta violenta</b>	<b>Victimización</b>
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	-,114(**)	-,169(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	-,088(**)	-,113(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	-,071(*)	-,142(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	-,122(**)	-,111(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	-,139(**)	-,108(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	-,126(**)	-,109(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,063(*)	-,110(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,087(**)	-,111(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,065(*)	-,108(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,072(*)	-,162(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,086(**)	-,143(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,094(**)	-,157(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	-,208(**)	-,156(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	-,198(**)	-,130(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	-,170(**)	-,098 (**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 4 se muestran los resultados del alumnado autóctono, respecto a la satisfacción con el apoyo social (emocional, instrumental e informacional) que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con la violencia escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la satisfacción con los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional) proporcionados tanto por el padre como por la madre se produce una disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que cuando aumenta la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional de los compañeros inmigrantes y de los compañeros autóctonos disminuyen las dos dimensiones de la violencia escolar en los inmigrantes.

Por otro lado, la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma importante con la disminución de las dos dimensiones de la violencia escolar en los inmigrantes.

En general, por parte de los padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado hay una relación positiva entre el aumento de la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional y la reducción de conductas violentas y de victimización.

### **5.1.2. Correlaciones entre apoyo social y sentido de comunidad atendiendo al origen del alumnado.**

A continuación se indican las correlaciones de Pearson entre el apoyo social, atendiendo a las dimensiones de frecuencia y satisfacción para los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional) con sentido de comunidad, atendiendo a las dimensiones de espíritu de comunidad, confianza mutua, interacción y expectativas comunes. Todo ello, según el origen del alumnado que se clasifica en alumnado inmigrante y alumnado autóctono.

**Tabla 5****Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y sentido de comunidad en el alumnado inmigrante**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado inmigrante</b>	<b>Espíritu comunidad</b>	<b>Confianza mutua</b>	<b>Interacción</b>	<b>Expectativas comunes</b>
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre	-,181(*)	-,162(*)	-,130	-,186(*)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre	-,231(**)	-,158	-,188(*)	-,152
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre	-,154	-,072	-,118	-,050
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre	-,262(**)	-,254(**)	-,187(*)	-,091
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre	-,189(*)	-,197(*)	-,130	-,100
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre	-,199(*)	-,195(*)	-,185(*)	-,119
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as inmigrantes	-,241(**)	-,167(*)	-,181(*)	-,134
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as inmigrantes	-,306(**)	-,238(**)	-,300(**)	-,166(*)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes	-,211(**)	-,083	-,174(*)	-,120
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos	-,252(**)	-,323(**)	-,201(*)	-,151
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos	-,257(**)	-,256(**)	-,181(*)	-,143
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos	-,265(**)	-,264(**)	-,160(*)	-,166(*)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado	-,320(**)	-,285(**)	-,269(**)	-,229(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado	-,294(**)	-,289(**)	-,302(**)	-,219(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado	-,290(**)	-,257(**)	-,341(**)	-,286(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante, respecto a la frecuencia del apoyo social emocional, instrumental e informacional obtenido por parte de sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con un bajo sentido de comunidad.

Los resultados muestran que en el contexto familiar, la frecuencia del apoyo emocional proporcionado por el padre se relaciona de forma negativa con tres dimensiones del bajo sentido de comunidad: espíritu de comunidad en el aula, confianza mutua y expectativas comunes; mientras que el aumento de la frecuencia del apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula e interacción. Respecto a la frecuencia del apoyo proporcionado por la madre encontramos que el apoyo emocional e informacional se relacionan de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula, confianza mutua y la interacción; la frecuencia del apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con el espíritu de comunidad en el aula y la confianza mutua. Es decir, en la medida en que aumenta la frecuencia del apoyo proporcionado por los padres disminuye el bajo sentido de comunidad.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que la frecuencia del apoyo emocional de los compañeros inmigrantes se relaciona de forma negativa con: el espíritu de comunidad en el aula, la confianza mutua y la interacción; la frecuencia del apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad y la frecuencia del apoyo informacional se relaciona de forma negativa con el espíritu de comunidad en el aula y la interacción. En cambio, respecto a la frecuencia del apoyo de los compañeros autóctonos encontramos que la frecuencia del apoyo emocional e instrumental se relaciona de forma negativa con: el espíritu de comunidad en el aula, la confianza mutua y la interacción; la frecuencia del apoyo informacional se relaciona con las cuatro dimensiones del sentido de comunidad.

Por otro lado, la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del sentido de comunidad.

Por lo tanto, la frecuencia del apoyo proporcionado en el contexto escolar por los compañeros de clase y el profesorado disminuye el bajo sentido de comunidad.

**Tabla 6****Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y sentido de comunidad en el alumnado autóctono**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado autóctono</b>	<b>Espíritu comunidad</b>	<b>Confianza mutua</b>	<b>Interacción</b>	<b>Expectativas comunes</b>
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre	-,201(**)	-,203(**)	-,203(**)	-,189(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre	-,162(**)	-,158(**)	-,120(**)	-,147(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre	-,181(**)	-,197(**)	-,170(**)	-,175(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre	-,237(**)	-,253(**)	-,227(**)	-,197(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre	-,176(**)	-,165(**)	-,141(**)	-,147(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre	-,250(**)	-,222(**)	-,204(**)	-,225(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as inmigrantes	-,139(**)	-,187(**)	-,142(**)	-,102(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as inmigrantes	-,139(**)	-,194(**)	-,161(**)	-,092(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes	-,133(**)	-,185(**)	-,134(**)	-,082(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos	-,250(**)	-,279(**)	-,191(**)	-,171(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos	-,251(**)	-,277(**)	-,209(**)	-,186(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos	-,227(**)	-,285(**)	-,202(**)	-,170(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado	-,328(**)	-,339(**)	-,387(**)	-,357(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado	-,305(**)	-,305(**)	-,336(**)	-,355(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado	-,298(**)	-,290(**)	-,338(**)	-,373(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado autóctono, respecto a la frecuencia con que los tres tipos de apoyo social proporcionados por padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado se relaciona con un bajo sentido de comunidad.

Los resultados muestran que la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional proporcionado en el contexto familiar (padre, madre) y en el contexto escolar (compañeros y profesores) se relacionan de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad: espíritu de comunidad, confianza mutua, interacción y expectativas comunes.

**Tabla 7****Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y sentido de comunidad en el alumnado inmigrante**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado autóctono</b>	<b>Espíritu comunidad</b>	<b>Confianza mutua</b>	<b>Interacción</b>	<b>Expectativas comunes</b>
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	-,240(**)	-,161(*)	-,095	-,105
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	-,271(**)	-,259(**)	-,208(*)	-,170(*)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	-,305(**)	-,253(**)	-,217(**)	-,138
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	-,333(**)	-,279(**)	-,247(**)	-,108
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	-,164(*)	-,182(*)	-,147	-,093
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	-,318(**)	-,294(**)	-,269(**)	-,212(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,180(*)	-,159(*)	-,115	-,146
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,387(**)	-,297(**)	-,324(**)	-,237(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,216(**)	-,058	-,196(*)	-,167(*)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,268(**)	-,304(**)	-,234(**)	-,169(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,297(**)	-,280(**)	-,181(*)	-,141
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,306(**)	-,252(**)	-,176(*)	-,180(*)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	-,302(**)	-,262(**)	-,302(**)	-,212(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	-,301(**)	-,325(**)	-,341(**)	-,218(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	-,294(**)	-,290(**)	-,322(*)	-,254(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante, respecto a la satisfacción con el apoyo social emocional, instrumental e informacional que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con un bajo sentido de comunidad.

Los resultados muestran que en el contexto familiar, la satisfacción con el apoyo emocional proporcionado por el padre se relaciona de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula y confianza mutua; la satisfacción con el apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad; mientras que la satisfacción con el apoyo informacional se relaciona de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula, confianza mutua e interacción. Respecto a la satisfacción con el apoyo proporcionado por la madre encontramos que la satisfacción con el apoyo emocional se relaciona de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula, confianza mutua e interacción; la satisfacción con el apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con el espíritu de comunidad en el aula y la confianza mutua; mientras que la satisfacción con el apoyo informacional se relaciona con las cuatro dimensiones del sentido de comunidad.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que la satisfacción con el apoyo emocional de los compañeros inmigrantes se relaciona de forma negativa con el espíritu de comunidad en el aula y la confianza mutua; la satisfacción con el apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad y la satisfacción con el apoyo informacional se relaciona de forma negativa con el espíritu de comunidad en el aula, la interacción y las expectativas comunes. En cambio, respecto a la satisfacción con el apoyo de los compañeros autóctonos encontramos que la satisfacción con el apoyo emocional e informacional se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad; mientras que la satisfacción con el apoyo instrumental se relaciona de forma negativa con las dimensiones: espíritu de comunidad en el aula, confianza mutua e interacción. También en el contexto escolar la satisfacción con el apoyo (emocional, instrumental e informacional) que proporciona el profesorado se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad.



**Tabla 8****Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y sentido de comunidad en el alumnado autóctono**

Origen del alumno/a				
Alumnado autóctono	Espíritu comunidad	Confianza mutua	Interacción	Expectativas comunes
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	-,191(**)	-,191(**)	-,194(*)	-,200(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	-,144(**)	-,149(**)	-,108(**)	-,156(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	-,170(**)	-,188(**)	-,151(**)	-,178(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	-,225(**)	-,242(**)	-,196(**)	-,192(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	-,169(**)	-,162(**)	-,131(**)	-,163(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	-,228(**)	-,195(**)	-,158(**)	-,210(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,134(**)	-,182(**)	-,123(**)	-,100(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,130(**)	-,196(**)	-,124(**)	-,111(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	-,116(**)	-,165(**)	-,100(**)	-,090(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,242(**)	-,280(**)	-,175(**)	-,175(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,239(**)	-,272(**)	-,188(**)	-,175(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	-,214(**)	-,258(**)	-,168(**)	-,153(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	-,293(**)	-,301(**)	-,324(**)	-,364(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	-,267(**)	-,279(**)	-,306(**)	-,364(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	-,281(**)	-,302(**)	-,308(**)	-,394(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 8 se muestran los resultados del alumnado autóctono, respecto a la satisfacción con el apoyo social emocional, instrumental e informacional que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con un bajo sentido de comunidad.

Los datos muestran que la satisfacción con el apoyo social que proporcionan los padres, los compañeros inmigrantes y autóctonos, así como el profesorado se relaciona de forma negativa con las cuatro dimensiones del bajo sentido de comunidad: espíritu de comunidad, confianza mutua, interacción y expectativas comunes.

### 5.1.3. Correlaciones entre apoyo social y clima social del centro escolar atendiendo al origen del alumnado.

A continuación se indican las correlaciones de Pearson entre el apoyo social, atendiendo a las dimensiones de frecuencia y satisfacción para los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional) con clima social del centro escolar atendiendo a las dimensiones de clima referente al centro y clima referente al profesorado. Todo ello, según el origen del alumnado que se clasifica en alumnado inmigrante y alumnado autóctono.

**Tabla 9**

#### Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y clima social del centro escolar en el alumnado inmigrante

Origen del alumno/a		Clima centro	Clima profesor
<b>Alumnado Inmigrante</b>			
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre		,311(**)	,236(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre		,200(*)	,226(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre		,236(**)	,165(*)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre		,247(**)	,268(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre		,202(*)	,203(*)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre		,144	,150
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as inmigrantes		,294(**)	,318(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as inmigrantes		,302(**)	,299(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes		,247(**)	,291(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos		,300(**)	,290(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos		,224(**)	,227(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos		,253(**)	,239(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado		,457(**)	,360(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado		,436(**)	,318(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado		,380(**)	,284(**)

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 9 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante, respecto a la frecuencia con que el apoyo social (emocional, instrumental e informacional) proporcionado por parte de sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado se relacionan con el clima social del centro escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el padre, esto se relaciona con el aumento de las dos dimensiones del clima social: clima social referente al centro y clima social referente al profesorado. Igualmente ocurre cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional e instrumental que proporciona la madre. En cambio, la frecuencia del apoyo informacional proporcionado por la madre no muestra relación significativa con el clima escolar.

En el contexto escolar tanto la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional proporcionado por el profesorado como el proporcionado por los compañeros (autóctonos e inmigrantes) se relaciona con el aumento del clima social.

En general, la frecuencia de apoyo emocional, instrumental e informacional que proporcionan tanto los padres, como los compañeros inmigrantes y autóctonos y el profesorado se relaciona con el aumento del clima social referente al centro y con el aumento del clima social referente al profesorado.

**Tabla 10****Correlaciones entre frecuencia del apoyo social y clima social del centro escolar en el alumnado autóctono**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado autóctono</b>	<b>Clima centro</b>	<b>Clima profesor</b>
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu padre	,251(**)	,206(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu padre	,174(**)	,134(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu padre	,228(**)	,208(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional tu madre	,301(**)	,227(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental tu madre	,190(**)	,158(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional tu madre	,256(**)	,217(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as Inmigrantes	,175(**)	,200(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as inmigrantes	,197(**)	,198(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as inmigrantes	,125(**)	,130(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo emocional tus amigos/as autóctonos	,254(**)	,234(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo instrumental tus amigos/as autóctonos	,252(**)	,231(**)
Frecuencia con la que te dan apoyo informacional tus amigos/as autóctonos	,216(**)	,209(**)
Frecuencia con la que te da apoyo emocional el profesorado	,458(**)	,428(**)
Frecuencia con la que te da apoyo instrumental el profesorado	,459(**)	,395(**)
Frecuencia con la que te da apoyo informacional el profesorado	,402(**)	,384(**)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 10 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado autóctono, respecto a la frecuencia del apoyo social emocional, instrumental e informacional proporcionado por parte de sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con el clima social del centro escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el padre esto se

relaciona con el aumento de las dos dimensiones del clima social. Igualmente ocurre cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional e instrumental que proporciona la madre.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase los resultados indican que cuando aumenta la frecuencia del apoyo emocional, del apoyo instrumental y del apoyo informacional de los compañeros inmigrantes aumentan las dos dimensiones del clima social. Lo mismo sucede, cuando analizamos el apoyo que les proporcionan los compañeros autóctonos.

Por otro lado, la frecuencia del apoyo emocional, instrumental e informacional que proporciona el profesorado se relaciona de forma importante con el aumento de las dos dimensiones del clima social.

En general, la frecuencia de apoyo emocional, instrumental e informacional que proporcionan tanto los padres, como los compañeros inmigrantes y autóctonos y el profesorado se relaciona con el aumento del clima social referente al centro y con el aumento del clima social referente al profesorado.

**Tabla 11****Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y clima social del centro escolar en el alumnado inmigrante**

Origen del alumno/a

<b>Alumnado inmigrante</b>	<b>Clima centro</b>	<b>Clima profesor</b>
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	,277(**)	,206(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	,249(**)	,284(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	,366(**)	,298(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	,269(**)	,280(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	,173(*)	,165(*)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	,210(**)	,177(*)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,201(*)	,231(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,384(**)	,370(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,201(*)	,222(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	,272(**)	,275(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	,237(**)	,244(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	,262(**)	,254(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	,433(**)	,304(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	,435(**)	,282(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	,386(*)	,293(*)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 11 se muestran los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante, respecto a la satisfacción con el apoyo social emocional, instrumental e informacional que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con el clima social del centro escolar.

Los resultados muestran que en el contexto familiar cuando aumenta la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional que proporcionan los padres (padre y madre) esto se relaciona con el aumento de las dos dimensiones del clima social.

Respecto al apoyo que proporcionan los compañeros de clase y los profesores, los resultados indican que cuando aumenta la satisfacción con los tres tipos de apoyo aumentan las dos dimensiones del clima social.

En general, la satisfacción con el apoyo emocional, instrumental e informacional que proporcionan los padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado se relaciona con el aumento del clima social referente al centro y con el aumento del clima social referente al profesorado.

**Tabla 12**  
**Correlaciones entre satisfacción con el apoyo social y clima social del centro escolar en el alumnado autóctono.**

Origen del alumno/a

Alumnado autóctono	Clima centro	Clima profesor
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu padre	,227(*)	,194(*)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu padre	,182(**)	,152(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu padre	,226(**)	,205(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tu madre	,277(**)	,222(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tu madre	,239(**)	,203(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tu madre	,263(**)	,216(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,173(**)	,190(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,192(**)	,195(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as inmigrantes	,141(**)	,146(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes de tus amigos/as autóctonos	,241(**)	,225(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes de tus amigos/as autóctonos	,259(**)	,227(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes de tus amigos/as autóctonos	,208(**)	,200(**)
Satisfacción con el apoyo emocional que recibes del profesorado	,428(**)	,398(**)
Satisfacción con el apoyo instrumental que recibes del profesorado	,416(**)	,373(**)
Satisfacción con el apoyo informacional que recibes del profesorado	,425(**)	,392(**)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 12, se muestran los resultados obtenidos por el alumnado autóctono, respecto a la satisfacción con el apoyo social (emocional, instrumental e informacional) que proporcionan sus padres, compañeros (inmigrantes y autóctonos) y profesorado y su relación con el clima social del centro escolar.

Los resultados muestran que la satisfacción con el apoyo (emocional, instrumental e informacional) proporcionado por el contexto familiar (padre y madre) y por el contexto escolar (compañeros y profesores) se relaciona positivamente con el aumento del clima social en sus dos dimensiones (centro y profesorado).

## **5.2. Resultados atendiendo a las diferencias según el origen de los alumnos/as (inmigrantes y autóctonos) para las variables detección de problemas de convivencia, existencia de conflictos debidos a diferencias culturales y tipos de conflictos**

Para analizar la detección de problemas de convivencia, así como la existencia de conflictos debido a diferencias culturales y tipos de conflictos que suelen darse entre compañeros/as según su procedencia (inmigrantes, autóctonos), se ha hecho un análisis no paramétrico con el origen de los alumnos como variable independiente y todas las variables citadas como variables dependientes. La utilización de la prueba no paramétrica se debe a la gran desigualdad en la N de los alumnos y por lo tanto no se pueden garantizar los supuestos paramétricos.

Atendiendo a las diferencias en la detección de problemas de convivencia, los datos indican que existen diferencias significativas en la detección de problemas de convivencia entre el alumnado inmigrante (M=2.39) y el alumnado autóctono (M=2.49)  $\chi^2= 11,08$ ,  $p=.02$ . Siendo el alumnado autóctono el que detecta más problemas de convivencia.

Respecto a la existencia de conflictos por las diferencias culturales entre compañeros/as, los datos muestran que existen diferencias significativas, siendo el alumnado inmigrante (M=1.74) el que percibe más conflictos ocasionados por las diferencias culturales, en comparación con el alumnado autóctono (M=1.51)  $\chi^2= 18,51$ ,  $p=.00$ .



En cuanto a los tipos de conflictos que suelen darse, los datos indican que, respecto a la producción de insultos, burlas entre compañeros/as existen diferencias significativas, siendo el alumnado inmigrante ( $M=1.23$ ) el que indica una mayor existencia de esas conductas, en comparación con el alumnado autóctono ( $M=1.13$ )  $\chi^2=11,00$ ,  $p=.00$ . Respecto a la producción de agresiones físicas entre compañeros/as, no existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante ( $M=1.78$ ) y el alumnado autóctono ( $M=1.78$ )  $\chi^2=0,01$ ,  $p=.90$ .

Atendiendo a la existencia de robos entre compañeros/as, los datos indican que no existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante ( $M= 1.82$ ) y el alumnado autóctono ( $M= 1.78$ )  $\chi^2=1,65$ ,  $p=.19$ .

Respecto a la existencia de conductas de intimidación y/o amenazas, los datos indican que no existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante ( $M= 1.82$ ) y el alumnado autóctono ( $M= 1.78$ )  $\chi^2=1,54$ ,  $p=.21$ .

Encontramos diferencias significativas en la producción de deterioro del material entre el alumnado inmigrante ( $M= 1.84$ ) y el alumnado autóctono ( $M= 1.76$ )  $\chi^2=5,06$ ,  $p=.02$ . Siendo el alumnado de origen inmigrante el que más identifica conductas y/o acciones relacionadas con el deterioro del material.

En cuanto a la existencia de conductas de humillación y/o descalificación, los datos indican que no existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante ( $M= 1.72$ ) y el alumnado autóctono ( $M= 1.68$ )  $\chi^2= 0,95$ ,  $p=.32$ .

Por último, no encontramos diferencias significativas respecto a la existencia de situaciones de acoso entre el alumnado inmigrante ( $M= 1.89$ ) y el alumnado autóctono ( $M= 1.89$ )  $\chi^2= 0,04$ ,  $p=.83$ .

En resumen, atendiendo al origen del alumnado, se encuentran diferencias significativas en las variables: detección de problemas de convivencia, existencia de conflictos debido a las diferencias culturales entre compañeros/as y entre los tipos de conflictos que suelen darse, en existencia de insultos y burlas y en deterioro del material. Por otro lado, el alumnado autóctono en comparación con el alumnado inmigrante detecta más problemas de convivencia, mientras que los alumnos/as inmigrantes detectan más conflictos debido a las diferencias culturales, y entre los tipos de conflictos, detectan una

mayor producción de insultos y burlas entre compañeros/as y conductas y/o acciones relacionadas con el deterioro del material.

Respecto a la *percepción del profesorado* acerca de la existencia de problemas de convivencia en el aula, los datos muestran que el profesorado del I.E.S Almenara (M= 2.61) es el que percibe más problemas de convivencia en el aula, frente al profesorado del I.E.S Juan de la Cierva (M= 2.25) quien es el que menos problemas de convivencia percibe.

Atendiendo a la existencia de problemas de integración entre el alumnado, el profesorado del I.E.S Salvador Rueda (M= 2.13) es quien más problemas de integración entre su alumnado percibe, siendo el profesorado del I.E.S Juan de la Cierva (M= 1.83) el que menos problemas percibe.

En cuanto a las relaciones entre el alumnado, independientemente de su raza, religión o cultura, el profesorado que percibe más relaciones igualitarias entre sus alumnos pertenece al I.E.S Juan de la Cierva (M= 4.67), siendo el profesorado del I.E.S Salvador Rueda (M= 3.93) quien percibe las relaciones entre compañeros menos igualitarias.

Respecto a la existencia de más conflictos entre alumnos/as de diferentes nacionalidades o razas, el profesorado que percibe más conflictos es el perteneciente al I.E.S Salvador Rueda (M= 1.73), frente al profesorado del I.E.S Juan de la Cierva (M= 1.25) quienes no perciben un mayor número de conflictos entre el alumnado de diferentes nacionalidades.

En cuanto a la percepción del profesorado sobre si su alumnado es, en general problemático, son los profesores del I.E.S Salvador Rueda (M= 2.60) quienes los consideran problemáticos, siendo el profesorado del I.E.S Reyes Católicos (M= 1.92) quienes los perciben más pacíficos.

Atendiendo a la cuestión que establece si el alumnado inmigrante suele iniciar las disputas o enfrentamientos, el profesorado que más percibe en este alumnado esas conductas es el perteneciente al I.E.S Reyes Católicos (M= 1.92), siendo el que menos percibe esas conductas en el alumnado inmigrante, el perteneciente al I.E.S Almenara (M= 1.50).

Por el contrario, el profesorado que percibe que el alumnado autóctono suele iniciar las disputas o enfrentamientos, es el perteneciente al I.E.S Reyes Católicos ( $M= 2.61$ ), siendo el profesorado que no percibe el inicio de estas conductas en el alumnado autóctono el perteneciente al I.E.S Almenara ( $2.33$ ).

En cuanto a la percepción del profesorado sobre la ayuda que se presta el alumnado, independientemente de su nacionalidad o raza, es el profesorado perteneciente al I.E.S Reyes Católicos ( $M= 4.54$ ) quien más conductas de ayuda observa, siendo el perteneciente al I.E.S Salvador Rueda ( $M= 4.13$ ) quien menos conductas de ayuda detecta.

Por último, respecto a la percepción del profesorado de un buen clima de aula, es el profesorado perteneciente al I.E.S Reyes católicos ( $M= 4.38$ ) quien detecta un buen clima de aula, siendo el perteneciente al I.E.S Salvador Rueda ( $M= 3.87$ ) el que percibe un peor clima del aula.

En general los resultados muestran que es en el I.E.S Salvador Rueda donde el profesorado percibe más conflictos y peor clima social. Este es el Centro donde el porcentaje de inmigrantes es mayor y el que está situado en un barrio más marginal.

### 5.3 Resultados atendiendo a las diferencias entre los grupos de inmigrantes

Para comprobar si entre los alumnos/as inmigrantes existen diferencias en cuanto a las variables del estudio analizadas se utiliza la prueba de Kruskal-Wallis con el país de nacimiento de los alumnos/as como variable independiente y el sentido de comunidad, el apoyo social, el clima social y la violencia escolar como variables dependientes. La utilización de esta prueba no paramétrica se debe a la gran desigualdad en el tamaño de la muestra de los estudiantes y por lo tanto no se pueden garantizar los supuestos paramétricos (tabla 14)

**Tabla 14**

Diferencias entre el alumnado inmigrante en las variables sentido de comunidad, violencia escolar y clima social

País de nacimiento		SC	VE	CS	FR APF	SA APF	FR APE	SA APE
Latino	M	2,76	1,67	3,20	4,25	4,35	3,57	3,82
	N	78,00	78,00	78,00	78,00	78,00	78,00	78,00
	DT	,43	,68	,80	,76	,69	,89	,80
Europa del Este	M	2,84	1,60	3,22	3,90	4,06	3,45	3,63
	N	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00
	DT	,45	,53	,86	1,11	1,09	1,04	1,09
África	M	3,06	1,42	3,19	4,35	4,64	3,44	3,76
	N	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00
	DT	,42	,42	,71	,57	,46	1,20	1,08
Otros países	M	2,74	1,62	3,32	4,08	4,19	3,65	3,84
	N	32,00	32,00	32,00	32,00	32,00	32,00	32,00
	DT	,47	,51	,64	,76	,73	,74	,69
Total	M	2,80	1,62	3,23	4,15	4,28	3,55	3,78
	N	157,00	157,00	157,00	157,00	157,00	157,00	157,00
	D	,45	,60	,77	,84	,79	,92	,87

Respecto al sentido de comunidad (SC) no se encuentran diferencias significativas entre los inmigrantes  $\chi^2 = 7.34 p = .62$ . Tampoco se encuentran diferencias significativas en violencia escolar (VE)  $\chi^2 = 1.77 p = .62$  y en el clima social (CS)  $\chi^2 = .98 p = .80$ . El análisis del apoyo social percibido en sus dos dimensiones de frecuencia del apoyo familiar (FR APF)  $\chi^2 = 2.59 p = .45$  y satisfacción del apoyo familiar (SA APF)  $\chi^2 = 4.47 p = .21$ , no ha mostrado diferencias significativas para ninguno de los grupos de inmigrantes. Igualmente ha sucedido para las dimensiones de frecuencia del apoyo escolar (FR APE)  $\chi^2 = .51 p = .91$  y para la satisfacción con el apoyo escolar (SA APE)  $\chi^2$

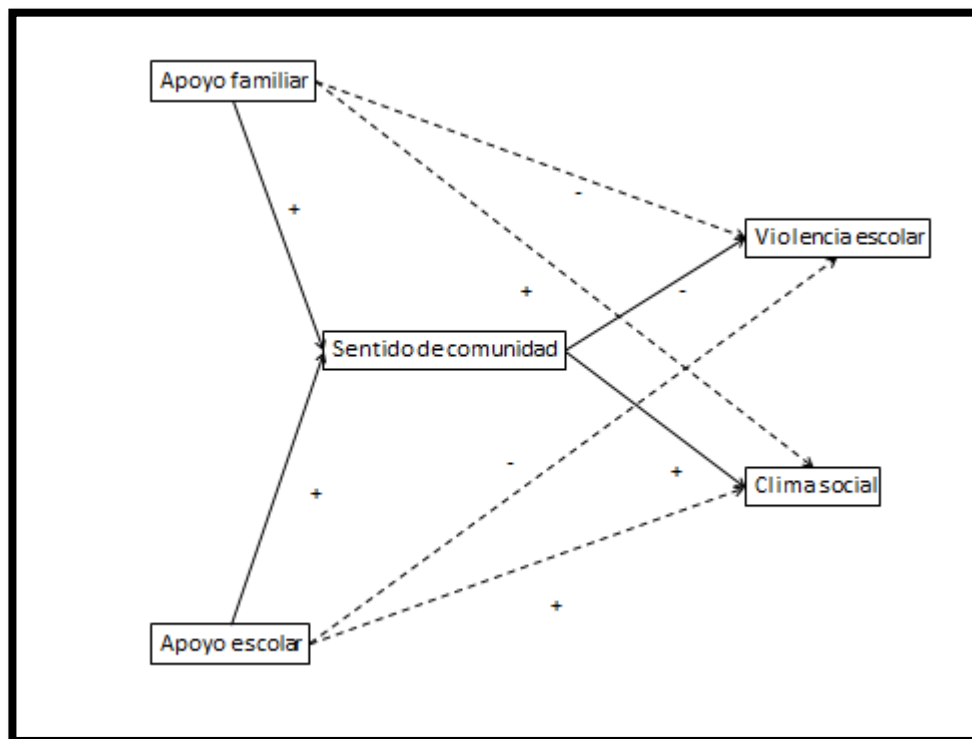
= .26  $p = .96$ .

En conclusión, entre los alumnos inmigrantes no encontramos diferencias significativas para ninguna de las variables del estudio.

#### 5.4. Resultados del modelo de ecuaciones estructurales

Para comprobar los objetivos del estudio se plantea un modelo de ecuaciones estructurales en los que se usan los programas PRELIS 2 y LISREL 8.30 (Jöreskog y Sörbom, 1993) y el método de estimación de parámetros de Máxima Verosimilitud.

El modelo (figura 1) postula que el apoyo familiar y el apoyo escolar aumentan el sentido de comunidad. Asimismo, el sentido de comunidad aumenta el clima social y disminuye la violencia escolar. Además, el apoyo social también se relaciona a través del sentido de comunidad aumentando el clima social y reduciendo la violencia escolar. El modelo propuesto tiene 2 variables exógenas (apoyo familiar y apoyo escolar) y tres variables endógenas (sentido de comunidad, clima social y violencia escolar).



**Figura 1.** Resumen del modelo de ecuaciones estructurales

El apoyo familiar se ha calculado sumando el apoyo que procede del padre y de la madre. El apoyo escolar se ha calculado sumando el apoyo que procede de los compañeros y del profesorado.

Ese modelo se va a poner a prueba para alumnos inmigrantes (N= 158) y alumnos autóctonos (N= 1222) en base a la frecuencia y satisfacción del apoyo social que ambos grupos de alumnos reciben del contexto familiar y del contexto escolar. Dado que el apoyo social y el sentido de comunidad son variables que fortalecen el clima social y disminuyen los conflictos, esperamos que en ambas poblaciones (autóctonos e inmigrantes) la percepción de apoyo y el sentido de comunidad se relacionen positivamente con el clima social y negativamente con la violencia escolar. Por ello se realizan cuatro análisis de ecuaciones estructurales: autóctono/inmigrante y frecuencia/satisfacción del apoyo. El modelo propuesto tiene 2 variables exógenas (frecuencia del apoyo familiar y frecuencia del apoyo escolar de los alumnos autóctonos) y tres variables endógenas (sentido de comunidad, clima social y violencia escolar).

Las tablas 15 y 16 muestran la matriz de correlaciones sobre las que se ejecutan los análisis de ecuaciones estructurales. La primera muestra las intercorrelaciones de frecuencia del apoyo familiar y escolar con el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social; la segunda, las intercorrelaciones de satisfacción del apoyo familiar y escolar con el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social. En ambas, la mitad inferior de la diagonal presenta los resultados de los inmigrantes y la mitad superior los resultados de los autóctonos.

**Tabla 15**

Correlaciones de Pearson entre frecuencia de apoyo familiar y escolar y sentido de comunidad, violencia escolar y clima social

	<b>Apoyo familiar</b>	<b>Apoyo escolar</b>	<b>Sentido de comunidad</b>	<b>Violencia escolar</b>	<b>Clima social</b>
Apoyo familiar	-----	,42**	-,30**	-,20**	,29**
Apoyo escolar	,44**	-----	-,43**	-,22**	,45**
Sentido de comunidad	-,28**	-,40**	-----	,33**	-,63**
Violencia escolar	-,15 *	-,35**	,37**	-----	-,44**
Clima social	,31**	,47**	-,59**	-,46**	-----

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Nota: Los coeficientes de los autóctonos están sobre la diagonal, y los de los inmigrantes por debajo de la diagonal.

**Tabla 16**

Correlaciones de Pearson entre satisfacción de apoyo familiar y escolar y sentido de comunidad, violencia escolar y clima social

	<b>Apoyo familiar</b>	<b>Apoyo escolar</b>	<b>Sentido de comunidad</b>	<b>Violencia escolar</b>	<b>Clima social</b>
Apoyo familiar	-----	,41**	-,28**	-,18**	,29**
Apoyo escolar	,34**	-----	-,39**	-,22**	,43**
Sentido de comunidad	-,34**	-,41**	-----	,33**	-,63**
Violencia escolar	-,18 *	-,39**	,37**	-----	-,44**
Clima social	,34**	,44**	-,59**	-,46**	-----

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Nota: Los coeficientes de los autóctonos están sobre la diagonal, y los de los inmigrantes por debajo de la diagonal

En la Tabla 17 se muestran los índices globales de ajuste para cada uno de los cuatro análisis realizados. Los índices globales de ajuste GFI y CFI avalan el buen ajuste del modelo pues sus valores son superiores a 0.90 en todos los casos. El índice RMR, también es un buen indicador pues se encuentra por debajo del punto crítico 0.10.

**Tabla17**

Índices globales de ajuste para cada uno de los cuatro análisis realizados

<b>Índices de ajuste</b>	<b>Frecuencia apoyo autóctonos</b>	<b>Frecuencia apoyo inmigrantes</b>	<b>Satisfacción apoyo autóctonos</b>	<b>Satisfacción apoyo inmigrantes</b>
<b>CFI</b>	.94	.96	.94	.96
<b>GFI</b>	.97	.97	.97	.97
<b>RMR</b>	.05	.04	.05	.04

En la Tabla 18 se muestran los resultados de los efectos directos e indirectos de la frecuencia del apoyo familiar y de la frecuencia del apoyo escolar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes.

**Tabla 18.**

Resumen del modelo de ecuaciones estructurales. Efectos directos e indirectos de la frecuencia del apoyo familiar y de la frecuencia del apoyo escolar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes. Efectos directos del sentido de comunidad sobre la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes. Coeficientes  $\gamma$  y  $\beta$  (CE), Errores Estándar (SE), valores  $t$  ( $t$ ) y  $R^2$ .

	Origen	Frecuencia Apoyo Familiar				Frecuencia Apoyo Escolar				Sentido de Comunidad		
		Autóctono		Inmigrante		Autóctono		Inmigrante		Autóctono	Inmigrante	
		Efecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Directo
<b>Sentido de comunidad</b>	CE											
	Autóctono $R^2=.20$	SE	-.14		-.12		-.37		-.36			
	Inmigrante $R^2=.18$	T	.03		.08		.03		.08			
<b>Violencia escolar</b>	CE											
	Autóctono $R^2=.13$	SE	-4.93		-1.50		-13.20		-4.37			
	Inmigrante $R^2=.19$	T	-.09	-.04	.03	-.03	-0.7	-.10	-.25	-.10	.27	.28
<b>Clima social</b>	CE											
	Autóctono $R^2=.44$	SE	.03	.01	.08	.02	0.3	.01	.09	.04	.03	.08
	Inmigrante $R^2=.43$	T	-3.16	-4.33	.42	-1.38	-2.19	-7.48	-2.97	-2.7	9.07	3.49
<b>Sentido de comunidad</b>	CE											
	Autóctono $R^2=.44$	SE	.05	.07	0.7	.06	.20	.20	.25	.17	-.53	-.47
	Inmigrante $R^2=.43$	T	.02	.02	.07	.04	.03	.02	.07	.05	.02	.07

$t > 1.64, p < 0.10$ ;  $t > 1.96, p < 0.05$ ;  $t > 2.58, p < 0.01$



Los coeficientes de la Tabla 18 indican que un incremento en la frecuencia del apoyo familiar de los alumnos autóctonos se relaciona negativa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.14$ ) y positivamente con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.09$ ) y con un aumento del clima social ( $\gamma = .05$ ) de forma más moderada. También se encuentran efectos indirectos a través del sentido de comunidad en el aumento del clima social ( $\gamma = .07$ ) y menos importantes en la disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.04$ ). En cambio, los coeficientes de la frecuencia del apoyo familiar que reciben los alumnos inmigrantes no se relacionan significativamente ni con el sentido de comunidad ( $\gamma = -.12$ ) ni con la violencia escolar ( $\gamma = .03$ ) ni con el clima social ( $\gamma = .07$ ). Tampoco se han encontrado efectos indirectos sobre la violencia escolar ( $\gamma = -.03$ ) ni con el clima social ( $\gamma = .06$ ).

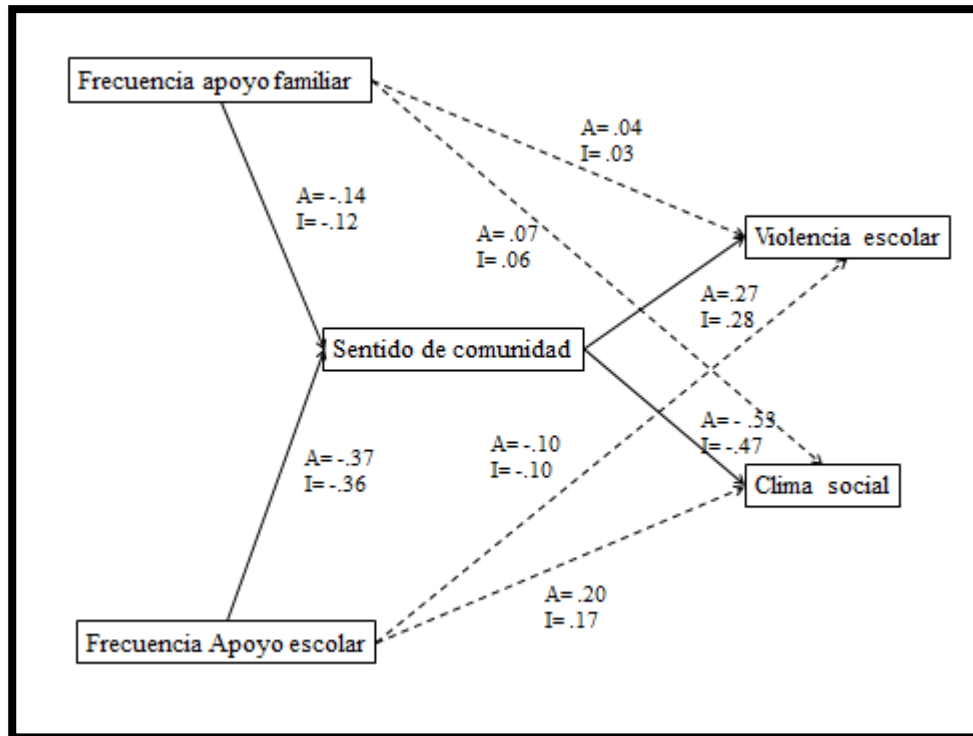
En cuanto a la frecuencia del apoyo escolar que perciben los alumnos autóctonos, los coeficientes muestran que un aumento de este apoyo se relaciona directa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.37$ ) y positivamente, aunque de forma más moderada con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.07$ ) y de forma más importante con un aumento del clima social ( $\gamma = .20$ ). Los efectos indirectos a través del sentido de comunidad son menores para la violencia escolar ( $\gamma = -.10$ ). En cambio los efectos indirectos sobre el clima social son elevados y similares a los directos ( $\gamma = .20$ ). Hay que destacar que los efectos directos e indirectos de la frecuencia del apoyo escolar de los alumnos autóctonos en todas las variables analizadas son más importantes que los efectos de la frecuencia del apoyo familiar. Es decir, los resultados muestran que es el apoyo escolar más que el familiar el que disminuye la violencia escolar y favorece el clima social. Respecto a la frecuencia del apoyo escolar de los alumnos inmigrantes los resultados son similares a los encontrados en los alumnos autóctonos ya que los coeficientes muestran que un aumento de este apoyo se relaciona directa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.36$ ) y positiva y significativamente con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.25$ ) y con un aumento del clima social ( $\gamma = .25$ ). También se encuentran efectos indirectos, aunque menos importantes, sobre la violencia escolar ( $\gamma = -.10$ ) y sobre el clima social ( $\gamma = .17$ ). Para los alumnos inmigrantes el efecto del apoyo social recibido en el contexto escolar es mayor que para los alumnos autóctonos tanto en el aumento del clima social como en la disminución de la violencia escolar, especialmente en la violencia escolar la

influencia de este apoyo es muy superior comparativamente con el escaso efecto que tiene el apoyo escolar sobre la disminución de la violencia en los autóctonos.

Por tanto, la frecuencia del apoyo escolar tiene un efecto importante sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social en ambas poblaciones. Especialmente en la población inmigrante, este efecto es más importante sobre el aumento del clima social y la disminución de la violencia escolar.

Tal y como se ha planteado en el modelo, se han encontrado efectos directos de la frecuencia del apoyo social (familiar y escolar) e indirectos a través del sentido de comunidad, sobre el clima social y la violencia escolar de alumnos autóctonos e inmigrantes. Aunque los efectos directos del apoyo sobre la violencia escolar y el clima social han sido superiores a los indirectos, en la mayoría de las ocasiones, hay que destacar que el poder mediador del sentido de comunidad ha sido superior en los alumnos autóctonos. Más concretamente, en la frecuencia del apoyo familiar sobre el clima social y en la frecuencia del apoyo escolar sobre la disminución de la violencia escolar.

En cuanto a la relación entre las variables endógenas de sentido de comunidad, violencia escolar y clima social, los coeficientes de la Tabla muestran, tal y como se había previsto, que un bajo sentido de comunidad de los alumnos autóctonos aumenta la violencia escolar ( $\beta = .27$ ) y disminuye de manera directa y significativa el clima social ( $\beta = -.53$ ). De forma similar, estos datos se dan en la población inmigrante ya que el bajo sentido de comunidad de estos alumnos se relaciona de forma significativa con el aumento de la violencia escolar ( $\beta = .28$ ) y con la disminución del clima social ( $\beta = -.47$ ). En ambos grupos de alumnos la influencia del sentido de comunidad es superior sobre el clima social que sobre la disminución de la violencia. Hay que destacar que la relación entre las variables endógenas es muy importante y que los coeficientes que expresan la influencia del sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar son muy altos (figura 2).



**Figura 2.** Efectos directos e indirectos de la frecuencia del apoyo familiar y escolar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social en alumnos autóctonos e inmigrantes

En la Tabla 19 se muestran los resultados de los efectos directos e indirectos de la satisfacción con el apoyo familiar y de la satisfacción con el apoyo escolar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes.

**Tabla 19**

Resumen del modelo de ecuaciones estructurales. Efectos directos e indirectos de la satisfacción con el apoyo familiar (padre y madre) y con la satisfacción del apoyo escolar (profesores y alumnos) sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes. Efectos directos del sentido de comunidad sobre la violencia escolar y el clima social de alumnos autóctonos e inmigrantes. Coeficientes  $\gamma$  y  $\beta$  (CE), Errores Estándar (SE), valores  $t$  (t) y  $R^2$ .

	Origen	Satisfacción Apoyo Familiar				Satisfacción Apoyo Escolar				Sentido de Comunidad		
		Autóctono		Inmigrante		Autóctono		Inmigrante		Autóctono	Inmigrante	
		Efecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Indirecto	Directo	Directo
<b>Sentido de comunidad</b> <b>Autóctono <math>R^2=.17</math></b> <b>Inmigrante <math>R^2=.22</math></b>	CE											
	SE											
	T											
<b>Violencia escolar</b> <b>Autóctono <math>R^2=.12</math></b> <b>Inmigrante <math>R^2=.21</math></b>	CE											
	SE											
	T											
<b>Clima social</b> <b>Autóctono <math>R^2=.44</math></b> <b>Inmigrante <math>R^2=.42</math></b>	CE											
	SE											
	T											

$t > 1.64, p < 0.10$   $t > 1.96, p < 0.05$ .  $t > 2.58, p < 0.01$ .

Los coeficientes de la Tabla 19 indican que un incremento en la satisfacción del apoyo familiar de los alumnos autóctonos se relaciona negativa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.14$ ) y de forma más moderada con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.07$ ) y con un aumento del clima social ( $\gamma = .07$ ). También se encuentran efectos indirectos a través del sentido de comunidad en el aumento del clima social ( $\gamma = .08$ ) y menos importantes en la disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.04$ ). Los coeficientes de la satisfacción del apoyo familiar de los alumnos inmigrantes también influyen significativamente sobre el sentido de comunidad ( $\gamma = -.23$ ) pero no se han hallado efectos sobre la violencia escolar ( $\gamma = .01$ ) y muy pequeños sobre el clima social ( $\gamma = .11$ ). En cambio, los efectos indirectos son superiores a los directos, es decir, el apoyo social actúa a través del sentido de comunidad en la población inmigrante, ya que disminuye la violencia escolar ( $\gamma = -.06$ ) y aumenta el clima social ( $\gamma = .11$ ).

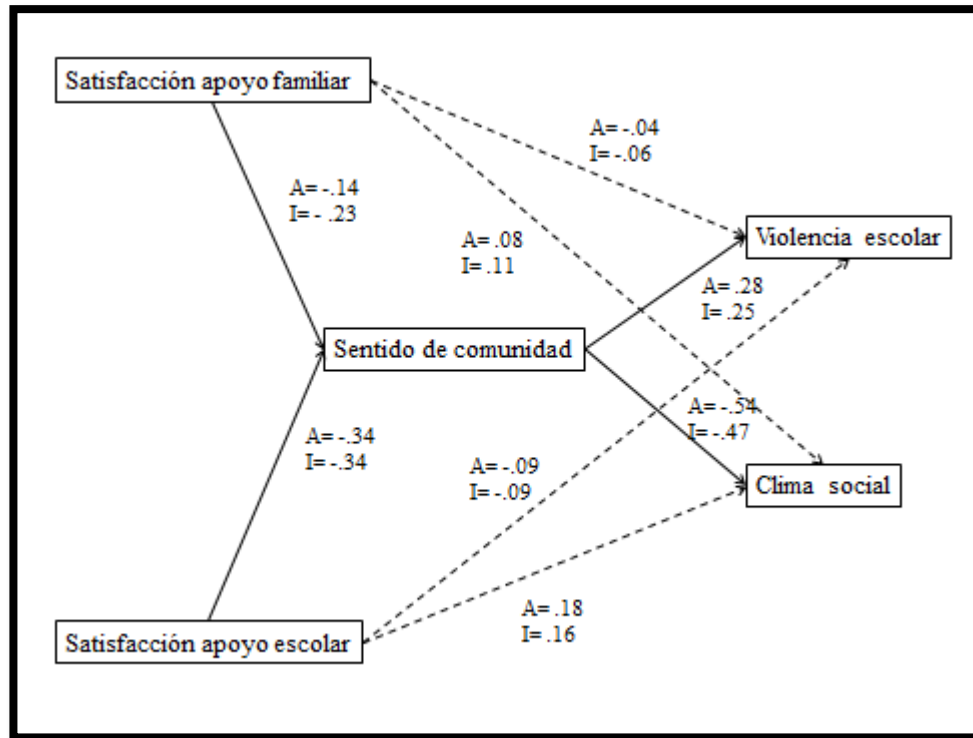
En cuanto a la satisfacción del apoyo escolar que perciben los alumnos autóctonos, los coeficientes muestran que un aumento de este apoyo se relaciona negativa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.34$ ) y positiva y significativamente con un aumento del clima social ( $\gamma = .19$ ) y de una forma menos importante con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.08$ ). Los efectos indirectos, a través del sentido de comunidad, son similares a los directos para la violencia escolar ( $\gamma = -.09$ ) y para el clima social ( $\gamma = .18$ ). En todos los casos, la influencia del apoyo escolar sobre la mejora del clima social es mayor que la influencia que tiene este tipo de apoyo sobre la disminución de la violencia en el aula. Estos resultados son similares cuando se analiza el papel mediador del sentido de comunidad. También hay que resaltar que el efecto que tiene la satisfacción del apoyo escolar sobre la violencia escolar y el clima social es mayor que la influencia que tiene sobre dichas variables la satisfacción del apoyo familiar. Por lo que los resultados muestran que la satisfacción con el apoyo que prestan los compañeros y el profesorado son elementos claves para la reducción de la violencia y muy especialmente para fomentar un adecuado clima social.

En cuanto a los alumnos inmigrantes, los datos sobre la satisfacción con el apoyo escolar inciden una vez más en que un aumento del apoyo escolar se relaciona directa y significativamente con un bajo sentido de comunidad ( $\gamma = -.34$ ) y positiva y significativamente con una disminución de la violencia escolar ( $\gamma = -.29$ ) y con un

aumento del clima social ( $\gamma = .21$ ). Hay que destacar que el efecto de la satisfacción del apoyo escolar tiene una incidencia mayor sobre la disminución de la violencia escolar en los alumnos inmigrantes que en los alumnos autóctonos, en estos últimos la satisfacción con el apoyo escolar incide positivamente sobre el clima social y muy escasamente sobre la violencia. En cambio, en los alumnos inmigrantes la satisfacción con el apoyo que prestan compañeros y profesores influye de forma muy significativa en el clima social positivo y sobre todo en la disminución de la violencia. También se encuentran efectos indirectos, aunque menos importantes, sobre la violencia escolar ( $\gamma = -.09$ ) y sobre el clima social ( $\gamma = .16$ ).

Nuevamente los datos indican que el apoyo escolar tiene un efecto más importante que el apoyo familiar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social en ambas poblaciones. Especialmente en la población inmigrante, este efecto es más importante sobre la disminución de la violencia escolar. La satisfacción con el apoyo social ha actuado de forma directa sobre el clima social y la violencia escolar e indirectamente a través del sentido de comunidad en la dirección de las hipótesis. En general, los efectos directos han sido mayores que los indirectos. Únicamente, los efectos indirectos, a través del sentido de comunidad, han sido superiores en la población inmigrante cuando se ha analizado la satisfacción del apoyo familiar sobre el clima social y la violencia. Aunque el apoyo familiar ha tenido menor poder de predicción que el apoyo escolar sobre el clima social y la violencia, esto es especialmente cierto en la población inmigrante, pues los datos del apoyo familiar en la población inmigrante han sido escasamente significativos.

En cuanto a la relación entre las variables endógenas de sentido de comunidad, violencia escolar y clima social, los coeficientes de la Tabla muestran que un bajo sentido de comunidad de los alumnos autóctonos aumenta la violencia escolar ( $\beta = .28$ ) y disminuye de manera directa y significativa el clima social ( $\beta = -.54$ ). De forma similar, estos datos se dan en la población inmigrante ya que el bajo sentido de comunidad de estos alumnos se relaciona de forma significativa con el aumento de la violencia escolar ( $\beta = .25$ ) y con la disminución del clima social ( $\beta = -.47$ ). En ambos grupos de alumnos, la influencia del sentido de comunidad es superior sobre el clima social que sobre la disminución de la violencia. Por tanto, el sentido de comunidad ejerce una influencia importante sobre ambas variables (figura 3).



**Figura 3.** Efectos directos e indirectos de la satisfacción del apoyo familiar y escolar sobre el sentido de comunidad, la violencia escolar y el clima social en alumnos autóctonos e inmigrantes

Los resultados sobre frecuencia y satisfacción con el apoyo han mostrado, que en general, el apoyo escolar incide más positivamente que el apoyo familiar en la disminución de la violencia escolar y en el aumento del clima social.

Los datos han sido similares para los alumnos autóctonos e inmigrantes; el apoyo social aumenta el sentido de comunidad, el clima social y disminuye la violencia escolar. También se ha comprobado el papel mediador del sentido de comunidad, aunque los efectos directos del apoyo social, en general, han sido mayores.

Sin embargo, los diferentes tipos de apoyo analizados funcionan de forma diferente en los alumnos autóctonos e inmigrantes. Respecto al apoyo familiar, se ha comprobado que este tiene más influencia sobre el clima social y la violencia en los alumnos autóctonos que en los inmigrantes. En cambio, en los alumnos inmigrantes ha sido el apoyo escolar el más importante.

El apoyo social escolar ha tenido mayor efecto en la reducción de la violencia y en el aumento del clima social que el apoyo de la familia en ambas poblaciones. Sin

embargo, en la población autóctona el apoyo social en sus dos dimensiones de frecuencia y satisfacción han incidido de forma más significativa, aumentando el clima social que disminuyendo la violencia escolar. En cambio, en los alumnos inmigrantes, el apoyo social tiene una gran influencia tanto en la reducción de la violencia como en el clima social positivo. En todos los casos, la disminución de la violencia es superior en la población inmigrante que en la autóctona y sobre todo más que la frecuencia del apoyo escolar, ha sido la satisfacción con este tipo apoyo, lo que contribuye de forma importante a disminuir la violencia en el aula.

En ambas poblaciones la relación de las variables endógenas ha ido en la misma dirección, ya que el sentido de comunidad influye positivamente en el clima social y negativamente sobre la violencia escolar en alumnos autóctonos e inmigrantes. Se ha comprobado que el sentido de comunidad tiene una capacidad predictiva muy alta sobre la violencia escolar y el clima social.

El ajuste de los modelos a los datos resulta óptimo y las estimaciones siguen la dirección pronosticada.

## **5.5. Resultados del análisis sociométrico**

### **5.5.1. Técnica de nominación de pares**

A nivel general, podemos destacar que tanto el alumnado inmigrante como autóctono reciben más elecciones que rechazos en el contexto académico y de ocio, exceptuando las puntuaciones obtenidas en el contexto de ocio para el alumnado autóctono, el cual recibe más rechazos que elecciones (tabla 20).



**Tabla 20**

Nominaciones positivas y negativas obtenidas por el alumnado autóctono e inmigrante por centro educativo

IES	Curso	Total alumnos inmigrantes	Total alumnos autóctonos	Número nominaciones + trabajo		Número nominaciones – trabajo		Número nominaciones + ocio		Número nominaciones – ocio	
				Inmig	Autóct	Inmig	Autóct	Inmig	Autóct	Inmig	Autóct
JC	1ºA	2	23	1	74	0	75	1	74	0	75
JC	1ºB	2	18	3	57	5	55	5	55	4	56
JC	1ºC	6	21	18	63	13	68	13	68	17	64
JC	2ºA	1	25	8	70	3	75	6	72	3	78
JC	2ºB	3	27	8	82	3	87	6	84	2	88
JC	2ºC	3	17	7	53	5	55	5	55	5	55
JC	3ºB	5	21	11	67	6	72	6	72	6	72
JC	3ºC	2	16	5	49	5	49	6	48	5	49
JC	4ºA	3	23	11	67	5	73	10	68	3	75
JC	4ºB	2	28	9	81	1	89	9	81	2	88
JC	4ºC	2	17	5	52	0	57	5	52	0	57
AL	1ºA	2	23	6	69	3	72	4	71	2	73
AL	1ºB	2	21	1	68	12	57	0	69	9	60
AL	1ºC	10	10	26	34	31	29	25	35	31	29
AL	1ºD	4	18	7	59	23	43	8	58	19	47
AL	1ºF	2	25	5	76	0	81	2	79	0	81
AL	2ºA	2	22	14	58	0	72	10	62	0	72
AL	2ºB	4	22	10	68	9	69	12	66	5	73
AL	2ºC	2	12	8	34	11	31	5	37	7	35
AL	3ºB	2	27	3	84	10	77	1	86	11	76
AL	3ºC	8	10	22	32	10	44	21	33	13	41
AL	3ºD	4	20	5	67	32	40	6	66	22	50

<b>AL</b>	4ºA	<b>5</b>	18	<b>9</b>	60	<b>11</b>	58	<b>11</b>	58	<b>13</b>	56
<b>AL</b>	4ºB	<b>3</b>	26	<b>12</b>	75	<b>9</b>	78	<b>13</b>	74	<b>12</b>	75
<b>AL</b>	4ºC	<b>2</b>	22	<b>1</b>	71	<b>3</b>	69	<b>0</b>	72	<b>2</b>	70
<b>RC</b>	1ºB	<b>2</b>	27	<b>4</b>	83	<b>11</b>	76	<b>3</b>	84	<b>11</b>	76
<b>RC</b>	1ºC	<b>2</b>	25	<b>5</b>	76	<b>19</b>	62	<b>4</b>	77	<b>16</b>	65
<b>RC</b>	2ºB	<b>1</b>	27	<b>1</b>	83	<b>2</b>	82	<b>1</b>	83	<b>4</b>	80
<b>RC</b>	3ºA	<b>3</b>	19	<b>10</b>	56	<b>0</b>	66	<b>8</b>	58	<b>0</b>	66
<b>RC</b>	3ºB	<b>4</b>	23	<b>22</b>	59	<b>2</b>	79	<b>16</b>	65	<b>2</b>	79
<b>RC</b>	3ºC	<b>4</b>	22	<b>17</b>	61	<b>11</b>	67	<b>14</b>	64	<b>11</b>	67
<b>RC</b>	3ºD	<b>2</b>	21	<b>8</b>	61	<b>0</b>	69	<b>4</b>	65	<b>0</b>	69
<b>RC</b>	4ºA	<b>4</b>	24	<b>12</b>	72	<b>4</b>	80	<b>14</b>	70	<b>3</b>	81
<b>RC</b>	4ºB	<b>1</b>	17	<b>6</b>	48	<b>4</b>	50	<b>4</b>	50	<b>4</b>	50
<b>RC</b>	4ºC	<b>2</b>	25	<b>5</b>	76	<b>9</b>	72	<b>4</b>	77	<b>9</b>	72
<b>SR</b>	1ºA	<b>6</b>	20	<b>19</b>	59	<b>16</b>	62	<b>18</b>	60	<b>12</b>	66
<b>SR</b>	1ºB	<b>5</b>	21	<b>6</b>	72	<b>24</b>	54	<b>8</b>	70	<b>20</b>	58
<b>SR</b>	1ºC	<b>1</b>	26	<b>6</b>	75	<b>0</b>	81	<b>7</b>	74	<b>1</b>	81
<b>SR</b>	1ºD	<b>6</b>	22	<b>21</b>	63	<b>26</b>	58	<b>21</b>	63	<b>21</b>	63
<b>SR</b>	1ºE	<b>1</b>	29	<b>5</b>	85	<b>2</b>	88	<b>6</b>	84	<b>2</b>	88
<b>SR</b>	2ºA	<b>7</b>	18	<b>21</b>	54	<b>34</b>	41	<b>19</b>	56	<b>26</b>	49
<b>SR</b>	2ºB	<b>3</b>	16	<b>5</b>	52	<b>17</b>	40	<b>7</b>	50	<b>15</b>	42
<b>SR</b>	2ºC	<b>5</b>	18	<b>11</b>	58	<b>19</b>	50	<b>13</b>	56	<b>15</b>	54
<b>SR</b>	2ºD	<b>1</b>	16	<b>1</b>	50	<b>0</b>	51	<b>1</b>	50	<b>0</b>	51
<b>SR</b>	3ºA	<b>4</b>	8	<b>10</b>	26	<b>17</b>	19	<b>1</b>	35	<b>11</b>	25
<b>SR</b>	3ºB	<b>1</b>	23	<b>1</b>	71	<b>3</b>	69	<b>0</b>	72	<b>2</b>	70
<b>SR</b>	3ºC	<b>3</b>	24	<b>7</b>	74	<b>5</b>	76	<b>7</b>	74	<b>7</b>	74
<b>SR</b>	4ºA	<b>2</b>	12	<b>1</b>	41	<b>4</b>	38	<b>1</b>	41	<b>3</b>	39
<b>SR</b>	4ºB	<b>4</b>	20	<b>14</b>	58	<b>6</b>	66	<b>9</b>	63	<b>5</b>	67
<b>SR</b>	4ºC	<b>1</b>	7	<b>2</b>	22	<b>1</b>	23	<b>1</b>	23	<b>1</b>	23

**JC:** Juan de la Cierva; **AL:** Almenara; **RC:** Reyes Católicos; **SR:** Salvador Rueda

Si analizamos los datos por centro educativo, podemos observar que los alumnos/as inmigrantes de los I.E.S “Juan de la Cierva” y “Reyes Católicos” obtienen más elecciones en ambos contextos, sin embargo, no ocurre lo mismo con el alumnado autóctono, los cuales reciben más rechazos en ambos contextos. Sin embargo, atendiendo a los datos obtenidos por los alumnos/as de los I.E.S “Almenara” y “Salvador Rueda”, podemos observar que el alumnado inmigrante recibe más rechazos que elecciones en ambos contextos, ocurriendo a la inversa en el caso del alumnado autóctono.

Otro dato importante extraído de la tabla, es que en los centros educativos que acogen en sus aulas a un mayor número de alumnado inmigrante, como son el caso del I.E.S “Almenara” y “Salvador Rueda” es donde encontramos un mayor porcentaje de nominaciones negativas hacia el alumnado inmigrante en ambos contextos (académico y de ocio).

Los resultados que se han obtenido se ven asimismo confirmados en la siguiente tabla (tabla 21), donde se ha calculado la preferencia social y el impacto social tanto del alumnado inmigrante como autóctono.

**Tabla 21**

Preferencia social e impacto social del alumnado autóctono e inmigrante

I.E.S	PREFERENCIA SOCIAL Inmigrantes		IMPACTO SOCIAL Inmigrantes		PREFERENCIA SOCIAL Autóctonos		IMPACTO SOCIAL Autóctonos	
	Trabajo	Ocio	Trabajo	Ocio	Trabajo	Ocio	Trabajo	Ocio
<b>J.C</b>	40	25	132	119	-42	-28	1470	1486
<b>AL</b>	-35	-28	293	264	35	28	1675	1704
<b>R.C</b>	28	12	152	132	-28	-12	1378	1398
<b>S.R</b>	-44	-22	304	260	44	21	1676	1721

Como se puede observar, el alumnado inmigrante del I.E.S “Juan de la Cierva” obtiene un gran número de nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas de sus pares en ambos contextos, por lo que puntúan alto tanto en preferencia

social como en impacto social. En el caso del alumnado autóctono reciben en ambos contextos muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas. Tienen un impacto social alto y una preferencia social negativa.

En los I.E.S “Almenara” y “Salvador Rueda”, el alumnado inmigrante obtiene en ambos contextos muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas. Tienen un impacto social alto y una preferencia social negativa. En cambio, el alumnado autóctono consigue bastantes nominaciones tanto positivas como negativas. Se sitúan en una posición intermedia en preferencia social y obtienen un alto impacto social.

Por último, el alumnado inmigrante del I.E.S “Reyes Católicos” obtiene un número moderado tanto de nominaciones positivas como negativas en ambos contextos, siendo la preferencia social y el impacto social también moderados. No ocurre lo mismo con el alumnado autóctono, que recibe en ambos contextos muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas. Tienen un impacto social alto y una preferencia social negativa.

### **5.5.2. Técnica de asociación de atributos perceptivos “Adivina quién es”**

Según los datos obtenidos en la tabla 22, podemos observar, a nivel global, que el alumnado inmigrante recibe más atributos negativos que positivos, es decir, es nombrado muchas veces por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter negativo. Sin embargo, en el alumnado autóctono ocurre a la inversa, es decir, es nombrado muchas veces por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter positivo.

**Tabla 22**

Atributos positivos y negativos obtenidos por el alumnado autóctono e inmigrante

	Ítems	Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono
<b>Atributos positivos</b>	1. Tener muchos amigos	108	1032
	3. Llevarse bien con los profesores	117	1023
	5. Ser simpático con los compañeros	133	1007
	7. Su capacidad para entender a los demás	120	1020
	9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros	94	1046
	11. Saber comunicarse	103	1037
<b>Atributos negativos</b>	2. Tener pocos amigos	245	895
	4. Llevarse mal con los profesores	162	978
	6. Ser antipático con los compañeros	151	989
	8. Querer llamar siempre la atención	133	1007
	10. Su agresividad	173	967
	12. Tener problemas para comunicarse	253	887

El alumnado inmigrante obtiene un mayor número de atributos positivos en la categoría descriptiva “ser simpático con los compañeros”, mientras que el alumnado autóctono los obtiene en la categoría descriptiva “su capacidad para resolver conflictos entre compañeros”.

Por otro lado, el alumnado inmigrante obtiene un mayor número de atributos negativos en la categoría descriptiva “tener problemas para comunicarse”, mientras que el alumnado autóctono los obtiene en la categoría descriptiva “querer llamar siempre la atención”.

A continuación, se obtienen los datos de forma más detallada, siendo clasificados los alumnos/as por centros educativos (tabla 23).

**Tabla 23**

Atributos positivos y negativos obtenidos por el alumnado autóctono e inmigrante en función del centro educativo.

	Ítems	I.E.S J.C		I.E.S ALM.		I.E.S R.C		I.E.S S.R		Total	
		I	A	I	A	I	A	I	A	I	A
<b>Atributos positivos</b>	1. Tener muchos amigos	10	231	38	283	16	237	44	281	108	1032
	3. Llevarse bien con los profesores	31	210	22	299	26	227	38	287	117	1023
	5. Ser simpático con los compañeros	21	220	37	284	38	215	37	288	133	1007
	7. Su capacidad para entender a los demás	27	214	39	282	25	228	29	296	120	1020
	9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros	22	219	22	299	20	233	30	295	94	1046
	11.Saber comunicarse	22	219	33	288	16	237	32	293	103	1037
<b>Atributos negativos</b>	2. Tener pocos amigos	16	225	85	236	80	173	64	261	245	895
	4. Llevarse mal con los profesores	27	214	40	281	38	215	57	268	162	978
	6. Ser antipático con los compañeros	20	221	41	280	41	212	49	276	151	989
	8. Querer llamar siempre la atención	22	219	26	295	29	224	56	269	133	1007
	10. Su agresividad	29	212	34	287	42	211	68	257	173	967
	12. Tener problemas para comunicarse	25	216	53	268	107	146	68	257	253	887

Los resultados indican que los alumnos/as inmigrantes de todos los I.E.S obtienen más atributos negativos que positivos, exceptuando el alumnado inmigrante del I.E.S “Juan de la Cierva”, quienes obtienen más atributos positivos en los ítems 3, 5 y 7. Sin embargo, el alumnado autóctono obtiene más atributos positivos que negativos, exceptuando al alumnado autóctono del I.E.S “Juan de la Cierva” que obtiene más atributos negativos en los ítems 4, 6 y 8 y el alumnado del I.E.S “Almenara” que obtiene también más atributos negativos en el ítem 8.

Como se desprende de los resultados obtenidos, podemos destacar que, a nivel general, tanto el alumnado autóctono como inmigrante recibe más elecciones que rechazos tanto en el contexto académico como de ocio. Sin embargo, si analizamos las preferencias de relación por centro educativo, se observa que en los centros en los que hay una mayor presencia de alumnado inmigrante (I.E.S Salvador Rueda e I.E.S Almenara), éstos reciben más rechazos en los dos contextos analizados, sucediendo lo contrario en el caso del alumnado autóctono. Por otro lado, en los centros en los que el porcentaje de alumnado inmigrante es menor (I.E.S Juan de la Cierva e I.E.S Reyes Católicos), es el alumnado autóctono el que recibe en ambos contextos más rechazos que elecciones ocurriendo a la inversa en el alumnado inmigrante.

En cuanto al por qué de dichas preferencias y rechazos en cada uno de los contextos, podemos indicar que basan únicamente sus respuestas en la mayor o menor afinidad que pueden tener con ese compañero/a o con la capacidad de trabajo que tienen en lo que al contexto académico se refiere.

Respecto a los resultados obtenidos con la técnica de asociación de atributos perceptivos destacar que, a nivel global, es el alumnado autóctono quien recibe más atributos de carácter positivo y el alumnado inmigrante el que los recibe en mayor medida de carácter negativo.





## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La llegada masiva de alumnos extranjeros a las aulas es una realidad existente en el sistema educativo español. El enriquecimiento mutuo, la exaltación de la diversidad y el progreso que supone el contacto con otras culturas y costumbres, son los postulados en los que se sustenta actualmente la educación intercultural. Hoy se habla de la importancia de crear escuelas interculturales, donde se respeten las diferencias culturales y todos los alumnos/as sean tratados en un plano de igualdad. Para ello, se han de potenciar las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad entre todos los miembros de la comunidad educativa, las cuáles influirán directa o indirectamente en el clima social del centro escolar y en el aumento o reducción de la violencia escolar.

Ante esta realidad, hemos considerado realizar, en la primera parte del estudio, una introducción teórica acerca de los principales estudios realizados sobre el papel que juega el apoyo social y el sentido de comunidad en el bienestar psicológico y social de la población inmigrante y autóctona, así como conocer la realidad a la que se enfrenta tanto el alumnado autóctono como inmigrante en las aulas. Por otro lado, hemos estudiado consecuentemente el apoyo social que percibe el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono por parte de todas sus fuentes principales de apoyo, con el fin de conocer si la frecuencia y la satisfacción del apoyo que perciben, así como el sentido de comunidad, influyen en una disminución de la violencia escolar y, por consiguiente, en una mejora del clima social del centro escolar. A continuación se destacan las conclusiones más significativas que se extraen de nuestro estudio.

En general, los resultados nos han permitido confirmar las hipótesis planteadas en el estudio. Respecto a la primera hipótesis: *“la percepción de apoyo social en el contexto familiar y en el contexto escolar se relaciona con el aumento del clima social, del sentido de comunidad y con la reducción de la violencia escolar tanto en alumnos autóctonos como inmigrantes”* se ha visto confirmada, ya que los resultados obtenidos indican que cuando aumenta la frecuencia y la satisfacción con los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional), proporcionados por las diferentes fuentes de apoyo (padres, compañeros autóctonos e inmigrantes y profesorado), disminuyen las conductas violentas, aumenta el sentido de comunidad y aumenta el clima social del centro escolar. Más concretamente, los resultados indican, en relación a la frecuencia y

satisfacción con el apoyo familiar y escolar, que en general, el apoyo escolar incide más positivamente que el apoyo familiar en la disminución de la violencia escolar y en el aumento del clima social tanto en alumnos autóctonos como inmigrantes. Sin embargo, los diferentes tipos de apoyo analizados funcionan de forma diferente en ambas poblaciones. Respecto al apoyo familiar, se ha comprobado que este tiene más influencia sobre el clima social y la violencia en los alumnos autóctonos que en los inmigrantes, pues los datos del apoyo familiar en esta población han sido escasamente significativos. En cambio, en los alumnos inmigrantes ha sido el apoyo escolar el más importante. La investigación realizada por Rascón (2006), en la que considera que muchas familias de origen inmigrante no se implican en la educación de sus hijos/as, debido al desconocimiento o a sus obligaciones laborales, explica por qué el apoyo de los niños inmigrantes procede, sobre todo, del apoyo de otros niños, mientras que en el caso de los autóctonos procede de los padres y de otros niños.

En la población autóctona, el apoyo social en sus dos dimensiones de frecuencia y satisfacción, han incidido de forma más significativa aumentando el clima social que disminuyendo la violencia escolar. En cambio, en los alumnos inmigrantes el apoyo social tiene una gran influencia tanto en la reducción de la violencia como en el clima social positivo. En todos los casos, la disminución de la violencia es superior en la población inmigrante que en la autóctona y, sobre todo, más que la frecuencia del apoyo escolar, ha sido la satisfacción con este tipo de apoyo, lo que contribuye de forma importante a disminuir la violencia en el aula.

Respecto al apoyo familiar, es el apoyo parental el que constituye un recurso asociado con una baja participación en conductas delictivas y violentas (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Demaray y Malecki, 2002; Domitrovich y Bierman, 2001; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Lambert y Cashwell, 2004). También, el apoyo que los adolescentes perciben de los padres, potencia la capacidad del adolescente para desarrollar relaciones sociales positivas (Alonso y Román, 2005; Mounts, Valentiner, Anderson y Boswell, 2006) y favorece la competencia social de los hijos, de manera que influye en la aceptación/rechazo por el grupo de iguales (Helsen et al., 2000; Matza, Kuppensmidt y Glen, 2001; Patterson, Kuppensmidt y Griesler, 1990; Rubin et al., 2004).

Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008), analizaron las relaciones existentes entre variables familiares -autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre-, escolares -autoestima escolar y actitud hacia la escuela- y la violencia escolar en la adolescencia. Los resultados muestran, que el apoyo del padre influye en la violencia de modo directo y a través de su relación con la autoestima familiar y escolar, mientras que el apoyo de la madre, se asocia negativamente con la minusvaloración de los estudios y positivamente con la autoestima familiar y la escolar. Además, son numerosos los trabajos que subrayan la conexión entre las relaciones familiares y el ajuste en la adolescencia (Cava et al., 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Musitu et al., 2001). Así, por ejemplo, se ha constatado en estudios previos, que la percepción de los hijos de un elevado apoyo parental favorece el ajuste escolar (Domitrovich y Bierman, 2001; Helsen et al., 2000; Ketsetzis, Ryan y Adams, 1998; Musitu et al., 2006; Wenz-Gross, Siperstein, Untch y Widaman, 1997), la configuración de una actitud favorable hacia la institución escolar (Demaray y Malecki, 2002) y el desarrollo de una autoestima global, escolar y familiar positivas (Demaray y Malecki, 2002; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson y Rebus, 2005; Helsen et al., 2000; Wenz-Gross et al., 1997). Por el contrario, la carencia de apoyo parental, o en otros términos, la percepción de los hijos de un pobre apoyo de sus padres, representa un importante factor de riesgo asociado con el desarrollo de problemas de conducta (Kashani et al., 1994) y con una mayor incidencia de comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia (Barrera y Li, 1996; Cava et al., 2006; Demaray y Malecki, 2002; Domitrovich y Bierman, 2001; Lambert y Cashwell, 2004; Musitu et al., 2006).

En síntesis, la carencia de recursos familiares como el apoyo parental, se encuentra vinculado con el desarrollo de conductas violentas en el ámbito escolar y con unas relaciones sociales problemáticas. Ostrov y Bishop (2008), han constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, el conflicto y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la adaptación social de los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos.

En el medio escolar, se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros y los profesores o la pobre implicación en el aula, se relacionan con comportamientos violentos de los adolescentes en la escuela (Martínez-

Ferrer, Musitu, Amador y Monreal, 2010). También se ha constatado que el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesorado, parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). Por lo tanto, se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). En consonancia con estos resultados, Arón y Mililic (2009) argumentan que el clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar.

Centrándonos en el apoyo escolar, numerosas investigaciones han constatado que una baja implicación en actos violentos se relaciona con la aceptación, mientras que el rechazo se asocia con una mayor violencia (Cerezo y Ato, 2005; Deptula y Cohen, 2004; Hay, Payne y Chadwick, 2004; Werner, 2004; Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000). La experiencia del adolescente en el ámbito escolar es un importante factor relacionado tanto con la expresión de conductas violentas como con la aceptación/rechazo social. Los adolescentes violentos tienden a minusvalorar la escuela y a expresar actitudes negativas hacia ella, hacia los profesores y hacia los estudios (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Jaureguizar y Ibabe, 2012; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000), y muestran una baja autoestima escolar (Andreou, 2000; Cava et al., 2006; O'Moore y Kirkham, 2001). Por el contrario, los adolescentes no violentos presentan actitudes más favorables hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Moncher y Miller, 1999). Queda patente, que la violencia en la escuela está fuertemente vinculada a aspectos relacionados con el clima y la aceptación, tanto por los iguales como por el profesorado, lo que subraya la importancia del clima del aula y de las relaciones afectivas en este entorno, en los problemas de convivencia y, en particular, en la violencia escolar. Por tanto, los diferentes estudios evidencian que la percepción de apoyo de los compañeros/as de clase se relaciona positivamente con menos conductas violentas y más conductas pro-sociales con los iguales, tanto en

población autóctona como inmigrante (Battistich, Schaps y Wilson, 2004; Hombrados y Castro, 2013).

Cuando se han analizado los problemas de convivencia y el tipo de conflicto percibido por parte de los alumnos autóctonos e inmigrantes y el profesorado, los resultados hallados han mostrado, que el alumnado autóctono en comparación con el alumnado inmigrante, detecta más problemas de convivencia, mientras que los alumnos/as inmigrantes detectan más conflictos debido a las diferencias culturales. Entre los tipos de conflictos, los alumnos detectan una mayor producción de insultos y burlas entre compañeros/as y conductas y/o acciones relacionadas con el deterioro del material. Como se desprende de los resultados obtenidos del análisis sociométrico, podemos destacar que, a nivel general, tanto el alumnado autóctono como inmigrante recibe más elecciones que rechazos tanto en el contexto académico como de ocio. Sin embargo, si analizamos las preferencias de relación por centro educativo, se observa que en los centros en los que hay una mayor presencia de alumnado inmigrante (I.E.S Salvador Rueda e I.E.S Almenara), éstos reciben más rechazos, sucediendo lo contrario en el caso del alumnado autóctono. Por otro lado, en los centros en los que el porcentaje de alumnado inmigrante es menor (I.E.S Juan de la Cierva e I.E.S Reyes Católicos), es el alumnado autóctono el que recibe en ambos contextos más rechazos que elecciones. También, el profesorado que detecta más problemas de convivencia, más conflictos y más problemas de integración, es el que se encuentra en los Centros con más inmigrantes y los que están situados en un barrio más marginal.

En cuanto a las causas de dichas preferencias y rechazos en cada uno de los contextos, podemos indicar que los argumentos que el alumnado proporciona están basados únicamente en la mayor o menor afinidad que pueden tener con ese compañero/a o con la capacidad de trabajo que tienen en lo que al contexto académico se refiere. A nivel global, es el alumnado autóctono quien recibe más atributos de carácter positivo y el alumnado inmigrante quien los recibe en mayor medida de carácter negativo. En este sentido, Ortiz (2012) plantea que el conflicto no se suele asociar a la presencia de población escolar inmigrante, sino a la concentración por orígenes o procedencias. Estudios como los de Sarrate (2003) y Ortiz (2008) sobre prejuicios y estereotipos en el contexto escolar, ponen de manifiesto que los colectivos peor valorados en ese nivel de conflictividad son el alumnado procedente del Magreb,

Europa del Este y Latinoamericanos. Aunque en el binomio conflicto-inmigración tampoco debemos responsabilizar únicamente al inmigrante, sino que debemos tener presente los prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias existentes entre la población autóctona.

En el informe de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) (2004), a la hora de analizar los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por la población inmigrante en el ámbito de los centros educativos se destaca, principalmente, los prejuicios raciales por parte de los autóctonos. En esta línea va el informe realizado por el Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco) en 2009 basado en un estudio que analiza los valores y la transmisión de los mismos en el País Vasco, en una muestra de 1.829 alumnos de 2º ciclo de primaria, 3º ciclo de primaria y alumnado perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados obtenidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria indican que cerca de un 30% de los encuestados afirman que «los inmigrantes pueden quitarnos trabajo y crear problemas». Un 27% afirma que «los inmigrantes solo traen problemas» y un 34,6% dice que «les damos demasiadas facilidades a los inmigrantes».

La segunda hipótesis: “*el sentido de comunidad aumenta el clima social positivo y reduce los comportamientos violentos en el contexto escolar en el alumnado autóctono e inmigrante*” también se ha confirmado. En ambas poblaciones, la relación del sentido de comunidad con el clima social y la violencia escolar ha sido muy importante, ya que el sentido de comunidad influye positivamente en el clima social y negativamente sobre la violencia escolar en alumnos autóctonos e inmigrantes. Se ha comprobado que el sentido de comunidad tiene una capacidad predictiva muy alta sobre la violencia escolar y el clima social, siendo superior sobre el clima social que sobre la disminución de la violencia.

Además, al igual que la percepción de apoyo social en el contexto familiar y escolar influye en el aumento del clima social y en la reducción de la violencia escolar, tanto en alumnos autóctonos como inmigrantes, lo mismo sucede con el sentido de comunidad. Los resultados de un estudio llevado a cabo por Cornejo y Redondo (2001), indican que los jóvenes que perciben el clima escolar de manera significativamente mejor son aquellos que han construido un sentido de «identificación» mínimo con su centro escolar y que, por lo tanto, se sienten orgullosos de él y no se cambiarían de

centro si pudieran. Es decir, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela (Mena y Valdés, 2008). Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que tiene para la mejora de la percepción del clima escolar en los jóvenes, el desarrollo de iniciativas tendentes a generar procesos de identificación de los jóvenes con su institución escolar.

En resumen, la identificación del alumnado con la institución educativa y con sus miembros, genera un clima escolar positivo o favorecedor del desarrollo personal, en el cual se facilita el aprendizaje de todos quienes la integran, los miembros del sistema se sienten agrados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades e interacción positiva con los iguales. Por último, respecto a la influencia del sentido de comunidad en la reducción de los comportamientos violentos, los estudios han demostrado que los centros educativos con bajos niveles de comportamiento violento presentan un clima escolar más positivo, donde prevalecen los sentimientos comunitarios y la inclusividad (D'Angelo y Fernández, 2011; Gajardo, 2005).

La tercera hipótesis *“la percepción de apoyo predice el sentido de comunidad en el aula, el clima social positivo y la reducción de la violencia. El sentido de comunidad actúa como variable mediadora entre el apoyo social y el clima social y la disminución de la violencia en el alumnado autóctono e inmigrante”* se ha podido confirmar a través del modelo de ecuaciones estructurales propuesto. A partir de dicho modelo se ha comprobado, que el apoyo social se relaciona, a través del sentido de comunidad, aumentando el clima social y reduciendo la violencia escolar.

Los datos han sido similares para los alumnos autóctonos e inmigrantes; el apoyo social aumenta el sentido de comunidad, el clima social y disminuye la violencia escolar. También se ha comprobado el papel mediador del sentido de comunidad, aunque los efectos directos del apoyo social, en general, han sido mayores.



Tal y como se ha planteado, se han encontrado efectos directos de la frecuencia y satisfacción del apoyo social familiar y escolar, e indirectos a través del sentido de comunidad, sobre el clima social y la violencia escolar de alumnos autóctonos e inmigrantes. Aunque los efectos del apoyo social sobre la violencia escolar y el clima social han sido importantes, hay que destacar el poder mediador del sentido de comunidad. Más concretamente, hay que resaltar la mediación del sentido de comunidad en la frecuencia del apoyo familiar sobre el clima social y en la frecuencia del apoyo escolar sobre la disminución de la violencia escolar en los alumnos autóctonos y también el papel mediador se ha dado en la población inmigrante, cuando se ha analizado la satisfacción del apoyo familiar sobre el clima social y la violencia. Por lo tanto, en el alumnado autóctono e inmigrante el apoyo social aumenta el sentido de comunidad, el clima social y disminuye la violencia escolar.

En relación al apoyo social y al sentido de comunidad, la mayoría de los autores indican que el sentido de comunidad está positivamente asociado con el apoyo social (Davidson y Cotter, 1991; Farrell et al., 2004; Pretty et al., 1996). Para Bail, Vidal y Rigueiral (2005), el restablecimiento del sentido de comunidad, es un componente central en la organización del apoyo social y en las redes de apoyo. Este sentimiento de pertenencia es el que satisface las necesidades de intimidad, diversidad, pertenencia y utilidad como ser humano, de ahí que se considere muy importante estudiarla, en nuestro caso, en el alumnado inmigrante, ya que es justamente lo que va a permitir diluir la soledad, el aislamiento y el sentimiento de anomia. Para ello, se ha de fomentar las condiciones que permitan crear una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas, y una pertenencia al grupo, que conlleve el reconocimiento de una identidad y destino común para todos los miembros del grupo, en nuestro caso, el grupo-clase.



Como hemos abordado en nuestro estudio, la diversidad cultural en las escuelas es el reflejo de una realidad social, la de la inmigración, casi inexistente hasta hace apenas un par de décadas en nuestro país, y que demanda una especial atención para prevenir que se convierta en origen de conflictos o de exclusión social, tanto dentro como fuera de los centros educativos. Los adolescentes de hoy, con sus antecedentes culturales y sus experiencias con compañeros de distinto origen, serán los ciudadanos de mañana, por lo que conocer cuáles son las percepciones, actitudes y relaciones que establecen entre sí en este momento puede ayudarnos a anticipar futuros problemas y a prevenirlos.

Atender a la inmigración como transición ecológica conlleva asumir el reto de un análisis amplio, multicausal y dinámico, donde los factores personales y ambientales se entremezclan a lo largo de todo el proceso. Así, aunque se observa que las razones económicas adquieren un peso fundamental en la decisión de emigrar, también aparecen otros motivos importantes como es la mejora de la formación, lo cual marca una diferencia notable en cuanto al proyecto personal y de futuro en el país de acogida.

Uno de los aspectos fundamentales en este proceso, es la transnacionalidad a la hora de elegir España como lugar de destino. De este modo, se comprueba que las redes sociales juegan un papel fundamental no sólo en la forma de adaptación al país, sino también en el establecimiento de las relaciones con miembros de la sociedad de acogida. Para Barbosa (2006), la importancia de las relaciones de amistad entre los jóvenes prevalece sobre las aparentes diferencias nacionales o culturales, lo que dibuja un claro panorama esperanzador de cara a las relaciones de convivencia.

La pertenencia a minorías étnicas y culturales suele añadir problemas a los que ya presenta la desventaja sociocultural en la que se encuentran las principales minorías de nuestro país. A esto habría que añadir otro tipo de dificultades que se derivan de la marginación que la escuela corre el riesgo de hacer de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el alumno/a se identifica puede llevar o bien a la infravaloración de su propio grupo cultural o bien al rechazo de la escuela. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a la construcción de la propia identidad, y aún más cuando va unido a la situación de no conocer la lengua de adopción, lo que dificulta el desarrollo de su vida en general y escolar en este caso.

Por todo lo expuesto, el logro de una adecuada adaptación psicológica y una adecuada convivencia entre los adolescentes de distintas culturas en España, supone una prioridad para los profesionales implicados, tales como educadores, psicólogos, políticos, asistentes sociales, mediadores socioculturales, etc. Ni que decir tiene, que la importancia de la educación y la formación de los alumnos inmigrantes están fuera de duda, debido a la dificultad que experimentan al encontrarse con una lengua diferente a la propia, con distintas ideas religiosas y culturales y, en la mayoría de los casos, por encontrarse en la escala económico-social más baja. Además, de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad; la propia convivencia social del país depende en buena parte de la educación recibida en la infancia y la adolescencia. También, la educación de los inmigrantes tiene otra función importante para la sociedad, porque a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las aportaciones de este estudio al ámbito educativo pueden versar hacia el conocimiento y potenciamiento de las redes sociales e interpersonales del alumnado, favoreciendo situaciones que ayuden al alumno a interactuar con su grupo clase, independientemente de su origen o cultura, de manera que se creen lazos afectivos y emocionales entre ellos. Como se ha podido observar, la percepción de apoyo social por parte de familiares, amigos y profesorado influye, a través del sentido de comunidad, en una mejora del clima social del centro escolar, reduciendo los conflictos y potenciando actitudes positivas en el alumnado. Por lo tanto, si intervenimos sobre estas variables, podremos contribuir a disminuir las conductas agresivas en el contexto escolar, influyendo, a su vez, en todos los ámbitos en los que el adolescente se desenvuelve.

Aunque es importante e imprescindible trabajar estos aspectos tanto con el alumnado autóctono como inmigrante, la pluralidad que supone la presencia en las aulas del alumnado inmigrante reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo, al que corresponde asumir un rol protagonista a la hora de resolver el denso rompecabezas de variables que nos han de permitir una convivencia fundamentada en la equidad y la igualdad de derechos para todos (Essomba, 2006). La existencia de estas minorías, lejos de suponer un problema, habrá de contemplarse como una buena

oportunidad para educar a los alumnos/as en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo (García, 2005). La Educación Intercultural (EI) se presenta en este contexto como el enfoque más apropiado, constituyendo además la orientación imprescindible para la supervivencia y actualización de las instituciones educativas.

En la práctica, sin embargo, pese al interés y la preocupación que ha provocado esta cuestión, y por más que se insista en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes y de sus familias, las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Hasta ahora, el profesorado no está recibiendo en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Además, las iniciativas de formación en este campo, se preocupan básicamente por elevar el nivel de sensibilización, únicamente, de aquellos docentes que están en contacto directo con los alumnos minoritarios. Por otra parte, el modelo de formación en el que el profesor actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes en los docentes, trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la EI (Díaz-Aguado, 2002).

La culminación lógica del análisis empírico que hemos podido realizar, no es otra, que hacer algunas sugerencias y recomendaciones para diferentes esferas institucionales de actuación. En primer lugar, el centro educativo debería ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, por lo que habrá de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas.

Además de mejorar la formación del profesorado, es necesario trabajar con el alumnado, con el objetivo de potenciar las relaciones interpersonales entre estos y con los demás miembros de la comunidad educativa (profesorado y padres). A continuación, exponemos algunos principios que, de ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar con los

alumnos, y en especial con el alumnado inmigrante, podrían contribuir a mejorar la calidad de la educación:

i. ***Interacción educativa.***

La pertenencia a una minoría cultural supone, a veces, problemas interpersonales (generalmente con sus compañeros y, en ocasiones, también con el profesorado) debido a que están condicionados por las diferentes formas de pensar, sentir y vivir de las personas; son problemas que se deben tratar de prevenir o resolver. Los conflictos que acontecen en el sistema educativo se deben plantear como una experiencia positiva de aprendizaje, que enseña, permite dialogar y desarrolla habilidades de comunicación y empatía.

ii. ***Equidad***

Las desigualdades en el nivel de éxito y reconocimiento que obtienen los alumnos de un mismo grupo, tienen un papel decisivo en el mantenimiento de las desigualdades existentes en la sociedad. Los alumnos que comienzan a quedar los últimos, pierden toda motivación y la confianza en su propia capacidad, lo cual les impide realizar el esfuerzo necesario para las tareas escolares y hace que la deficiencia inicial vaya progresivamente en aumento. En este sentido, se debe tratar de proporcionar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento dentro de su aula.

iii. ***Construcción de la Interculturalidad.***

Debemos tratar de ver el interculturalismo más allá de una perspectiva multicultural, pues plantea un enfoque positivo, un modelo de relaciones entre las culturas, la cual sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. Los centros a los que asisten alumnos en desventaja sociocultural o que pertenecen a minorías culturales, suelen presentar con frecuencia conflictos interpersonales relacionados con la existencia de estereotipos y actitudes negativas hacia dichos grupos. En estos contextos, hay que potenciar la responsabilidad y el respeto y desarrollar una educación no discriminatoria orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización. Un adecuado tratamiento de los conflictos que se producen en los centros a los que asisten estos alumnos, puede permitir eliminar los problemas que dichos conflictos originen.

#### *iv. Colaboración familia- escuela*

Los acuerdos y compromisos entre la educación informal (en el contexto familiar) y la educación formal (en el contexto escolar) que reciben los adolescentes, es sumamente relevante para que el desarrollo integral de los alumnos se lleve a cabo en armonía y con coherencia. La familia constituye el primer marco educativo para el niño, donde los valores transmitidos pueden suponer una continuidad o una discontinuidad respecto de los valores inculcados en la cultura escolar. Lo que es incuestionable, es que la familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos se complementan. Así, los estudios sobre colaboración familia-escuela señalan que las mejores y más eficaces escuelas son aquellas que cuentan con el mayor apoyo y participación de los padres. Los efectos beneficiosos se ponen de manifiesto cuando existe una comunicación fluida entre ambos contextos educativos (Estévez et al., 2011). Sin embargo, una investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante no se implican en la educación de sus hijos/as, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa.

Según García-Bacete (2003), es necesario que el intercambio de puntos de vista entre padres y profesores reúna dos características fundamentales: la reciprocidad, o el hecho de que la comunicación se dé en igualdad de estatus, y la mutualidad, o el hecho de que se traten asuntos en común. Los beneficios de la participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela de manera recíproca y con metas comunes son numerosos y alcanzan distintos niveles y agentes, tal y como se muestra a continuación:

- *En los hijos:*
  - Mejor progreso académico
  - Actitudes más favorables hacia la escuela y el profesorado
  - Mejor ajuste comportamental
  - Autoestima más elevada

➤ *En los padres:*

- Aumento de la percepción de autoeficacia y autoestima
- Actitud más positiva hacia la escuela y el profesorado
- Mayor motivación en la educación de los hijos
- Desarrollo de habilidades positivas de paternidad
- Desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la toma de decisiones y la capacidad crítica

➤ *En los profesores:*

- Mayor competencia en sus habilidades profesionales e interpersonales
- Mayor satisfacción con su profesión
- Mayor compromiso con la educación del estudiante

Por otro lado, según Batson, Ahmad y Tsang (2002), los programas que se utilizan para mejorar la socialización en el alumnado deberían fomentar la toma de perspectiva y la empatía, como medios para aumentar la capacidad de los individuos de desarrollar relaciones más satisfactorias. Así, los centros educativos pueden contribuir a la mejora de estas relaciones interpersonales fomentando entre el alumnado valores morales basados en los principios de igualdad, preocupación y tolerancia hacia los demás (Shulman, 2002).

Existen procedimientos educativos que pueden ayudar a mejorar las relaciones interpersonales y a prevenir la exclusión y la desigualdad, y por lo tanto, la violencia en las aulas. Uno de ellos es el *aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos*, tanto en educación primaria como en secundaria. Este método puede ayudar a: adaptar la educación a la diversidad, desarrollar la motivación de los alumnos por el aprendizaje y a mejorar la cohesión del grupo y las relaciones dentro de éste.

Otro método que puede jugar un importante papel en el desarrollo de los valores morales y en el desafío de la violencia escolar es la *Ayuda entre Iguales*. Aplicado a situaciones de violencia, los alumnos que son espectadores de dichas situaciones, a menudo formarán redes de apoyo hacia las víctimas, de lo contrario, estas serían

excluidas o rechazadas por el grupo de iguales. Estos sistemas de ayuda entre iguales aportan a los alumnos un marco desde el cual pueden desarrollar habilidades que le permitan desafiar las agresiones cuando se produzcan. Este sistema no involucra a los protagonistas directos de una situación de violencia, pero sí a los testigos.

Cowie y Wallace (2000) identificaron las principales características de la ayuda entre iguales:

- Los alumnos son entrenados para trabajar juntos fuera de su círculo de amistad. Este tipo de interacción ayuda a reducir los prejuicios y fomenta la confianza entre los grupos culturales
- Aprenden habilidades de comunicación, comparten información y reflexionan sobre sus propias emociones
- Los alumnos son entrenados para tratar los conflictos y ayudar a los compañeros a relacionarse los unos con los otros de una forma más constructiva y no violenta.

También es importante distinguir entre los diferentes sistemas de ayuda entre iguales, y seleccionar el más adecuado para las necesidades del centro educativo. Los principales tipos de ayuda entre iguales, que se pueden desarrollar en el aula y que se han llevado a cabo exitosamente en escuelas europeas según Cowie y Fernández (2006), son los siguientes:

- *La hora del círculo.* Un profesor lidera y dinamiza a un grupo de alumnos semanalmente para que estos compartan sus sentimientos y preocupaciones y, si es posible, busquen diferentes alternativas para mejorar la situación. De esta forma los alumnos se sienten apoyados y trabajan conjuntamente en la mejora de las relaciones interpersonales.
- *Compañeros amigos.* Son voluntarios mayores o de la misma edad de los compañeros a los que ayudan, entrenados en habilidades interpersonales, para ofrecer apoyo y amistad de forma informal a aquellos que son más vulnerables debido a la soledad, exclusión social o victimización.

- *Mediación y resolución de conflictos.* Se trata de un proceso estructurado en el cual los alumnos voluntarios son entrenados para ayudar a resolver los conflictos entre dos compañeros. Los mediadores ayudan a sus compañeros a encontrar una solución satisfactoria para ambas partes.
- *Escucha activa.* En este sistema los alumnos ayudantes son entrenados, normalmente por un psicólogo/a, en habilidades de escucha activa para poder apoyar a algún compañero en situación de malestar. La ayuda es prestada de manera más formal y estructurada.
- *Tutoría de iguales.* En este método los alumnos más mayores son entrenados para ofrecer guía y modelos de conducta a otros alumnos más jóvenes, a través de un contacto individual. Durante el tiempo que comparten tienen la posibilidad de hablar abiertamente sobre sentimientos y preocupaciones. Los alumnos tutores actúan como modelos, potenciando la colaboración y ofreciendo consejos apropiados.

Estos métodos se pueden aplicar a todo el alumnado, pero sobre todo, se utiliza con aquellos jóvenes que se sienten carentes de relaciones familiares y de iguales saludables y que pueden llegar a ser marginados socialmente, por lo que se les ofrece el apoyo social del que a menudo carecen en sus relaciones tradicionales (McKenna y Bargh, 2000). Por lo tanto, estos programas son utilizados como intervención para combatir la violencia y la exclusión social, así como, para promover bienestar y ajuste emocional entre los estudiantes (Cowie, Boardman, Dawkins y Jennifer, 2004). El impacto que la ayuda entre iguales ejerce sobre el clima social y las relaciones interpersonales, se refleja en la mejora de las relaciones y el apoyo prestado entre los alumnos, en el incremento en la percepción de la escuela como una “comunidad que cuida”, así como en una mejora en la comunicación entre estudiantes y profesores (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002).

Por lo tanto, según Berbel (2001), los beneficios que se obtienen al participar en redes de apoyo son:

- Aumenta el número de contactos sociales
- Acceden a más información y actualizan la que tienen



- Intercambian experiencias
- Realizan un entrenamiento social (tolerancia, aceptación de la diversidad)

En definitiva, las principales funciones de las redes de apoyo pueden resumirse en dos: La primera es que aumentan la autoestima y la confianza de sus miembros y la segunda es que permite avanzar en la construcción de un modelo de sociedad más justo, estableciendo relaciones más igualitarias y más participativas. Por lo tanto, es importante fomentar las redes de apoyo y el sentido de comunidad, como medio de reducción de conflictos y de mejora del clima social del centro escolar. Un buen clima escolar se caracteriza por lo positivo de las relaciones interpersonales, por un sistema de reglas y normas claras y coherentes en su aplicación.

A través del apoyo social, se mejora la calidad del vínculo entre profesores y alumnos, entre los propios alumnos o entre los profesores y las familias. El apoyo social a las familias es muy importante y puede reducir significativamente el riesgo de violencia, porque proporciona ayuda para resolver los problemas, acceso a información sobre formas alternativas de resolver dichos problemas, y oportunidades de mejorar la autoestima.

El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, en el que se sustenta nuestro estudio, destaca el papel protagonista del contexto educativo y del contexto familiar en el desarrollo psicológico de los adolescentes. La escuela y la familia constituyen dos sistemas sociales interrelacionados cuyo miembro en común es el adolescente; en estos contextos se establecen relaciones interpersonales significativas que median para la interiorización de la identidad personal y cultural; igualmente contribuyen a la adquisición de destrezas y valores, los cuales se van ampliando durante su progresiva inserción social como miembro activo en la sociedad.

Ambos sistemas se encuentran subordinados a un juego de interacciones que guardan relación con los aspectos afectivos, convivenciales, sociales y políticos del entorno donde se vive. La capacidad de un entorno para funcionar de manera eficaz, como contexto para el desarrollo, depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales con otros entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación e información entre ellos. Asimismo, la potencialidad educativa del

sistema familiar y escolar depende, además, de otros contextos más amplios como los entornos administrativos y políticos (Leighton y Mori, 1991). Por ejemplo, la sobrecarga horaria del docente, sus circunstancias familiares, los cambios en las políticas educativas de un país, entre otros, son hechos que ocurren en el exosistema y que afectan al alumno en desarrollo, dentro de este microsistema tan particular, como lo es la escuela. El macrosistema correspondería a la integración de los otros sistemas del entorno y estaría relacionado con la cultura, el sistema de valores y las creencias.

Como consecuencia de estos planteamientos, las pautas de intervención se deben dirigir a:

- *Considerar la individualidad:* cada alumno/a debe ser considerado como único, aunque comparta rasgos comunes con el resto de sus pares.
- *Establecer una comunicación fluida:* En la relación alumno/profesor y padres/profesor, la comunicación tiene que ser clara, permanente y asertiva.
- *Mantener relaciones sostenidas en el tiempo.* El Modelo Ecológico propugna la importancia de mantener los vínculos regulares y permanentes con las figuras significativas del entorno.
- *Conocer aspectos afectivos y convivenciales del grupo familiar.* Se han de tener presentes las condiciones del microsistema familiar donde transcurre la vida de los escolares; conocer sus vivencias en términos de interacción padres/hijo, condición laboral de los padres, vínculo entre hermanos, entre otros, son elementos importantes que se han de conocer a fin de manejar información necesaria y pertinente para comprender procesos que ocurren en el aula y que pudieran tener su explicación en eventos vividos en el hogar.

Por todo ello, la escuela y la familia constituyen los microsistemas por excelencia para el desarrollo de las capacidades productivas, son contextos que permiten la adquisición y difusión de conocimientos trascendentales para formar al individuo para la vida con una actitud crítica y una visión integral y holística de su ambiente. Dentro del microsistema escolar se consideran importantes el clima escolar y del aula, la organización de la escuela, las metas compartidas y la formación continua del profesorado para cumplir con sus metas y objetivos, de igual manera el profesor tendrá

siempre presente las condiciones del microsistema familiar donde explore el clima de convivencia, la afectividad imperante, la estabilidad del grupo familiar así como su situación social y económica para comprender el avance o detención del desarrollo de los alumnos que tiene ante sí.

En las últimas décadas, la perspectiva ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner, ha tenido un impacto significativo en la comprensión del desarrollo de los alumnos. La fuerza y arraigo que ha tomado entre los investigadores del desarrollo humano, ha permitido comprender cómo dicho desarrollo se ve influenciado por interacciones con varios sistemas (Jutras y Lepage, 2006). La familia, la institución educativa y la comunidad, a las que se le agregan las políticas de estado económicas y sociales, afectan el curso del desarrollo y conducen a la realización plena de habilidades y destrezas aún por emerger. Es así, como desde esta perspectiva ecológica, la escuela, no solo tiene que ocuparse de que sus escolares aprendan, sino que además debe incluir entre su misión la formación de habilidades para la vida; este aprendizaje se correlaciona con experiencias afectivas, sociales y actitudinales que los alumnos experimentan en la escuela y muy específicamente en la conformación de la díada docente/alumno y entre iguales (Nelsen y Lott, 1999). Por lo tanto, es un planteamiento teórico que debe ser ampliamente divulgado en el ámbito educativo, pues puede contribuir a mejorar sustancialmente la tradicional descontextualización de la escuela respecto a la sociedad en la que se encuentra inmersa.

A modo de conclusión, destacar que el acceso a la educación es una de las vías principales de integración y promoción social; está demostrado que la formación es un elemento clave a la hora de combatir la exclusión económica y social. Así pues, proporcionar una educación a los alumnos, hijos de inmigrantes, debe ser una prioridad fundamental. Nos tiene que preocupar el abandono precoz del alumnado inmigrante en las escuelas, por el hecho de que no la ven como una posibilidad de promoción socioeconómica.

Por ello, cuando hablamos de educación no nos referimos sólo al contexto escolar. La dimensión socializadora de la escuela es importante, pero limitada; como limitada es la capacidad de los profesores. Es un grave error pensar que la escuela, a solas, puede solucionar los problemas de la inmigración. Como afirman Sureda y Oliver (2006), no dejarlo todo en manos de la escuela es, pues, una medida fundamental. Hace

falta ampliar las actividades complementarias y extraescolares, estimular la participación de los niños y adolescentes inmigrados a los centros de ocio y a otros entornos educativos no formales. Como también hace falta establecer mecanismos que permitan una mayor relación con la familia. En otras palabras, hace falta también la intervención, además de la del profesorado en la escuela, de otros profesionales como los educadores, los psicólogos y los trabajadores sociales.

# BIBLIOGRAFÍA



## BIBLIOGRAFÍA

- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W. y Sutherland, C.M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja et al., *La inmigración extranjera en España: los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Obra social “La Caixa”.
- Albanesi, C., Cicognani, E. y Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387-406.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psyche*, 12(2), 149-161.
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Altozano, M. y Prats, J. (2014, en prensa). *La población extranjera acentúa su caída con casi 200.000 inmigrantes menos*. Madrid: El País.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 36(1-2), 89-96.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar*. Barakaldo: Albor-Cohs.

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686- 695.
- Amit, K. y Litwin, H. (2010). The Subjective Well-Being of Immigrants Aged 50 and Older in Israel. *Social Indicators Research*, 98(1), 89-104.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. y Lehr, C.A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Angenent, H. y De Man, A. (1996). *Background factors of juvenile delinquency*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Anghel, B. y Cabrales, A. (2010). The determinants of success in primary education in Spain. *Documentos de trabajo*, 20, 1-65.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. País vasco: Defensor del Pueblo Vasco.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Arnett, J.J. (2004). *Adolescence and Emerging Adulthood*. United States: Prentice Hall.



- Aroian, K.J. (1992): Sources of social support and conflict for Polish immigrants. *Qualitative Health Research*, 2(2), 178-207.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999a). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 2(9), 117-123.
- Aron, A.M. y Milicic, N. (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
- Arón, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arón, A.M., Nitsche, R. y Rosenbluth, A. (1995). Redes sociales de adolescentes: un estudio descriptivo-comparativo. *Psyche*, 4(1), 49-56.
- Arón, A.M., Sarquis, C. y Machuca, A. (1990). *Consideración de las redes sociales en las intervenciones terapéuticas. Una estrategia de prevención*. Chile: Ponencia Presentada en el Noveno Congreso de Psicología Clínica.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior (2001). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: ANUIES.
- Bail, V., Vidal, V. y Rigueiral, G. (2005). *La intervención comunitaria en las enfermedades crónicas*. Buenos Aires: Facultad de Buenos Aires.
- Baker, D.A. y Palmer, J.R. (2006). Examining the effects of perceptions of community and recreation participation on quality of life. *Social Indicators Research*, 75(3), 395-418.

- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- Barbosa, F. (2006). *Jóvenes e inmigración en Madrid: Espacios de sociabilidad*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections*, 3, 8-13.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Barrera, M. (2000). Social support research in Community Psychology. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 215-245). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Barrera, M. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce, B.R. Sarason y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum.
- Barrera, M., Sandler, I.N. y Ramsay, T.B. (1981). Preliminary development a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447.
- Barrón, A. (1990). Estrés vital, apoyo social y creencias de salud. En S. Barriga, J.M, León, M.F. Martínez e I.F. Jiménez (Eds.), *Psicología de la salud: Aportaciones desde la Psicología Social* (pp. 197-218). Sevilla: Sedal.
- Barrón, A. (1990a). Apoyo social: Definición. *Jano*, 38(898), 62-73.
- Barrón, A. (1990b). Perspectivas de estudio en el apoyo social, *Jano*, 38(898), 74-85.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.

- Barrón, A., Lozano, P. y Chacón, F. (1988). Apoyo social y autoayuda. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), *Psicología Comunitaria* (pp. 205-225). Madrid: Visor.
- Bartolomé, M. (1997a). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (1997b). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 7-28.
- Bathum, M.E. y Baumann, L.C. (2007). A Sense of Community Among Immigrant Latinas. *Family & Community Health. Immigrant/Migrant Health Issues*, 30(3), 167-177.
- Batson, C.D., Ahmad, N. y Tsang, J. (2002). Four motives for community involvement. *Journal of Social Issues*, 58, 429-445.
- Battistich, V., Schaps, E. y Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 27-58.
- Beale, A.V. (2001). 'BullyBusters': Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-305.
- Beauchemin, C. y González-Ferrer, A. (2010). *Multi-country surveys on international migration: an assessment of selection biases in destination countries*. New York: MAFE.
- Becerra, S., Sánchez, V. y Tapia, C. (2007). *El Clima Educativo: Una deuda en la salud mental del docente chileno*. Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

- Beest, M. y Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34, 193-201.
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early childhood research quarterly*, 3, 235-272.
- Benito, R. y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Berbel, S. (2001). *El cuerpo silenciado: Una aproximación a la identidad femenina*. Barcelona: Viena.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46(1), 5-34.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of the pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.
- Bernstein, J.Y. y Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal violence*, 12, 483-498.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bishop, B., Colquhoun, S. y Johnson, G. (2006). Psychological Sense of Community: An Australian Aboriginal Experience. *Journal of Community Psychology* 34(1), 1-7.

- Bishop, J. y Inderbitzen, H. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An Investigation of their Relation to Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. y Osterman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University.
- Blanco, A. (1988). La Psicología Comunitaria. ¿una nueva utopía para el final del siglo XX?. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), *Psicología Comunitaria* (pp. 11-33). Madrid: Visor.
- Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. y Westenberg, P.M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?, *Social Development*, 19, 417-426.
- Botey, J. (2002). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. *Afers Internacionals*, 36, 99-124.
- Bourdieu, P (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Broadhead, W.E., Gehlbach, S.H., Degruy, F.V. y Kaplan, B.H. (1988). The Duke-UNC functional social support questionnaire: Measurement for social support in family medicine patients. *Medicine Care*, 26, 709-723.
- Brodsky, A.E. (1996). Resilient single mothers in risky neighborhoods: negative psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24, 347-364.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987b). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annual Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman y T.D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

- Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. En N.J. Smelser y P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. (2000). Developmental science in the 21<sup>st</sup> century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, R., Condor, S., Mathews, A., Wade, G. y Williams, J. (1986). Explaining intergroup differentiation in an industrial organization. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 273-286.
- Buckner, J.C. (1988). The development of an instrument to measure neighborhood cohesion. *American Journal of Community Psychology*, 16(6), 771-791.
- Buela G., Fernández, L., y Carrasco, T.J. (1997). *Psicología Preventiva. Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Pirámide.
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Cachón, L. (2008). La inmigración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45(1), 205-235.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Documentos de trabajo*, 83, 1-39.
- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: UCM.

- Campbell, A., Muncer, S. y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18(2), 95-108.
- Canals, J. (1991). Comunidad y redes sociales: de las metáforas a los canales operativos. *Revista de Servicios Sociales y Política social*, 23, 7-18.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). La evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Cantillon, D., Davidson, W.S. y Schweitzer, J.H. (2003). Measuring community social organization: Sense of community as a mediator in social disorganization theory. *Journal of Criminal Justice*, 31(4), 321-339.
- Cañadell, R. (2008). Malos tiempos para la lírica: Crisis, inmigración y racismo. *El viejo topo*, 248, 57-59.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. Aja y J. Arango (Eds.), *Veinte años de inmigración en España, Perspectiva jurídica y sociológica* (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Carbonell, F. y Quintana, A. (2003), *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carlson, E., Sroufe, A., Collins, W., Jimerson, S., Weinfield, N., Henninghausen, K., Egeland, B., Anderson, F. y Meyer, S. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- Carozzo, J., Benites, L., Horna, V., Lamas, H., Mandamiento, R., Palomino, L. y Raffo, L. (2009). *La violencia en la escuela: El caso del bullying*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.



- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrera, M.V., Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual con padres/madres de adolescentes en la escuela. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 3, 191-202.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- Cascón, P. (2006). Educar en y para el conflicto. *El busgosu*, 5, 12-21.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J.C., Contreras, L.A. y Urías, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Cauffman, E. y Steinberg, L. (1995). *Moderating effects of neighborhood parenting on family socialization processes*. Indianapolis, IN: Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development.
- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Valencia: Tesis Doctoral.
- Cava, M.J., Buelga, S., Herrero, H. y Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de identificación grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

- Cea D'ancona, M.A. y Vallés, M.S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid: OBERAXE.
- Ceccini, J., González, C., Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo: Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: Tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya*, 25, 7-19.
- Certo, J.L., Cauley, K.M. y Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38(152), 705-724.
- Chavis, D.M., Lee, K.S. y Acosta J.D. (2008). *The Sense of Community (SCI) Revised: The Reliability and Validity of the SCI-2*. Lisboa: Trabajo presentado en el 2da Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria.
- Chavis, D.M. y Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: a catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 83-116.
- Chipuer, H.M., Bramston, P. y Pretty, G. (2004). Determinants of Subjective Quality of Life Among Rural Adolescents: A Developmental Perspective, *Social Indicators Research*, 61, 79-95.
- Chipuer, H.M., y Pretty, G.M. (1999). A review of sense of community index: Current uses, factor structure, reliability and further development. *Journal of Community Psychology*, 27, 643-658.

- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students, *Social Indicators Research*, 89(1), 97-112.
- CIDE (2006). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Clarke, D. y Jensen, M. (1997). The effects of social support, life events and demographic factors on depression among Maori and Europeans in New Zealand rural, town and urban environments. *Journal of Community Psychology*, 25(4), 303-323.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., Gottlieb, B.H. y Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood y B. Gottlieb (Eds.), *Measuring and intervening in social support* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. y Syme, L. (1985). *Social support and health*. Nueva York: Academic Press.
- Cohen, S., Underwood, L.G. y Gottlieb, B.H. (2000). *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists*. New York: Oxford.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Colectivo Ioé (1995). *Actitudes de los españoles ante los extranjeros*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Compas, B.E., Wagner, B., Slavin, L. A. y Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomology during the transition

- from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14, 214-258.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (2004). *El Informe Pisa y el debate educativo*. Madrid: CEAPA.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corvalán, M.I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Enfoques educacionales*, 7(1), 69-79.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. y Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*. London: Sage.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. Londres: Sage.
- Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. y Smith, R. (2002). Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC), Research Protocol for the 2001/2002 Survey. Edinburgh: Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU).
- Cutrona, C.E. (1986). Behavioral manifestations of social support: A microanalytic investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 201-208.

- D'Angelo, L.A. y Fernández, D.R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: UNICEF.
- Davidson, W. y Cotter, P. (1986). Measurement of sense of community within the sphere of city. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 608-619.
- Davidson, W. y Cotter, P. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look. *Journal of Community Psychology*, 19(3), 246-253.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. París: ESF.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre la violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006: Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Morata.
- Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.

- Del Campo, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 47-53). Barcelona: Graó.
- Del Valle, J.F., Bravo, A. y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescent social network. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 1-12.
- Demaray, M.K. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M.P., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K. y Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Deptula, D.P. y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 75-104.
- Derqui, L. y Barroso, R. (2004, en prensa). *Uno de cada diez alumnos de Secundaria mantiene actitudes agresivas en clase*. Valencia: El correo digital.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid: Injuve.
- Díaz-Aguado, M.J. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: INJUVE.

- Díaz, M.T. (2011). El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades. *Hekademos*, 8, 47-62.
- Domínguez-Fuentes, J.M. y Hombrados, M.I. (2012). Social support and happiness in immigrant women in Spain. *Psychological Reports*, 110, 977-990.
- Domínguez, J.M. (2006). *Apoyo social, integración y calidad de vida de la mujer inmigrante en Málaga*. Málaga: Tesis Doctoral.
- Domitrovich, C.E. y Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Doolittle, R. y McDonald, D. (1978). Communication and Sense of Community in a Metropolitan Neighborhood: A Factor Analytic Examination. *Communication Quarterly*, 26, 2-7.
- Douglass, W.A. y Lyman, S.M. (1994). La etnia: estructura, proceso y compromiso. En W.A. Douglass, S.M. Lyman, y J. Zulaika (Eds.), *Migración, etnicidad y etnonacionalismo* (pp. 53-78). Bilbao: Universidad del País vasco.
- Durkheim, E. (1897). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. y Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays*. Dijon: IREDU.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154-165.
- Eder, D. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Elboj, C. (2010). Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 8-19.

- Elzo, J (2004). *La educación del futuro y los valores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emmons, C., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E.T. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the Whole Village* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.
- Ensel, W.M. y Lin, N. (1991). The life stress paradigm and psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 32, 321-341.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Esteve, A. (2012). Censos de ayer y de hoy: presentación del monográfico. *Revista de Demografía Histórica*, 30(1), 25-28.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2011). Empowerment y desarrollo comunitario. En I. Fernández, J.F. Morales, y F. Molero (Eds.), *Psicología de la Intervención Comunitaria* (pp. 57-96). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.



- Estévez, R. y Aravena, R. (1988). Conocidos, amigos y salud mental: la red personal y las transiciones de la vida adulta. *Revista de Psiquiatría*, 5(4), 251-267.
- Fargues, P. y Brouwer, I. (2012). GCC Demography and Immigration: Challenges and Policies. En S. Hertog (Ed.), *National Employment, Migration and Education in the GCC* (pp. 247-271). Berlin: Gerlach Press.
- Farrell, S.J., Aubry, T. y Coulombe, D. (2004). Neighborhoods and neighbors: do they contribute to personal well-being? *Journal of Community Psychology*, 32(1), 9-25.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Felner, R.D., Brand, S., DuBois, D.L., Adan, A.M., Mulhall, P.F. y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Felton, B.J. y Shinn, M. (1992). Social integration and social support: Moving social support beyond the individual level. *Journal of Community Psychology*, 20, 103-115.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes, M.V., De la Morena, M.L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004b). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 231-268). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Fernández, F.J., Trianes, M.V., de la Morena, M.L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2001). ¿Qué entendemos por “disrupción”? En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 15-26). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia: Resolución de conflictos*. Lima: Alfaomega.
- Fernández-Liporace, M. y Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 2(1), 43-50.
- Ferrando, M.G. (2005). *Pensar nuestra sociedad global. Fundamentos de Sociología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fisher, A.T. y Sonn, C. C. (2002). Psychological sense of community in Australia and the Challenges of change: One community or a community of communities. *Journal of Community Psychology*, 30, 579-609.
- Flannery, D.J., Vazsonyi, A.T., Liau, A.K., Guo, S., Powell, K.E., Atha, H., Vesterdal, W. y Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peacebuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292-308.
- Flecha, J.R. y Puigvert, L. (2000). Contra el Racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135-164.
- Foruria, A., Mitchell, S., Jones, D., Tadlock, H., Weakly, D. y McDonald, T. (2004). *Factors influencing neighborhood quality of life in a city-wide sample*. Phoenix, AZ: Poster presented at the annual meeting of the Western Psychological Association.

- Freiberg, H.J. (1996). From tourists to citizens in the classrooms. *Educational Leadership*, 54(1), 32-36.
- Fuligni, A.J. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Furlong, M.J., Morrison, R. y Boles, S. (1991). *California School Climate and Safety Scale*. Los Ángeles: Comunicación presentada a la reunión anual de la California Association of School Psychologists.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1014-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Gajardo, M. (2005). Desde distintas realidades nacionales: Pistas para abordar la convivencia escolar. *Revista PREAL*, 6(3), 1-4.
- Gamella, J.F. y Sánchez, P.S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Garbarino, M.S. (1983). *Sociocultural Theory in Anthropology: A Short History*. New York: Waveland Press.
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García, J.L (2005). Educación intercultural: Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.

- García, M.A. y Hombrados, M.I. (2002). Intervención psicosocial con personas mayores: Los talleres de ocio como recurso para incrementar su apoyo social y control percibidos. *Intervención Psicosocial*, 11(1), 45-58.
- García, M., Martínez, M.F. y Albar, M.J. (2002). La elección de fuentes de apoyo social entre inmigrantes marroquíes y filipinos de la Costa del Sol. *Psicothema*, 14(2), 369-374.
- García, M., Martínez, M.F., Albar, M.J. y Santolaya, F.J. (2002). Inmigrantes y recursos sociales naturales. La aplicación del modelo del convoy social al proceso de aculturación. *Migraciones*, 11, 83-111.
- García, M., Martínez, M.F., Balcázar, F.E., Suárez-Balcázar, Y., Albar, M.J., Domínguez, M.E. y Santolaya, F.J. (2005). Psychosocial empowerment and social support factors associated with the employment status of immigrant welfare recipients. *Journal of Community Psychology*, 33(6), 673-690.
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: from exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural relations*, 30, 261-279.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Giménez, C. y Pérez, C. (2003). *La integración de los menores de origen extranjero en la Comunidad de Madrid: necesidades, derechos y actuaciones*. Madrid: Defensor del Menor.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gómez, L. y Hombrados, M. (1992). Sentido de comunidad y privacidad. *Revista de Psicología Social*, 7(2), 213-226.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula*. Narcea: Madrid.
- Gonder, P.O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- González-Blasco, P. (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: SM.
- Goodenow, C. (1992). *School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students*. San Francisco: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2004). Personal and situational determinants of relationship specific perceptions of social support. *Social Behavior and Personality*, 32, 459-476.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Graña, J.L., Andreu, J.M. y Peña, M.E. (2001). Tipología del comportamiento agresivo en jóvenes adolescentes. *Psicología Conductual*, 9(2), 361-371.
- Grañeras, M., Lamela, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J.L. y Molinonuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: CIDE.
- Greenberg, M.T., Weisberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Frederick, L., Resnik, H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

- Greve, W. y Wilmers, N. (2003). School violence and self-esteem: Moderating influences of coping resources among offenders and victims. *Psychologic in Erziehung und Unterricht*, 50, 353-368.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity formation in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Guitart, M.E. y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?. *Revista de pensamiento e investigación social*, 17, 3-16.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harknett, K. (2006). The relationship between private safety nets and economic outcomes among single mothers, *Journal of Marriage and Family*, 68, 172-191.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hay, D.F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Comer, J.P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

- Hawley, A.H. (1950). *Ecología Humana*. Madrid: Tecnos.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning: gruppvald bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Henley, J.R., Danziger, S.K. y Offer, S. (2005). The contribution of social support to the material well-being of low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 67, 122-140.
- Henry, C., Sager, D. y Plunkett, S. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Hernández, C. (1996). Bronfenbrenner y los modelos ecológicos. En R. Clemente y C. Hernández-Blasi (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 91-111). Málaga: Aljibe.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, S. (2003). *La otra cara de la inmigración. Necesidades y sistemas de apoyo social*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Hernández, S. (2003). La problemática de los inmigrantes marroquíes en la provincia de Almería. Un círculo vicioso de necesidades interrelacionadas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13(2), 47-75.
- Hernández, S., Alonso, E. y Pozo, C. (2006). Social support interventions in migrant populations. *British Journal of Social Work*, 36(7), 1151-1169.
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). Apoyo social y bienestar subjetivo en un colectivo de inmigrantes. ¿Efectos directos o amortiguadores?. *Boletín de Psicología*, 80, 79-96.

- Hernández, S., Pozo, C., Alonso, E. y Martos, M.J. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Valencia: Tesis Doctoral.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690.
- Herrero, J., Fuente, A. y Gracia, E. (2011). Covariates of subjective well-being among Latin American immigrants in Spain: the role of social integration in the community. *Journal of Community Psychology*, 39, 761-775.
- Hill, J.L. (1996). Psychological sense of community: suggestions for future research. *Journal of Community Psychology*, 24, 431-438.
- Hoge, 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.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: the loss of community. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hombrados, M.I. (2006). *Apoyo social y calidad de vida en personas mayores. La universidad y nuestros mayores*. Universidad de Málaga: Consejería para la igualdad y bienestar social.
- Hombrados, M.I. (2010). Calidad de vida y sentido de comunidad en la ciudad. *Uniciencia*, 3, 38-41.



- Hombrados, M.I. (2011). Sentido de Comunidad. En F. Molero, I. Fernández y J.F. Morales (Eds.), *Psicología de la Intervención Comunitaria* (pp. 97-128). Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Hombrados, M.I. (2013). *Manual de psicología comunitaria*. Madrid: Síntesis.
- Hombrados, M.I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Hombrados, M.I. y García, M.A. (2003). Efectos de los grupos de apoyo social sobre la soledad, el apoyo social y la calidad de vida de las personas mayores. *Revista de Psicología social aplicada*, 13, 55-72.
- Hombrados, M.I., García, M.A. y Gómez, L. (2013). The Relationship Between Social Support, Loneliness, and Subjective Well-Being in Spanish Sample from a Multidimensional Perspective. *Social Indicators Research*, 114, 1013-1034.
- Hombrados, M.I., García, M.A. y Martíportugués, C. (2004). Grupos de apoyo social con las personas mayores: Una propuesta metodológica de desarrollo y evaluación. *Anuario de Psicología*, 35, 347-370.
- Hombrados, M.I. y Gómez, L. (1995). La organización comunitaria. En L. Gómez y J. Canto (Eds.), *Psicología Social* (pp. 272-289). Madrid: Pirámide.
- Hombrados, M.I. y Gómez, L. (1997). Efectos del hacinamiento sobre el comportamiento y la salud. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y salud* (pp. 239-268). Valencia: Promolibro.
- Hombrados, M.I., Gómez, L. y Domínguez, J.M. (2009). The impact of Immigrants on the sense of community. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 671-683.
- Hombrados, M.I., Gómez, L., Domínguez, J.M., García, P. y Castro, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40, 645-664.

- Hombrados, M.I., Martimportugués, C., Perles, F. y Gómez, L. (1993). Efectos sobre el apoyo social de un programa educativo para jóvenes diabéticos insulino-dependientes. En J.M. León y S. Barriga (Comps.), *Psicología de la Salud* (pp. 121-125). Sevilla: Eudema.
- House, J.S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- House, J.S. y Kahn, R.L. (1985). Measures and concepts of social support. En S. Cohen y S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). New York: Academic Press.
- Howard, E., Howell, B. y Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N.L. y Giannetta, J. (2001). Exposure to violence. Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 155, 1351-1356.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D., Rosa, A.I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), 71-87.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: P.U.F.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Avance del padrón municipal a 1 de Enero de 2011*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Proyecciones de Población 2012*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Cifras de población a 1 de julio de 2013. Estadística de Migraciones*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE) (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven sobre la inmigración*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España.

- Jakes, S. y Shannon, L. (2002). *Community Assets Survey*. Arizona: University of Arizona.
- Jaureguizar, J. y Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27, 7-24.
- Jensen, B.J. (1996). Los cuestionarios de autoinforme en la evaluación conductual. En G. Buela-Casal, V.E. Caballo y J.C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (pp. 109-127). Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jutras, S. y Lepage, G. (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to Children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology*. 34(3), 305-325.
- Kahn, R.L. y Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P.B. Baltes y O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 253-268). New York: Academic Press.
- Kashani, J.H., Canfield, L.A., Borduin, C.M., Soltys, S.M. y Reid, J.C. (1994). Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 819-823.
- Kelley, E.A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.

- Kenyon, D.B. y Carter, J. (2011). Ethnic identity, sense of community, and psychological well-being among Northern Plains American Indian youth. *Journal of Community Psychology*, 39, 1-9.
- Ketsetzis, M., Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 - 387.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. y Harel, Y. (1996). *The health of youth. A crossnational survey*. Canada: WHO.
- Klein, D.M., y White, J.M. (1996). *Family theories: An introduction*. Londres: SAGE.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P.B. Baltes y K.W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization* (pp. 179-204). New York: Academic Press.
- Kuperminc, G.P., Blatt, S.J. y Leadbeater, B.J. (1997). Relatedness, selfdefinition and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 59-78.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Kutek, S.M., Turnbull, D. y Fairweather, A.K. (2011). Rural men's subjective well-being and the role of social support and sense of community: Evidence for the potential benefit of enhancing informal networks. *The Australian Journal of Rural Health*, 19(1), 20-26.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE): Implicaciones para las políticas educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being like by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 312- 331.

- Ladd, G.W., Birch, S.H. y Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lakey, B. y Heller, K. (1988). Social support from a friend, perceived support, and social problem solving. *American Journal of Community Psychology*, 16, 811-824.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Landeta, O. y Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 173-182.
- Lane, C., Marquardt, J., Meyer, M.A., y Murray, W. (1997). *Adressing the lack of motivation in the middle school setting. Master's Action Research Project. U.S. Illinois: Saint Xavier University.*
- Leighton, C. y Mori, T. (1991). *Infancia desaventajada y educación temprana: ¿demasiado tarde?*. Caracas: CENDIF – UNIMET.
- Leiva, J.J. (2007). *Educación y conflicto en las escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J.J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Leiva, J.J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Lin, N., Dean, A. y Ensel, W.M. (1981). Social support scales. A methodological note. *Schizophrenia Bulletin*, 7(1), 73-89.

Lin, N., Dean, A. y Ensel, W.M. (1986). *Social support, life events and depression*. Nueva York: Academic Press.

Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.

Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard University Press.

López, A. (2006). *Inmigración, educación y exclusión social*. Madrid: Sistema.

López-Cabanas, M. y Chacón, F. (1999). *Intervención psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.

López, J. (2012). *Migración en las familias*. Litoral: Escuela Superior Politécnica del Litoral.

López, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.

López, L.M. y Loaiza, M.O. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: oportunidades y nuevos desafíos. *Niñez y Juventud*, 7(2), 837-860.

López, M.C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Lu, L. y Hsieh, Y.H. (1997). Demographic variables, control, stress, support and health among the elderly. *Journal of Health Psychology*, 2, 97-106.
- Ma, L. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 628-644.
- Mak, W., Cheung, R. y Law, L. (2009). Sense of community in Hong Kong: Relations with individual- and community-level factors. *American Journal of Community Psychology*, 44(1-2), 80-92.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K. y Elliott, S.N. (2000). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malone, M.E. y Dooley, J.P. (2006). Dwelling in displacement. Meanings of community and sense of community for two generations of Irish people living in North-West London. *Community, Work and Family*, 9(1), 11-28.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.), *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Imprenta Provincial.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Marí-Klose, P. y Marí-Klose, M. (2009). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Marshall, M.L. (2004). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Georgia: Center for Research on School safety, school climate and class room management.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid. CIE-FUHEM.

- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez, E. (2012). *Trayectorias formativas en alumnado inmigrante*. Madrid: FETE-UGT.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, C. (2010). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21, 205-214.
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- Martínez, J.L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, 15, 161-166.
- Martínez, M.C., Paterna, C. y López, J.A. (2007). Autoestima colectiva y aculturación en inmigrantes ecuatorianos. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 67-78.
- Martínez, M.F. (1997). Estrés y apoyo social en el proceso migratorio. En M. Hombrados (Ed.), *Estrés y salud* (pp. 297-318). Valencia: Promolibro.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya, I. (1999). El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio. *Intervención Psicosocial*, 8(2), 221-232.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya, I. (2001). El efecto amortiguador del apoyo social sobre la depresión en un colectivo de inmigrantes. *Psicothema*, 13(4), 605-610.



- Martínez, M.F., García, M., Maya, I., Rodríguez, S. y Checa, F. (1996). *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Matza, L.S., Kupperman, J.B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- Maya, I. (2002). En busca del mundo perdido ¿el declive de la comunidad o el auge de comunidades personales?. *Araucaria*, 7, 188-192.
- Maya, I. (2004). Sentido de Comunidad y Potenciación Comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- Maya, I. (2009). Mallas de paisanaje: el entramado de relaciones de los inmigrantes. *Redes*, 17(13), 273-303.
- McEvoy, A. y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140.
- McKenna, K.Y.A. y Bargh, J.A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75.
- McMillan, D.W. y Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Santiago, Chile: Documento Valoras UC.
- Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores, *Psyche*, 17(1), 59-64.

- Merino, C., Carozzo, J. y Benites, L. (2011). Bullying in Peru: A code of silence?. En S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (pp. 153-164). New York: Routledge.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural, *Teoría de la Educación*, 16, 49-64.
- Meyer, A.L., Allison, K.W., Reese, L.E. y Gay, F.N. (2004). Choosing to be violence free in middle school: the student component of the Great Schools and Families Universal Program, *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 20-28.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM.
- Milicic, N. y Arón, A.M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 447-466.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2012). *Datos y Cifras. Curso escolar 2012-2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2013). *Datos y Cifras. Curso escolar 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miyar, M. y Garrido, L. (2010). La dinámica de los flujos migratorios de entrada en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 61, 11-23.
- Moffitt, R. (2006). Welfare work Requirements with Paternalistic Government Preferences. *Royal Economic Society*, 116(515), 441-458.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, 2, 193-219.

- Molpeceres, M.A., 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.
- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.
- Montero-Sieburth, M. y Batt, M.C. (2001). An overview of the educational models used to explain the academic achievement of Latino students: implications for research and policies into the new millennium. En R.B. Slavin y M. Calderon, *Effective programs for Latino students* (pp. 331-368). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Grao.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, F.J. (2007). Inmigración y Estado de Bienestar en España. *Política y Sociedad*, 44(2), 171-184.
- Moreno, F.J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de Bienestar en España*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Moreno, M.C, y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.1. Psicología Evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Alianza.

- Mounts, N.S., Valentiner, D.P., Anderson, K.L. y Boswell, M.K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- Muñiz, J. y Fernández-Hermida, J.R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 108-121.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Nair, S. (2006). *Y vendrán... Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Navas, M. y Cuadrado, I. (2003). Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos. Un estudio comparativo. *Apuntes de Psicología*, 21(1), 29-49.
- Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Planeta.
- Nisbet, R.A. (1966). *The Sociological Tradition*. Nueva York: Basic Book.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) (2013). *Extranjeros residentes en España, a 30 de junio de 2013: Principales resultados*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- OCDE (2003). *Informe Pisa 2003: Aprender para el mundo de mañana*. París: OECD.
- OCDE (2006b). *Education at a Glance 2006. Highlights*. Paris: OECD.
- OCDE (2007). *Informe Pisa 2006: Science Competences for Tomorrow's World: Analysis*. Paris: OECD.

- OCDE (2009). *Informe Pisa 2009: La superación social de fondo: la equidad en las oportunidades de aprendizaje y resultados*. Paris: OECD.
- OCDE (2010). *OECD reviews over migrant education. Closing the gap for immigrant students. Policies, practices, and performance*. Paris: OECD.
- O'Keefe, M. (1997). Adolescents' exposure to community and school violence: Prevalence and behavioral correlates. *Journal of Adolescent Health, 20*, 368-376.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention, 21*, 17-27.
- Ollendick, T.H., Weis, M.D., Borden, C.M. y Greene, W.W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 80-87.
- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development, 48*, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Hemisphere: Washington.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review. *Psychological Bulletin, 86*, 852-875.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas, 2*, 357-389.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*(4), 269-283.

- O'Reilly, P. (1988). Methodological issues in social support and social network research. *Social Science and Medicine*, 26, 863-873.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2013). *El Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2013: El Bienestar de los Migrantes y el Desarrollo*. Geneva: OIM.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 134-160.
- Ortega, R. (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-28.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista Papers*, 87, 251-266.
- Ortiz, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-10.
- Osofsky, J.D. (1995). The effects of violence exposure on young children. *American Psychologist*, 50, 782-788.
- Osterman, K.F. (1998). *Student community within the school context: A research synthesis*. San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Ostrov, J.M. y Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Psychology*, 99(4), 309-322.
- Pajares, M. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 19-38.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Pardo, G., Sandoval, A. y Umbarita, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Paterna, C. (1994). La situación de los inmigrantes magrebíes en Murcia: Un análisis psicosocial. *Anales de Psicología*, 10(1), 41-49.
- Patterson, C.J., Kuppertsmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pérez, M.V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17, 37-42.
- Pérez, T. (2006). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. Colombia: Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Perkins, D.D., Florin, P., Rich, R., Wandersman, A. y Chavis, D. (1990). Participation and the social physical environment of residential blocks: crime and community context. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 83-116.
- Peterson, N.A., Speer, P.W. y McMillan, D.W. (2008). Validation of a brief sense of community scale: Confirmation of the principal theory of sense of community. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 61-73.
- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Polo, M.I., León, B. y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144.
- Pons, J., Grande, J., Gil, M. y Marín, M. (1996). El sentido de pertenencia: Un análisis estructural y de sus relaciones con la participación. En A. Sánchez Vidal y G. Musitu (Eds.), *Intervención Comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 179-191). Barcelona: EUB.
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. *Real Instituto Elcano*, 67, 1-10.
- Portes, A., Escobar, C. y Walton, A. (2007). Immigrant Transnational Organizations and Development: A Comparative Study. *International Migration Review*, 48(1), 242-282.



- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Inmigrant America. A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A. y Zhou, M. (2005). The new second generation: segmented assimilation and its variants. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco y D.B. Quin (Eds.), *The new immigration: An interdisciplinary reader* (pp. 85-104). Nueva York: Routledge.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Powell, K. y Hawkins, D. (1996). Youth violence prevention: description and baseline data from 13 evaluation projects. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5), 91-100.
- Prats, J. (2013, en prensa). *Cae la población: los inmigrantes ya no vienen en masa y los que hay, se van*. Madrid: El País.
- Pretty, G., Bishop, B., Fisher, A. y Sonn, C. (2006). *Psychological sense of community and its relevance to well-being and everyday life in Australia*. Melbourne: The Australian Psychological Society Ltd.
- Pretty, G.H., Andrewes, L. y Collett, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22, 346-358.
- Pretty, G.H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K. y Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 365-379.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone*. New York: Simon and Schuster.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rascón, M.T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Tesis doctoral.
- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Riger, S. y Lavrakas, P. (1981). Community Ties, Patterns of Attachment, and Social Interaction in Urban Neighborhoods. *American Journal of Community Psychology*, 9, 55-66.
- Ritsner, M., Modai, I. y Ponizovsky, A. (2000). The stress-support patterns and psychological distress of immigrants. *Stress Medicine*, 16(3), 139-147.
- Rivera-Heredia, M.E., Obregón, N. y Cervantes, E.I. (2013). Migración, sucesos estresantes y salud: perspectivas de las mujeres michoacanas de comunidades rurales con familiares migrantes. *Acta Universitaria*, 23, 49-58.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, J. (2001). Apoyo social y salud. En J. Rodríguez (Ed.), *Psicología social de la salud* (pp. 107-117). Madrid: Síntesis.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Rosenblatt, J. y Furlong, M.J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-201.
- Rovai, A., Cristol, D. y Lucking, R. (2001). *Building classroom community at a distance*. Seattle, WA: Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting.

- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth, C.L., Kim, A.H., Burgess, K.B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Rubio, J. (2003) *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de enseñanza secundaria*. Extremadura: Tesis Doctoral.
- Rueda, J.M. (1989). Dictamen para intervenir en la comunidad. *Revista de Treball Social*, 116, 11-22.
- Ruiz, A. (2009). Los conflictos en la Educación Primaria. ¿Cómo podemos resolverlos?. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-27.
- Ryan, R., Kalil, A. y Leininger, L. (2009). Low-income mothers' private safety nets and children's socioemotional well-being. *Journal of Marriage and Family*, 71, 278-297.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salas, A., Urbano, C.A., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J. y Díez, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 353- 370.
- Sánchez, A.M. y Trianes, M.V. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.
- Sánchez-Vidal, A. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: Un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 157-175.

- San Martín, H. y Pastor, V. (1984). *Salud Comunitaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Santos, M.A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. y Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sarrate, M.I. (2003). Percepciones de profesorado y alumnos ante la diversidad cultural. En Luque, P., *Educación social e inmigración*. Sevilla: SIPS.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Satcher, D., Powell, K.E., Mercy, J.A. y Rosenberg, M.L. (1996). Violence prevention is as American as apple pie. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5), 5-6.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Schweitzer, J.H., Rosenbaum, R., Campos, A. y Gardi, J. (2002). *Creating Block Level Sense of Community in Urban Neighborhoods*. Michigan State: University-East Lansing.
- Seidman, E. (1991). Growing up the hard way: Pathways of urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 19, 173-206.
- Serra, C. y Paludàrias, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L' alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Shell, R. y Hall, E. (1983). *Adolescence: building an identity*. New York: Random House.
- Sherbourne, C.D. y Stewart, A.L. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science and Medicine*, 32(6), 705-714
- Shiamberg, L. (1985). *Adolescence*. New York: McMillan.
- Shulman, M. (2002). How we become moral. En C.R. Snyder y S.L. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 499-514). Oxford: Oxford University Press.
- Silió, E. (2013, en prensa). *La crisis provoca el primer éxodo de inmigrantes de las aulas*. Madrid. El País.
- Simmel, G. (1977). *Sociología 2. Estudios sobre las Formas de Socialización*. Madrid: Revista de Occidente.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Smith, M.A. y Kollock, P. (1999). *Communities in Cyberspace*. Nueva York: Routledge.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20(107), 45-71.
- Sonn, C.C. (2002). Immigrant adaptation: Exploring the process through sense of community. En A.T. Fisher, C.C. Sonn y B.J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of Community: Research, applications and implications* (pp. 205-222). New York: Kluwer Academic.

- Sonn, C.C. y Fisher, A.T. (1996). Sense of community in a politically constructed group. *Journal of Community Psychology*, 24, 417-430.
- Sordé, T., Gounari, P. y Macedo, D. (2009). Avanza la crisis y el racismo: respuestas desde abajo. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 198-217.
- Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 43-67.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Steinberg, L. (1995). *Problems and promises of community research*. San Francisco: The Society for Research on Adolescence.
- Subirats, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En AA.VV, *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 171-180). Barcelona: Graó.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sureda, J. y Oliver, M.F. (2006). *La escuela y la integración de los menores de origen extranjero. De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Swallow, E.H. (1907). *Meat and drink*. Boston: Health-Education League.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Tardy, C.H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11(1), 110-123.

- Tbilisis (1977). *Conferencia Intergubernamental de Tbilisis sobre Educación Ambiental*. Georgia: UNESCO.
- Terol, M.C., López, S., Neipp, M.C., Rodríguez, J., Pastor, M.A. y Martín, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35, 23-45.
- Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Thoits, P.A. (1985). Social support and psychological well-being: Theoretical possibilities. En I.G Sarason y B.R. Sarason, *Social support: Theory, research and applications* (pp. 51-72). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Thomas, W.I. y Znaniecki. F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and in America*. New York: Dover Publications.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J.M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- Touriñan, J.M. (2006). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 30(3), 173-212.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2004). *Contextos de la violencia juvenil en España. Ponencia presentada en la VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia*:

- Violencia y Juventud*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trickett, E.J., Leone, P.E., Fink, C.M. y Braaten, S.L. (1993). The Perceived Environment of Special Education Classrooms for Adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*, 59, 411-420.
- Uruñuela, P.M. (2006). *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Bogova, D. y Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2000). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van Aken, M. (1997). *Cuestionario de Relaciones Interpersonales durante la adolescencia*. Holanda: Universidad de Nijmegen.
- Vaux, A. (1988). *Social support. Theory, research and intervention*. Nueva York: Praeger.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D. y Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of Reliability and Validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218.



- Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M.C. y Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, D.C. *Diversitas: perspectivas en Psicología*, 2(2), 329-349.
- Veiel, H.O. y Bauman, U. (1992.). *The Meaning and Measurement of Social Support*. Washington: Hemisphere.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Wellman, B. (2001). Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 227-252.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G.N., Untch, A.S. y Widaman, K.F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- White, K.J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Winemiller, D.R., Mitchell, M.E., Sutliff, J. y Cline, D.J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49(5), 638-648.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. y Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-non-rejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551-570.

Zarza, M.J. y Sobrino, M.I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: Una revisión bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23(1), 72-84.

Zimmerman, M.A., Ramírez, J., Zapert, K.M. y Maton, K.I. (2000). A longitudinal study of stress-buffering effects for urban African-American male adolescent problem behaviors and mental health. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 17-33.

## ANEXOS



## ANEXOS

### ANEXO I: Cuestionario sociodemográfico

Por favor, conteste a las siguientes cuestiones tachando la opción correcta:

<b>1.Edad:</b>					
<b>2.Sexo:</b>	<b>1. Hombre</b>			<b>2. Mujer</b>	
<b>3.Curso y letra (Rodéala):</b>					
	<b>1. 1º ESO</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<b>2. 2º ESO</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<b>3. 3º ESO</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<b>4. 4º ESO</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>4.País de nacimiento:</b>					
<b>5.Tiempo de residencia en España:</b>					
<b>6.Señala con una cruz si eres:</b>					
<b>Alumno/a inmigrante</b>					
<b>Resto del alumnado</b>					
<b>7.País de origen de tu padre:</b>					
<b>8.País de origen de tu madre:</b>					
<b>9.¿Con qué compañeros te relacionas más? Rodea la opción correcta</b>					
<b>Compañeros/as inmigrantes</b>					
<b>Resto de compañeros/as</b>					

**ANEXO II: Cuestionario de detección de conflictos**

<b>10. ¿Existen problemas de convivencia en el aula?</b>	<b>1. Nunca</b>	<b>2. Muy pocas veces</b>	<b>3. Algunas veces</b>	<b>4. Bastantes veces</b>	<b>5. Muchas veces</b>
<b>11. ¿Suelen producirse conflictos por las diferencias culturales/étnicas entre compañeros/as?</b>	<b>1. Nunca</b>	<b>2. Muy pocas veces</b>	<b>3. Algunas veces</b>	<b>4. Bastantes veces</b>	<b>5. Muchas veces</b>
<b>12. ¿Qué tipos de conflictos suelen darse?(puedes señalar con una X todas las opciones que quieras)</b>	<b>1. Insultos, burlas</b>				
	<b>2. Agresiones físicas</b>				
	<b>3. Robos</b>				
	<b>4. Intimidación, amenazas</b>				
	<b>5. Deterioro del material</b>				
	<b>6. Humillación, descalificación</b>				
	<b>7. Acoso</b>				

**ANEXO III: Cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social (Hombrados et al., 2012)**

**A continuación encontrarás un gráfico en el que se te hacen preguntas sobre el apoyo y ayuda que recibes de parte de: tus padres; de tus amigos inmigrantes; del resto de tus amigos/compañeros y del profesorado.**

**Tienes que indicar el apoyo que te dan, la frecuencia y el grado de satisfacción con el mismo.**

Le rogamos contestar según su grado de acuerdo marcando con una X el número correspondiente.

<b>IMPORTANTE: ES NECESARIO RESPONDER EN TODAS LAS FILAS</b>	<b>1) ¿QUÉ TIPO DE APOYO/AYUDA TE DAN?</b>	<b>2) ¿CON QUÉ FRECUENCIA TE LO DAN?</b>					<b>3) ¿ESTÁS SATISFECHO CON ESE APOYO/AYUDA?</b>						
		Rara vez 1	A veces 2	Bastantes veces 3	Casi siempre 4	Siempre que lo necesito 5	Insatisfecho 1	Poco Satisfecho 2	Algo Satisfecho 3	Bastante satisfecho 4	Muy satisfecho 5		
<b><u>TUS PADRES</u></b>  <b>PADRE</b> Por ejemplo, te da cariño, afecto o te escucha cuando quieres hablar y expresar tus sentimientos.	<b>APOYO EMOCIONAL</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te ofrece ayuda material como, por ejemplo, dinero que necesitas, te acompaña para ir a algún sitio, etc.	<b>APOYO INSTRUMENTAL</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te da información y consejos útiles para resolver, por ejemplo, tus dudas o las cosas que debes hacer a diario.	<b>APOYO INFORMACIONAL</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>IMPORTANTE: ES NECESARIO RESPONDER EN TODAS LAS FILAS</b>	<b>1) ¿QUÉ TIPO DE APOYO/AYUDA TE DAN?</b>	<b>2) ¿CON QUÉ FRECUENCIA TE LO DAN?</b>					<b>3) ¿ESTÁS SATISFECHO CON ESE APOYO/AYUDA?</b>				
		Rara vez 1	A veces 2	Bastantes veces 3	Casi siempre 4	Siempre que lo necesito 5	Insatisfecho 1	Poco Satisfecho 2	Algo Satisfecho 3	Bastante satisfecho 4	Muy satisfecho 5
<b>MADRE</b>  Por ejemplo, te da cariño, afecto o te escucha cuando quieres hablar y expresar tus sentimientos.	<b>APOYO EMOCIONAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te ofrece ayuda material como, por ejemplo, dinero que necesitas, te acompaña para ir a algún sitio, etc.	<b>APOYO INSTRUMENTAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te da información y consejos útiles para resolver, por ejemplo, tus dudas o las cosas que debes hacer a diario.	<b>APOYO INFORMACIONAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>AMIGOS</b>											
<b>AMIGOS INMIGRANTES</b> Te ofrecen cariño, afecto o te escuchan cuando quieres hablar y expresar tus sentimientos.	<b>APOYO EMOCIONAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te harían un favor si lo necesitaras o están dispuestos a hacer cosas concretas por ti como ayudarte con las tareas de clase o en cualquier otra actividad	<b>APOYO INSTRUMENTAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te dan consejos útiles e información para resolver dudas, problemas o las cosas que debes hacer a diario.	<b>APOYO INFORMACIONAL</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



<b>IMPORTANTE: ES NECESARIO RESPONDER EN TODAS LAS FILAS</b>	<b>1) ¿QUÉ TIPO DE APOYO/AYUDA TE DAN?</b>	<b>2) ¿CON QUÉ FRECUENCIA TE LO DAN?</b>					<b>3) ¿ESTÁS SATISFECHO CON ESE APOYO/AYUDA?</b>				
		Rara vez 1	A veces 2	Bastantes veces 3	Casi siempre 4	Siempre que lo necesito 5	Insatisfecho 1	Poco Satisfecho 2	Algo Satisfecho 3	Bastante satisfecho 4	Muy satisfecho 5
<b>RESTO DE AMIGOS/COMPAÑEROS</b> Te ofrecen cariño, afecto o te escuchan cuando quieres hablar y expresar tus sentimientos.	APOYO EMOCIONAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te harían un favor si lo necesitaras o están dispuestos a hacer cosas concretas por ti como ayudarte con las tareas de clase o en cualquier otra actividad.	APOYO INSTRUMENTAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te dan consejos útiles e información para resolver dudas, problemas o las cosas que debes hacer a diario.	APOYO INFORMACIONAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>PROFESORADO</b>											
Te ofrecen cariño, afecto o te escuchan cuando quieres hablar y expresar tus sentimientos.	APOYO EMOCIONAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te harían un favor si lo necesitaras o están dispuestos a hacer cosas concretas por ti como ayudarte con las tareas de clase o en cualquier otra actividad.	APOYO INSTRUMENTAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Te dan consejos útiles e información para resolver dudas, problemas o las cosas que debes hacer a diario.	APOYO INFORMACIONAL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

## ANEXO IV: Índice del Sentido de Comunidad en el aula (SCCI) (Rovai, Luking y Cristol, 2001)

A continuación vas a ver una serie de afirmaciones referentes a tu clase, compañeros y profesores. Lee cada una de ellas y señala en qué medida se ajustan a tu experiencia. El siguiente bloque de preguntas puedes contestarlo conforme a la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

1. Estoy ilusionado/a con mis clases	1	2	3	4	5
2. Mis compañeros de clase se preocupan por mí	1	2	3	4	5
3. No hay mucha interacción con los profesores en las clases	1	2	3	4	5
4. Mis clases no están orientadas a la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
5. En mi clase no hay identidad de grupo	1	2	3	4	5
6. Confío en el resto de mis compañeros	1	2	3	4	5
7. Mis profesores me animan a preguntar mis dudas en clase	1	2	3	4	5
8. Aprendo habilidades útiles en mis clases	1	2	3	4	5
9. Todos los compañeros de clase nos sentimos muy unidos los unos a los otros	1	2	3	4	5
10. Mis compañeros y profesores no son sinceros conmigo cuando tienen que valorar mi trabajo	1	2	3	4	5
11. Aprendo mucho de otros compañeros de clase	1	2	3	4	5
12. Tengo pocas posibilidades de elección de asignaturas, hay demasiadas asignaturas obligatorias y pocas optativas y/o de libre configuración	1	2	3	4	5
13. No me siento unido/a a mis profesores	1	2	3	4	5
14. Creo que puedo confiar en los demás miembros de mi clase	1	2	3	4	5
15. El ambiente de clase facilita el debate	1	2	3	4	5
16. Nuestras discusiones en clase ayudan a que aprendamos	1	2	3	4	5
17. Me siento importante en clase	1	2	3	4	5
18. Me siento incómodo/a al preguntar mis dudas en clase	1	2	3	4	5
19. Contamos con poco recursos con los que trabajar en las diferentes clases	1	2	3	4	5
20. Nuestro trabajo en las clases ayuda a que aprendamos los contenidos	1	2	3	4	5
21. No siento un espíritu de comunidad en ésta clase (todo el mundo es muy individualista y es difícil identificarnos como un grupo unido y hacer cosas juntos)	1	2	3	4	5
22. Los miembros de ésta clase son leales los unos a los otros	1	2	3	4	5
23. Solo unos pocos estudiantes dominan los contenidos de las clases	1	2	3	4	5
24. Las clases nos proporcionan conocimientos/habilidades útiles	1	2	3	4	5
25. Me siento unido/a a los demás miembros de mi clase	1	2	3	4	5
26. Soy reacio/a a hablar abiertamente en clase	1	2	3	4	5
27. No me siento cómodo/a hablando en público	1	2	3	4	5
28. Siento que no es necesario pensar críticamente en clase	1	2	3	4	5
29. Me siento aislado/a en ésta clase	1	2	3	4	5
30. No confío en mis profesores	1	2	3	4	5
31. Siento que mis profesores se preocupan por mí	1	2	3	4	5
32. Mis clases no satisfacen mis necesidades educativas	1	2	3	4	5
33. Siento que se reconoce mi participación en clase	1	2	3	4	5
34. Me siento inseguro/a o dubitativo/a cuando estoy con mis compañeros	1	2	3	4	5
35. Mis clases se limitan a las exposiciones de los profesores	1	2	3	4	5
36. Aprendo mucho en mis clases	1	2	3	4	5
37. Me siento fuera de lugar en clase	1	2	3	4	5
38. Me siento seguro en clase	1	2	3	4	5
39. Los debates que tenemos en clase son de gran calidad	1	2	3	4	5
40. Parte del material que los profesores dan no sirven para nada	1	2	3	4	5

## ANEXO V: Escala de Violencia Escolar (Herrero, Estévez y Musitu, 2006)

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos en los últimos doce meses. (RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO).

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

SI PREFIERES NO INFORMAR SOBRE ALGUNA DE ESTAS SITUACIONES, RODEA EL NÚMERO '0' QUE SE ENCUENTRA SOMBRADO EN AQUELLAS PREGUNTAS QUE LO DESEES. ELLO NOS INDICARÁ QUE PREFIERES NO COMPARTIR ESA INFORMACIÓN CON NOSOTROS. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

- |   |             |
|---|-------------|
| 1. He pintado o dañado las paredes del colegio/Instituto.....                               | 0 1 2 3 4 5 |
| 2. He robado objetos de mis compañeros o de la escuela.....                                 | 0 1 2 3 4 5 |
| 3. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores.....                          | 0 1 2 3 4 5 |
| 4. He dañado el coche de los profesores.....  | 0 1 2 3 4 5 |
| 5. He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito.... | 0 1 2 3 4 5 |
| 6. He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto.....                         | 0 1 2 3 4 5 |
| 7. He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase.....                                   | 0 1 2 3 4 5 |
| 8. He roto los cristales de las ventanas del colegio/Instituto.....                         | 0 1 2 3 4 5 |
| 9. He insultado a compañeros/as de clase.....   | 0 1 2 3 4 5 |
| 10. He provocado conflictos y problemas en clase.....                                       | 0 1 2 3 4 5 |
| 11. He respondido agresivamente a mis profesores/as.....                                    | 0 1 2 3 4 5 |
| 12. He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as.....                                    | 0 1 2 3 4 5 |
| 13. He provocado conflictos entre mis compañeros/as.....                                    | 0 1 2 3 4 5 |
| 14. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara.....                                 | 0 1 2 3 4 5 |
| 15. Algún compañero me insultó o me pegó.....   | 0 1 2 3 4 5 |
| 16. Algún compañero me robó algo.....   | 0 1 2 3 4 5 |
| 17. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño.....                                      | 0 1 2 3 4 5 |
| 18. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia.....                              | 0 1 2 3 4 5 |
| 19. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho.....     | 0 1 2 3 4 5 |

**ANEXO VI: Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSE)  
(Trianes et al, 2006)**

	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme					
2. Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes					
3. Trabajo en los deberes escolares					
4. Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente					
5. El instituto está muy ordenado y limpio					
6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este Instituto					
7. Los estudiantes realmente quieren aprender					
8. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo					
9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados					
10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable					
11. La gente de este instituto se cuida uno al otro					
12. Mi instituto es un lugar muy seguro					
13. Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alborotadores					
14. Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas					

## **ANEXO VII. Cuestionario Sociométrico**

**Eres alumno:**

- Inmigrante
- Resto de alumnado

**Centro:**

**Curso y letra (A, B, C o D):**

**1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar? (Indica detrás de cada nombre si es alumno/a inmigrante o resto de alumnado):**

**¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?**

**2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? (Indica detrás de cada nombre si es alumno/a inmigrante o resto de alumnado):**

**¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?**

**3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? (Indica detrás de cada nombre si es alumno/a inmigrante o resto de alumnado):**

**¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?**

**4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? (Indica detrás de cada nombre si es alumno/a inmigrante o resto de alumnado):**

**¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?**

**5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por: (Indica detrás de cada nombre si es alumno/a inmigrante o resto de alumnado):**

- 1. Tener muchos amigos:**
- 2. Tener pocos amigos:**
- 3. Llevarse bien con los profesores:**
- 4. Llevarse mal con los profesores:**
- 5. Ser simpático con los compañeros:**
- 6. Ser antipático con los demás:**
- 7. Su capacidad para entender a los demás:**
- 8. No entender a los demás:**
- 9. Su agresividad:**
- 10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros:**
- 11. Estar dispuesto a ayudar a los demás:**
- 12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás:**
- 13. Saber comunicarse:**
- 14. Tener problemas para comunicarse:**
- 15. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario:**
- 16. Sentirse fracasado:**
- 17. Sentirse superior:**
- 18. Querer llamar siempre la atención:**
- 19. Ser inmaduro**

## ANEXO VIII: Cuestionario de detección de problemas de convivencia e integración por parte del profesorado

- **Edad:**
- **Sexo:**
- **Años en el centro:**
- **Curso y letra:**

**Por favor, conteste a las siguientes cuestiones:**

	1.Nunca	2.Muy pocas veces	3.Algunas veces	4.Bastantes veces	5.Muchas veces
1. Existen problemas de convivencia en el aula					
2. Se dan problemas de integración entre el alumnado					
3. Se relacionan por igual todos los alumnos, independientemente de su raza, religión, cultura					
4. Existen más conflictos entre alumnos/as de diferentes nacionalidades o razas					
5. En general, los alumnos/as son problemáticos					
6. Los alumnos/as inmigrantes suelen iniciar las disputas o enfrentamientos					
7. El resto de alumnos/as suelen iniciar las disputas o enfrentamientos.					
8. Los alumnos se suelen ayudar unos a otros con independencia de su raza o nacionalidad					
9. En general, el clima social del aula es bueno					







