

Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos

Lara López-Hernández

Universidad Internacional de La Rioja –UNIR, España.

Llopez.lara@gmail.com

Resumen

A medida que el alumno evoluciona personalmente y madura, va dejando formas agresivas de interacción para relacionarse de forma más asertiva. La familia y los contextos más próximos, tienen un papel importante es esta evolución personal, pudiendo incluso ejercer como modelos agresivos. La agresividad de estos adolescentes surge tanto de la situación de marginación social en la que se desenvuelven, como de la frustración que sienten dentro de una sociedad en la que no consiguen sus objetivos. Poner en marcha programas basados en valores de respeto, tolerancia, además de formar a los miembros de la comunidad educativa en habilidades emocionales, de diálogo y empatía, así como en el buen uso de los medios audiovisuales, podrían ser soluciones a corto y largo plazo.

Palabras clave: Agresión entre iguales, identidad personal, marginación social, educación en valores, habilidades emocionales.

Aggression among Peers. Theories on Its Origin and Solutions in Educational Centers

Abstract

As the student progresses personally and matures, leaves behind aggressive forms of interaction to engage more assertively. Family and

closest contexts, have an important role in this personal evolution, and can even act as aggressive models. The aggressiveness of these adolescents emerges of the situation of social marginalization in which they are developed, and the frustration they feel in a society in which they don't achieve their goals. The implement of programs based on the values of respect, tolerance, in addition to the formation of members of the educational community in emotional skills, dialogue and empathy, as well as the proper use of audiovisual media, could be solutions in the short and long term.

Keywords: Peer aggression, personal identity, social marginalization, education in values, emotional skills.

1. EVOLUCIÓN PERSONAL Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

A medida que el alumno se va desarrollando, física, cognitiva y emocionalmente, sus manifestaciones agresivas cambian, se reduce el número de casos de violencia y los que se producen son menos visibles. Por regla general, el punto álgido de la agresión entre iguales se produce a principios de la adolescencia y va disminuyendo a lo largo de la educación secundaria (López-Hernández, 2013; Ortega, 2008). Un estudio realizado por Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997), apoyó esta idea diciendo que el 30,9% de los alumnos estudiados habían sido victimizados tres o más veces con la edad de 12-13 años. Esto significa que los rasgos psicológicos propios del difícil inicio de la adolescencia, influyen determinantemente en que haya más casos de agresión que en otros momentos de la escolarización.

En la práctica diaria de los centros educativos se ve cómo entre los alumnos más jóvenes de secundaria se cometen más actos violentos. El factor determinante puede ser su excesiva energía descontrolada, debido al estrés que suponen los cambios físicos y psicológicos propios de esta temprana edad, que coincide con la pubertad (Straus, Gelles y Steinmetz, 1981). Pero las agresiones, aunque son más comunes a esta edad, pueden observarse también desde la etapa infantil. Según Monks y Smith (2000), a lo largo del desarrollo evolutivo del alumno, el rol de la víctima de acoso va cambiando, mostrándose más inestable en la etapa de infantil y primaria y más estable en la adolescencia; sin embargo, el rol del alumno agresor aparece estable en todas las etapas. Estos autores estu-

diaron la estabilidad en los roles de los alumnos utilizando un procedimiento de nominación entre iguales en la etapa infantil, y concluyeron que en los primeros contactos sociales, los alumnos de infantil seleccionaban a los alumnos que se dejaban intimidar para repetir su agresión, y eliminaban a los que les hacían frente o los denunciaban a los mayores. Por el contrario, a diferencia de la etapa infantil, Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998), llegaron a la conclusión de que todos los roles eran estables en los sujetos de entre doce y quince años, por lo menos durante un periodo de dos años. Ello explicaría que en la época de infantil y primaria, cualquier alumno de forma arbitraria podría ser víctima, pero no agresor, el cual tiene unas características definidas desde temprana edad. Sin embargo, en el periodo de secundaria, además del agresor, la víctima también empieza a diferenciarse del resto debido a características como la introversión u otros factores aprendidos en etapas educativas anteriores debido a las agresiones recibidas por sus compañeros.

Entonces, hay un mayor número de víctimas desde la etapa infantil hasta principios de la adolescencia, que aunque son más cantidad, lo son sólo de forma puntual y arbitraria, a diferencia de la víctimas de secundaria, que se han formado como tal en sus etapas anteriores. Sin embargo, los agresores, aunque son menos, lo son de forma constante desde niños, en todas las etapas educativas. Se han hecho diferentes estudios sobre conductas agresivas a lo largo de la niñez y adolescencia del alumno, con el fin enriquecer y ampliar la visión del problema, aportando elementos de análisis para su mejor detección y atención temprana (Dodge, 1980; Loeber, 1982; citados en Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986). Algunos de los resultados importantes muestran que, entre el 70% y el 90% de agresores adultos habían sido agresores cuando eran niños, por lo que la conducta agresiva severa presentada en los primeros años de escolarización, es una condición necesaria para desarrollar una conducta agresiva grave y crónica.

Por tanto, en la etapa infantil y primaria el número de víctimas es alto y cualquier alumno puede serlo, sin embargo en secundaria hay menos víctimas pero con una personalidad definida por el sufrimiento anterior. Por el contrario, los agresores son los mismos, aunque su manera de agredir cambia, de menos a más sutil con la edad. Esto indica la necesidad de implementar más programas de evaluación e intervención sobre agresión entre iguales desde la etapa de infantil, algo que ya se viene haciendo en la época de secundaria.

El principio de la adolescencia supone atravesar una época de crisis mayor, si cabe, que en otros momentos de la vida, pero la palabra crisis no tiene carácter negativo, sino todo lo contrario. Es un momento crucial en el desarrollo, “en este momento, se debe tomar una u otra dirección, recopilando recursos para un crecimiento, una recuperación y una ulterior diferenciación” (Erikson, 1981:14). La crisis es una oportunidad para crecer y por ello, en la adolescencia se debe prestar a los alumnos el apoyo necesario para superarla con éxito. Ericsson (1981) plantea varios estadios en el desarrollo humano, a través de los cuales el alumno tiene una tarea psicosocial que resolver, la cual genera conflictos. Pero si el alumno domina en cada estadio la tarea que le corresponde al superar el conflicto, su personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo personal. Cuando los alumnos logran solucionar de forma positiva dichas tareas críticas durante su evolución, alcanzan niveles adecuados de competencia socioemocional que se pueden considerar como condiciones evolutivas compensadoras (Downey y Walker, 1989) a la agresión. Sin embargo, la situación contraria, es decir, no superar estos periodos críticos, los hará más vulnerables a la violencia, lo cual se convertirá en una condición de riesgo.

Por tanto, los alumnos adolescentes que no hayan superado estas situaciones de crisis no adquieren el conocimiento y equilibrio emocional necesario para relacionarse de forma prosocial con los demás, tendiendo a resolver sus conflictos de forma agresiva. Y por el contrario, los alumnos que superan las crisis adquieren el pensamiento formal, el cual les abre nuevas vías cognitivas al liberarlos de la dependencia infantil de lo concreto y lo inmediato (Ericsson, 1981).

La identidad es la percepción acerca de la continuidad que uno mismo tiene con su pasado, su presente y su futuro, y la percepción de igualdad en una parte importante de uno mismo, a pesar de los cambios que se producen en la apariencia física o en las diferentes situaciones vitales (Erikson, 1981). En la cultura anglosajona se utiliza el vocablo “self”, que hace referencia a una característica propia y exclusiva del ser humano que lo diferencia de otras especies, o “reflexividad” como la conciencia sobre uno mismo (Mead, 1968). El logro de la percepción de identidad supone la maduración y desarrollo personal suficientes como para ser consciente de lo que uno es y de lo que hace. El desarrollo de la identidad es la base del conocimiento de uno mismo y supone la superación de la ignorancia personal hacia una actitud positiva. Sin embargo, existen

varios tipos de identidades y pasar de una a otra supone un proceso gradual de crisis y aprendizaje (Erikson, 1981), que debe atravesarse para conseguir vivir en paz y armonía consigo mismo y con los demás. La identidad del sí mismo es la más básica, y está compuesta por el autoconcepto y por los sentimientos positivos o negativos que producen los pensamientos, es decir, la autoestima. Por tanto, un alumno alcanza la identidad de sí mismo cuando logra una buena autoestima, dado que acepta y se alegra de su vida tal y como es. Pero quien no logra conseguir la identidad del sí mismo, obtiene la identidad del ego, que supone un error en el camino del desarrollo correcto hacia la verdadera identidad (Erikson, 1981).

Los alumnos con identidad del ego o egocéntricos, tienen una autoestima falsa, y no llegan a alcanzar la identidad social necesaria para vivir sanamente en sociedad, algo que ocurre a los alumnos agresores. Sin embargo, si el alumno supera la fase de identidad del sí mismo, o verdadera autoestima, consigue la identidad social, la cual surge en un momento avanzado del desarrollo, cuando se compara con otros miembros de su grupo y deja de tener una sola imagen de él mismo componiendo múltiples formas de describirse (Gecas y Burke, 1995), a través de la comparación positiva con los demás. Pero el crecimiento personal no termina con la identidad social, aunque el desarrollo de la misma es imprescindible para la consecución de la identidad personal o verdadera madurez. El logro de la identidad del sí mismo y la identidad social, se da con mayor frecuencia en los últimos años de la Educación Secundaria, cuando los alumnos muestran un concepto de sí mismos más positivo, así como mejores puntuaciones en las medidas de confianza en los demás (La Voie, 1976). Por el contrario, los alumnos agresivos no han alcanzado la identidad de sí mismos, se han quedado con su ego, ni tampoco la identidad social, en tanto que han aprendido falsas habilidades sociales de manipulación hacia los demás.

El inicio de la formación de la identidad personal se ubica en la creación de un sentimiento de confianza en sí mismo y de autonomía, ligados entre sí. Son los padres los que juegan un papel primordial al ayudar a sus hijos a conocer sus posibilidades y sus límites, al reforzar sus comportamientos positivos, prosociales, cooperativos, y corregirles los comportamientos negativos, agresivos o dañinos con los demás y consigo mismos. Si los padres actúan mostrando valores adecuados, llegará un momento en que el alumno se comportará como un ser independiente

que puede tomar sus propias decisiones, pues un sentimiento de alto autocontrol y autoestima es la fuente ontogenética de un sentimiento de libre voluntad (Erikson, 1972), en tanto que en el mundo de la libertad nadie necesita someter ni ser sometido. En caso contrario, el alumno se desarrollará con un gran sentimiento de pérdida de autocontrol, desconociendo sus posibilidades y límites y con una persistente inseguridad y duda que marcará su vida y sus relaciones, pudiendo desencadenar conductas agresivas en la adolescencia.

Por tanto, gracias a la búsqueda personal, a la coherencia y a la diferenciación con los otros, se consigue la verdadera identidad. En este sentido, Díaz-Aguado (1996) dice que, aunque no haya diferencias en estilos cognitivos ni en cociente intelectual, los sujetos con identidad lograda rinden más en tareas de formación de conceptos, tienen además una mayor tolerancia al estrés y un nivel de razonamiento moral y crítico más desarrollado que los sujetos con identidad menos desarrollada, los cuales suelen manifestar niveles más altos de autoritarismo que el resto. Los alumnos con identidad lograda tienen un nivel de autoestima superior, además de ser más autónomos y menos vulnerables a la presión social que los sujetos con identidad prematura (Díaz-Aguado, 1996). En conclusión, el logro y desarrollo de la identidad personal es un paso imprescindible para alcanzar el pensamiento maduro y adulto, es la frontera entre la oscuridad pasada y el comienzo de la luz, un momento en el que el alumno está cada vez más cerca de sí mismo y de los demás.

2. CONTEXTO SOCIAL Y COMPORTAMIENTO AGRESIVO

Por otra parte, las teorías ambientales o sociales entienden que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea al alumno, es decir, las causas de la agresividad son exógenas. Estas teorías presentan la conducta de agresión como una reacción de emergencia por parte de los alumnos frente a diversos sucesos ambientales o sociales adversos (Berkowitz, 1993). Las teorías del aprendizaje social consideran que la agresión depende en parte de factores biológicos, aunque el aprendizaje verdadero de la misma se lleva a cabo dentro de la familia, en el grupo de iguales o en cualquier otro contexto cercano en el que el alumno interactúa.

Por tanto, se aprende a ser agresivo, pero se puede también aprender a no serlo gracias a modelos positivos de actuación que vayan en contra de esos factores biológicos que determinan la violencia intrínseca. “Así la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje” (Bandura, 1975: 312). Sin embargo, estudios sobre niños gemelos (Bandura, 1975), indican que aun teniendo la misma dotación genética, estos se comportan de forma completamente diferente si viven con familias de culturas diferentes y curiosamente, diferente también si viven dentro de la misma familia, ya que las interacciones entre padres e hijos cambian de unos hermanos a otros. Por tanto, es el contexto el que determina mayoritariamente el comportamiento de los alumnos, y en concreto, los modelos observados y los valores proporcionados dentro de la familia.

Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013) opinan que un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice el acoso y la victimización, siendo más importante en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012). Por el contrario, una percepción positiva del clima familiar, alta autoestima y satisfacción con la vida, se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). A su vez, las conductas comunicativas basadas en expresiones de ira y afectividad negativa por parte de los padres, están asociadas a un incremento de conductas de agresión –hacia los iguales y hacia los padres– (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y de victimización (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

Según el modelo de la “imitación social” propuesto por Bandura (1973), el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación de un modelo cercano al alumno. Un alumno va a imitar una conducta agresiva si obtiene beneficios por ella, es decir, si es recompensado positivamente, pero si por el contrario es castigado, disminuirá la probabilidad de agredir a otros. Por ejemplo, un alumno que agrede a algún compañero imitando la conducta de su padre y no reciba por ello ninguna reprimenda, sino un halago por su valentía, tenderá a repetir esta actitud.

Existen también claves emocionales que explican la razón de la violencia por imitación del comportamiento de otros (Rojas, 1995). El modelo del “contagio social” de Berkowitz y Rawling (1963), dice que el comportamiento agresivo es el resultado del aprendizaje por imitación

de modelos agresivos cercanos afectivamente. Varios estudios muestran cómo muchos alumnos considerados agresores en la escuela, se han desarrollado en ambientes familiares violentos. Cuando no se han tenido modelos, ni valores adecuados, unos padres poco cariñosos y dialogantes que no han enseñado habilidades de comunicación para superar los conflictos, es difícil salir de este círculo y sólo se sabe recurrir a la violencia para comunicarse. Una relación agresiva es siempre mediada por un modelo (Girard, 1987), muy influyente cuando la distancia entre sujeto y modelo es próxima. Por ejemplo, los padres, un hermano mayor o cualquier otro miembro de la familia; y menos influyente cuando el modelo al que se imita es más lejano, como por ejemplo un compañero del grupo de iguales. Y todavía menos influyente, cuando la persona o modelo imitado es muy lejano afectivamente, como un personaje de ficción admirado. Esto nos indica que la influencia del modelo y valores familiares son la fuente principal del moldeamiento de la conducta agresiva, la cual tiene una gran repercusión en la vida del alumno, tanto por la disponibilidad habitual de modelos como por la cercanía emocional entre los miembros (Olweus, 1978; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984). El modelo familiar es clave y se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad de los mismos, no castigando la conducta del hijo e incluso en ocasiones, alabándola. Muchos padres dicen a sus hijos que deben saber defenderse ellos mismos y que si un compañero les agrede, deben responder de la misma manera (Avilés, 2006).

El modelo conductista propuesto por Paulov (1927), entiende que una asociación de estímulos negativos por exposición directa conlleva al aprendizaje de la agresión. Por ejemplo, un alumno que ha aprendido a temer y respetar a su padre a través de las agresiones físicas, verbales o psicológicas que éste le infringía, ahora hace lo mismo con sus compañeros, con el fin de que lo respeten y sentirse poderoso ante ellos. Por tanto, las conductas agresivas y antisociales surgen en los alumnos cuando hay convergencia entre agresiones observadas y recibidas por parte de personas cercanas durante una larga etapa de desarrollo (Eron, 1982). La agresión es una conducta que tiende a generalizarse a diversas situaciones y contextos, ya que estos alumnos crean situaciones extremas para ser observados por sus compañeros (Olweus, 1978) y llamar la atención ante ellos, al igual que lo hacían esas personas cercanas a las que ahora imitan.

Por otra parte, a medida que el alumno va creciendo, el ámbito familiar pasa a un segundo plano y el alumno se ve apoyado por la influencia del grupo, ya que pasan muchas horas del día interactuando juntos. El grupo apoya al agresor (Avilés, 2006), en tanto que muchos adolescentes que se comportan de forma violenta dentro del grupo, son vitoreados por sus propios compañeros, obteniendo el respeto y la popularidad entre los mismos, lo que aumenta la probabilidad de que se sigan manteniendo estas actitudes agresivas, pues a esta edad todos quieren imitar al más poderoso del grupo, aunque sea un líder negativo. Y a esto hay que añadir la alta influencia de los medios audiovisuales, está demostrado que la exposición continuada a la violencia audiovisual incrementa la agresividad interpersonal. Varios estudios (Stein, Friedrich y Vondracek, 1972; López-Hernández y Sabater, 2014) apoyan esta idea, diciendo que las respuestas agresivas se aprenden tanto a través de la imitación gráfica como en situaciones sociales reales.

El modelo de “la respuesta social adecuada” dado a conocer por Dodge (1985), parte del modelo cognitivo del procesamiento de la información propuesto por este investigador años atrás. Según este modelo, ningún factor externo o interno puede explicar por sí solo la conducta agresiva de un alumno (Eron, 1982; Huesmann, Eron y Yarmel, 1987), en tanto que la agresión es un proceso de aprendizaje de origen multicausal que tiene lugar en épocas tempranas de la vida del alumno (Olweus, 1984). Según este modelo, la conducta del alumno está controlada por unos guiones cognitivos que se aprendieron en los primeros años del desarrollo y ahora están almacenados en la memoria, utilizándose como guía de comportamiento y solución de problemas. Es decir, a medida que los alumnos van interactuando con los demás, utilizan unos patrones de comportamientos específicos grabados en su conciencia desde la más tierna infancia, donde aprendieron una forma de pensamiento muy resistente al cambio (Huesmann, 1988). Cuando llega la época de la adolescencia, el alumno se compara dentro de un grupo de iguales y esto provoca que elija compañeros con las mismas características o situaciones que él; y según Levine (1983) el grupo refuerza a su vez, esos esquemas socio-cognitivos previos, tanto positiva como negativamente. En caso positivo, aumenta su autoestima y habilidades sociales, lo cual le hace disfrutar y participar en todas las actividades; por el contrario, en otros casos, se convierte en reforzador de esas conductas agresivas internas. Sin

embargo, contra esta situación, Albee (1982) propone una fórmula para contrarrestar estos esquemas agresivos previos diciendo que:

Un aumento de los determinantes orgánicos y del estrés (esquemas aprendidos previamente en la infancia), contribuyen a aumentar la incidencia de los problemas, factores que se sitúan por tanto en el numerador de la fracción. Mientras que un aumento en las habilidades de afrontamiento, la autoestima y apoyos dentro del grupo contribuyen a reducir dicha incidencia, factores que se sitúan por tanto en el denominador de la fracción (Albee, 1982: 107).

Por tanto, hay solución contra la violencia, si se enseña al alumno a actuar de forma adecuada y reaccionar de forma positiva ante las diferentes situaciones o estímulos sociales, por muy adversos que estos sean.

Según la teoría sociológica, la agresión es interpretada como un producto de los acontecimientos culturales, políticos y económicos de la sociedad (Dollar, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). La pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual y cultural, así como la explotación, entre otros, son la base del comportamiento agresivo de ciertos alumnos. Los valores predominantes en la sociedad también son imprescindibles en la comprensión de por qué ciertos alumnos agreden a otros, ya que en algunas culturas o subculturas, la agresión tiene un valor positivo, llegando incluso a premiar. Por ejemplo, en muchos barrios marginales donde la comunicación entre los diferentes grupos o bandas se produce a través de peleas, sólo ganan aquellos que demuestran su fortaleza física en la interacción. Pero no todos los alumnos viven las situaciones sociales precarias de igual forma, puesto que algunos tienen mayor tolerancia que otros para soportarlas o mayor capacidad para reflexionar sobre ellas. Por tanto, no son las situaciones sociales adversas las que causan directamente agresividad entre alumnos, hay un intermediario esencial, que es la frustración personal, la cual regula que estas circunstancias marginales puedan afectar a unos alumnos y no a otros (Berkowitz, 1969).

Según la hipótesis de la frustración-agresión, todos los alumnos que se comportan de forma agresiva, tienen una frustración previa (Dollar *et al.*, 1939). Estos autores postulan que los alumnos agresivos han tenido un bloqueo en la consecución de sus metas u objetivos y por ello están frustrados. Por ejemplo, un alumno que arremete contra un compa-

ñero e incita a otros a que también lo hagan, puede estar frustrado por no haber conseguido el respeto de los profesores y no ser considerado un alumno ejemplar. En realidad, la frustración que siente es una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad (Berkowitz, 1969), es decir, encontrarse con una situación que no acepta. El alumno no tolera que otro compañero tan diferente a él, al que tanto odia, esté tan bien aceptado entre la comunidad educativa. Entonces interpreta cognitivamente que el otro es amenazante para él, pues todos le apoyan y se posicionan en su contra, lo que hace que se frustre cada vez más y que su forma de violencia se vuelva más sutil.

Sin embargo, los últimos estudios de Berkowitz (1996) sostienen que no todos los alumnos en los que se desencadena esta dinámica cognitiva agreden a los otros, es decir, muchos han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones. La explicación según el autor es que existe una variable emocional intermedia entre la frustración y la agresión denominada cólera, la cual activa el organismo y lo prepara para la agresión. Va a depender del grado de equilibrio emocional del alumno, por ello hay que hacer hincapié en la importancia del trabajo emocional dentro de los centros educativos. Se podría decir que la frustración es una fuente de activación de la agresión, poniendo en marcha disposiciones que ya existen en el alumno agresivo. Sin embargo, esto no ocurrirá si se ha aprendido a responder de una manera alternativa a la agresión. Al igual que Berkowitz (1969), Bandura (1973) planteó que la frustración por una situación social desfavorecida no genera una pulsión agresiva que necesite descargarse mediante conductas dañinas, sino que crea un estado de activación emocional a partir de la cual se pueden producir una serie de conductas positivas o negativas, dependiendo de la eficacia emocional que tengan los alumnos para manejar su estrés. Por tanto, el origen de la agresividad no es causado por el hecho de que las adversidades sociales impidan conseguir las metas, sino por verse provocados por una situación injusta y arbitraria que va dirigida a estos adolescentes personalmente (Berkowitz, 1996) hiriendo sus sentimientos y emociones.

3. SOLUCIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El objetivo de reflejar el carácter multisistémico del concepto agresión entre iguales abre diferentes vías y hace más eficaz la intervención y

prevención, desde la implementación de medidas en todos los contextos en los que el alumno interactúa. A continuación, se comentan algunas de las más significativas.

3.1. Fomento de valores convivenciales y desarrollo de la moralidad en la escuela

La conducta moral es entendida como la base de todo progreso, desarrollo, conocimiento y perfeccionamiento de uno mismo (Doebelin, 1975); a través de un largo proceso que se aprende principalmente en las experiencias dentro de la familia y otros contextos cercanos, desde una actitud de afecto, comunicación, respeto y transmisión de valores positivos a lo largo del desarrollo (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). La moral o ética personal es una motivación para llevar una vida buena, y está relacionada con el estilo de vida, permaneciendo inalterable con el tiempo; regulada por unas reglas o normas por las que se rige la conducta en concordancia con los contextos externos cercanos y consigo mismo (Moral, s.f). En este sentido, la conducta moral supone una estimulación gradual del desarrollo hacia un juicio y un razonamiento más maduro, para culminar en un claro entendimiento de los principios universales de justicia (Kohlberg y Turiel, 1981) y esta justicia guarda siempre una relación empírica positiva con la empatía (Retuerto y Pérez, 2003).

Los valores son creencias fundamentales que cambian con el tiempo y las necesidades, como resultado de la interpretación que hace la persona de la utilidad, deseo, importancia, interés o belleza de algo. En este sentido, el valor es atribuido por la persona, de acuerdo a sus propios criterios e interpretación, producto de un aprendizaje o experiencia anteriores (Frondizi, 1992). El valor es toda perfección, real e ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias o necesidades (Marín-Ibáñez, 1993), en tanto que, es una recomendación que el ámbito cognitivo lleva implícito y que la persona utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás (Garzón y Garcés, 1989). Los valores están categorizados jerárquicamente, de los más absolutos o universales, a los más relativos; aunque la mayoría tienen elementos, tanto absolutos como relativos, en proporciones variadas, que los acercan a uno u otro polo (Quintana, 1998; citado en Pérez-Pérez, 2007). A su vez, están organizados de forma dicotómica, pues pueden ser relativos y universales al mismo tiempo, objetivos y subjetivos, reales e ideales, emo-

cionales y racionales y colectivos e individuales (Pérez-Pérez, 2007). Por ejemplo, el valor de la amistad es universal pero depende de la persona, en tanto que para unos significa depositar confianza en alguien y para otros significa solamente relacionarse con los demás sin falta de confiar en ellos. Además el valor también depende de las condiciones históricas y sociales, y se interpreta desde los significados objetivos de la cultura a la que pertenece (Popper *et al.*, 1995; citado en Pérez-Pérez, 2007). Por ejemplo, hace cincuenta años la sumisión de la mujer al marido era un valor, por el contrario, hoy en día el sexismo es un contravalor social.

Sin embargo, los valores universales, los grandes valores “con mayúsculas” como la justicia, la cooperación o el amor entre otros, permanecen siempre inalterables pues son valores supremos, y por tanto los que más se acercan a la educación moral (Pérez-Pérez, 2007). Se ha comprobado que la mayoría de adolescentes de hoy en día, tienen interiorizados estos valores universales. Un estudio representativo de Giner y Homs (2009) en el que se encuesta a un alto porcentaje de adolescentes europeos, concluyó que estos tienen en general una buena educación en valores universales, y consideran necesario el reconocimiento de la igualdad de derechos y libertades para todos, además de manifestarse en contra de la pena de muerte y conceder gran importancia al hecho de expresar sus ideas.

Puede decirse que la moral es el fomento del espíritu crítico descubierto por el propio alumno, a diferencia de los valores que son las normas externas que guían a los alumnos (Taberner, 2003). La enseñanza de valores que se acercan al polo de lo absoluto y universal, como la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica, fomentan el desarrollo de la moralidad en los alumnos, necesaria para que aprendan a convivir con sus iguales.

Los valores que nos interesa enseñar en la escuela a favor del desarrollo de una alta moralidad y en contra de la violencia, pretenden fomentar la educación intercultural y la convivencia pacífica (Tourrián, 2005). Para ello, la formación que necesitan debe escapar de lo meramente académico, ir más allá y entender el sentido de la verdadera existencia como individuos en sociedad. Precisamente, la escuela es el mejor lugar para enseñar estos valores, en tanto que la interactividad entre sus miembros permite ir adquiriendo una cultura distinta que muestra las diferencias como algo valioso y democrático, considerando la diversidad como valor principal (López-Melero, 2002; citado en Boggino, 2003). Los valo-

res convivenciales se adquieren a través de la cooperación y el intercambio de puntos de vista con los demás, por medio de relaciones no coactivas y a través de la aceptación del otro en un entorno cultural diverso de interacción (Boggino, 2003). Dentro de este marco plural, es necesario definir una esfera gradual de valores consensuada por toda la comunidad educativa, incluidas las familias, que debe ser practicada por todos ellos, en todos los espacios y en todo momento (Valle, 2008). Los valores para la convivencia proporcionan el andamiaje que ayuda a desarrollar relaciones más cálidas y afectuosas entre todos, además de crear un mayor compromiso hacia el crecimiento personal (Fernández, Luquez y Leal, 2010). Acosta y Páez (2007) proponen estrategias didácticas para facilitar al profesor una herramienta útil de educación en estos valores convivenciales fortaleciendo su eje transversal, en tanto que su aprendizaje guarda una relación estrecha con el currículum oculto (Barriga, 2005). En este sentido, es preciso hacer especial hincapié en este plano implícito, pues se puede hablar de respeto y otros valores convivenciales en una actividad, y por el contrario actuar o pensar de otra manera. De esta manera, los valores para la convivencia se introducen en el PEC (Proyecto Educativo de Centro), en el Proyecto de Convivencia y en cada una de las asignaturas y actividades de los centros educativos, de forma transversal y longitudinal, teniendo en cuenta una estructura de organización de centro cooperativa (Ortega, 2000; Trianes, 2000), con un modelo regulador de normas para la convivencia, y con la imprescindible implicación del profesorado y familias (Avilés, 2006).

Normalmente, los valores se enseñan a través de las tutorías por ser un espacio ideal para trabajarlos, unidos al aprendizaje de otro tipo de habilidades emocionales y sociales (Olweus, 1998). En concreto, la tutorización entre iguales, enseña además a los alumnos a desarrollar habilidades interpersonales (Cowie, 2006) desarrollando un sentido superior de comunidad, necesario para la participación democrática (Díaz-Aguado, 2006). Los valores se enseñan también a través de asignaturas específicas que formen en valores éticos, cosmopolitas y universales (Villafranca y Buscarais, 2010). Marina y Bernabeu (2009) opinan que este tipo de asignaturas deberían posicionarse como materias principales de las que partan sugerencias y colaboraciones con otras asignaturas, con el resto de los miembros la comunidad educativa, incluidas las familias; y con las tutorías, para lo que habría que aumentar el número de las mismas. En conclusión, padres profesores deben buscar una coherencia ética y no

exigir aquello que no practican (Carrillo, 2007), la educación en valores para la convivencia debe ser una responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa; y para transmitirlos, necesitan acciones coordinadas que mezclen la razón, la afectividad y la reflexión (Carrillo, 2007), con el fin de enseñar a sus hijos y alumnos a analizar, a valorar y a elegir teniendo en cuenta que “la educación no es neutral, que significa posicionarse y no todas las opciones son viables” (Carrillo, 2007: 40).

3.2. Medidas que integran a toda la comunidad educativa

La familia como contexto más próximo al alumno merece gran parte de atención dentro de las escuelas (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Una gran parte de la comunidad educativa confirma que la carencia de afecto y diálogo dentro del ambiente familiar, influye significativa y positivamente en el comportamiento violento de los alumnos en la escuela, proponiendo como medida principal la formación de padres en habilidades comunicativas, seguido de estar más tiempo con sus hijos, aportarles más afecto, una educación basada en valores democráticos, además de vigilar el consumo de violencia en los medios audiovisuales (López-Hernández y Ovejero, 2015).

Cada vez hay más constatación de la necesidad de asesorar a las familias, profesorado y alumnado sobre estrategias con las que resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente en la etapa de la adolescencia (Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Lereya, Samara y Wolke, 2013). Desde la escuela se deberían crear nuevos programas que promuevan una formación en dirección a la mejora de la comunicación y colaboración conjunta en tareas escolares y extraescolares que integren a las familias (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Mateu-Martínez *et al.* (2013) diseñan un programa cognitivo-conductual para prevenir el rechazo social en los niños, que consiste en una formación dirigida a los padres, cuyo objetivo es la educación en valores democráticos, el fomento de habilidades comunicativas con sus hijos y la sensibilización por la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicomponente que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y sociales, con tareas para realizar en casa.

Por otra parte, se debería potenciar a los miembros del grupo de iguales, en ayuda a las víctimas, creando nuevos programas y dinámicas

de grupos donde se trabajen habilidades sociales, de diálogo y aún más, emocionales (López-Hernández y Ovejero, 2015; Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015). Es necesario que los compañeros entiendan la importancia de evitar tomar actitudes pasivas ante el acoso, (Lovegrove *et al.*, 2013). Habría que hacer más hincapié en los chicos, debido a la mayor prevalencia de acoso y violencia entre los mismos (López-Hernández, 2013), y reflexionar sobre la acuciante necesidad de incentivar la creación de nuevos programas de educación para la igualdad a todos los niveles, en la misma línea de Díaz-Aguado (2009), ya que se siguen mostrando déficit en la relación integrada entre ambos sexos.

Respecto a las nuevas tecnologías, desde la escuela es preciso incentivar el uso seguro y responsable de las mismas, a través de programas específicos (Del Río, Sabada y Bringé, 2010). Gran parte de la comunidad educativa opina que el mal uso de los medios audiovisuales, es el principal contexto propiciador del comportamiento violento de los alumnos en la escuela, y especialmente entre los más jóvenes. Por el contrario, el uso correcto y pedagógico de los mismos, principalmente entre las familias, actuaría como estrategia educativa principal para prevenir el acoso escolar, fomentando la convivencia, tanto en los centros educativos como en el entorno familiar y social más amplio (López-Hernández y Sabater, 2014). Es preciso crear nuevos programas audiovisuales que se comprometan con la educación, teniendo en cuenta que los alumnos aprenden de ellos (García Matilla, 2007; Orozco, 2010).

Según un estudio acerca del uso de la televisión (Nigro, 2011), en el que se pretendía describir el diálogo que surge entre padres, docentes y alumnos acerca de cómo se utiliza este medio, se encontró que los padres y profesores no se ponen de acuerdo sobre su uso, y sobre cuáles son las influencias educativas de la televisión. En este sentido, los padres sienten que son responsables de los consumos de gran cantidad de programas para adultos de sus hijos, pero opinan no poder controlarlos debido a su desconocimiento, algo que puede extrapolarse a otros medios, como Internet y videojuegos. La mayor causa del ciberacoso podría ser la denominada “brecha digital”, donde los menores enseñan a los adultos el manejo de las TIC, un contexto en el que no pueden intervenir. Por ello, para poder educar en las TIC y ejercer un adecuado control, es necesaria la formación de los adultos (Salmerón, Campillo y Casas, 2013); habría que formar primero a los creadores y difusores de estos programas, y más tarde a los profesores y padres, introduciéndolos y formándolos en una

nueva pedagogía de los medios (Gabelas, 2007), con el fin de que ejerzan un rol constructivo en el fomento de valores para la convivencia social (Goldsmith, 2010), además de ofrecerles la posibilidad de debatir sobre los dilemas morales que conlleva el ciberacoso (Cowie, 2013).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Últimos estudios muestran que es de urgente necesidad formar integralmente, en habilidades emocionales a los alumnos, familiares y profesorado desde la escuela (López-Hernández y Ramírez, 2014). La formación del profesorado, debe ir más allá de aspectos técnicos y conceptuales, ya que estos no pueden enseñar o transmitir habilidades emocionales, si no las ha adquirido previamente (López-Hernández, 2015). Según un estudio con alumnos de magisterio de infantil (Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015), los participantes mostraban niveles favorables en autorrealización y crecimiento personal, encontrando resultados más optimistas en el caso de las chicas y entre aquellos que tenían más vocación. El actual panorama escolar y profesional requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, pues su participación tiene que contribuir al desarrollo global de todos (Álvarez y Bisquerra, 2011). La puesta en marcha de programas que trabajen las emociones en los centros educativos, por ejemplo las técnicas Mindfulness entre la comunidad educativa, muestran resultados muy positivos en el desarrollo personal y académico de sus participantes (López-Hernández, 2015) y la disminución de casos de violencia en las escuelas.

Referencias Bibliográficas

- ACOSTA, M y PÁEZ H. 2007. Estrategias didácticas para educar en valores: 10 valores con intencionalidad. **Revista educación en valores**, Nº 8, 57-69.
- ALBEE, G. 1982. Preventing psychopathology and promoting human potential. **American psychologist**, Nº 37, 1043-1950.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. 2011. **Manual de orientación y tutoría**. Barcelona: Wolters Kluwer
- AVILÉS, J.M. 2006. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú.
- BANDURA, A. 1973. **Aggression: A social learning analysis**. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- BANDURA, A. 1975. Análisis del aprendizaje social de la agresión. En Bandura, A. y Ribes, E. (eds.) **Modificación de conducta, análisis de la agresividad y la delincuencia** (307-347). México D.F.: Trillas.
- BARRIGA, D. 2005. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 8, Nº1. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html> [Consultado el 4 de abril de 2008]
- BERKOWITZ L. 1969. The frustration-aggression hypothesis revisited. In Berkowitz L (ed.): **Roots of aggression** (1-28). New York: Atherton press.
- BERKOWITZ, L. 1993. **Aggression**. New York: McGraw Hill.
- BERKOWITZ, L. 1996. **Agresión: Causas, consecuencias y control**. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERKOWITZ, L. y RAWLING, E. 1963. Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. **Journal of abnormal and social psychology**, Nº 66, 405-412.
- BOGGINO, N. 2003. **Los valores y las normas sociales en la escuela**. Rosario: Homo Sapiens.
- CARRILLO, I 2007. **¿Es posible educar en valores en la familia?** Barcelona: Grao.
- COWIE, H. 2006. Técnicas para el desarrollo de los programas, en A Serrano (ed.), **acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying** (291-300). Barcelona: Ariel.
- COWIE, H. 2013. El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. **Convives: Acoso entre iguales, ciberacoso**, Nº 3, 16-24.
- DEL RÍO, J; SÁBADA, C y BRINGUÉ C. 2010. Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. **Revista de estudios de juventud**, Nº 88, 115-128.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) 1996. **Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes**. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. 2006. **Del acoso escolar a la cooperación en las aulas**. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. 2009. Prevenir la violencia de género desde la escuela. **Revista de estudios de juventud**, Nº 86, 31-46.
- DODGE, K.A. 1985. A social information-processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Eds.), **Minnesota symposium on child psychology** (77-125). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

- DOEBLIN, A. 1975. **El Pensamiento vivo de Confucio**. Argentina: Losda. (Versión original, 1941).
- DOLLARD, J., DOOB, L., MILLER, N., MOWRER, O. y SEARS, R. 1939. **Frustration and aggression**. New Haven: Yale University Press.
- DOWNEY, G. y WALKER, E.F. 1989. Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. **Developmental psychology**, N° 25, 835-845.
- ERICSSON, E. 1972. **Sociedad y adolescencia**. Buenos Aires: Paidós
- ERICSSON, E. 1981. **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus
- ERON, L.D. 1982. Parent-child interaction, television, violence, aggression of children. **American psychologist**, N° 37, 197-241.
- ERON, L.D. 1987. The development of aggressive behaviour from the perspective of a developing behaviourism. **American psychologist**, Vol. 42, N° 5, 435-442.
- FERNÁNDEZ, J. M., AGUILAR, J. M., ÁLVAREZ, J., PÉREZ-GALLARDO, E. R. y SALGUERO, D. 2013. Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. **International journal of developmental and educational psychology**, Vol. 1, N° 2. 131-138.
- FERNÁNDEZ, O; LUQUEZ, P; y LEAL, E. 2010. Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. **Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales**, Vol. 12, N° 1, 63-78.
- FRONDIZI, R. 1992. **¿Qué son los valores?** México: Fondo de Cultura Económica.
- GABELAS, J.A. 2007. Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. **Comunicar**, N° 28, 69-73.
- GARCÍA-MATILLA, A. 2007. Como mira la televisión a la escuela. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, N° 21, 63-74.
- GARZÓN, A., GARCÉS, J. 1989. Hacia una Conceptualización del Valor. En Mayor J y Pinillos J.L. (Eds.): **Tratado de psicología (VII): actitudes, creencias y valores** (365-408). Madrid: Alhambra.
- GECAS, V. y BURKE, P. 1995. Self and identity. In K. Cook, G. Fine and J. House (Eds.), **Sociological perspectives on social psychology** (pp. 131-161). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- GINER, S y HONS, O. 2009. Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. **Revista de estudios de juventud**, N° 87, 31-44.
- GIRARD, R. 1987. **La violencia y lo sagrado**. Barcelona: Anagrama.

- GOLDSMITH, S. 2010. **The power of social innovation**. San Francisco: Jossey Bass.
- 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**, N° 8, 321-329.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J. M. T., SANDLER, H. M., WHETSEL, D., GREEN, C. L., WILKINS, A. S. y CLOSSON, K.E. 2005. Why do parents become involved? Research findings and implications. **Elementary school journal**, N° 106, 105-130.
- HUESMANN, L.R. 1988. An information processing model for the development of aggression. **Aggressive behavior**, N° 14, 13-24.
- KOHLBERG, L y TURIEL, E. 1981. Desarrollo moral y educación moral, en Lesser G (Ed): **la psicología en la práctica educativa** (511-578). México: Trillas.
- LA VOIE, J.C. 1976. Ego identity formation in middle adolescence. **Journal of youth and adolescence**, N° 5, 371-385.
- LEREYA, S. T., SAMARA, M. & WOLKE, D. 2013. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. **Child abuse & neglect**. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- LEVINE, J. 1983. Social comparison and education. En Levine y Wang (Eds.), **Teacher and student perceptions** (143-192). Hillsdale: LEA.
- LOEBER y STOUTHAMER-LOEBER, M. 1986. Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency (vol. 7); En M. Tonry y M. Morris (Eds.), **Crime and justice** (219-239), Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ-HERNÁEZ, L. 2013. Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? **Revista Iberoamericana de Educación**; Vol. 62, N° 1, 1-13.
- LÓPEZ-HERNÁEZ, L. 2015. Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. **Revista española de Orientación y Psicopedagogía**. En prensa.
- LÓPEZ-HERNÁEZ, L. y OVEJERO, M.M. 2015. Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja: **Revista de estudios de Educación (ESE)**. En prensa.
- LÓPEZ-HERNÁEZ, L. y RAMÍREZ, A. 2014) Medidas disciplinarias en los centros educativos ¿suficientes contra el acoso escolar? **Revista Perfiles Educativos**. N° 145, 32-64.

- LÓPEZ-HERNÁNDEZ, L. y SABATER, M.C. 2014. Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la promoción de la convivencia. **Revista de Investigación en educación**. Vol. 12, N° 2, 23-30.
- LOVEGROVE, P. J., BELLMORE, A. D., GREIF-GREEN, J., JENS, K., & OSTROV, J. M. 2013. "My voice is not going to be silent": What can parents do about children's bullying? **Journal of school violence**, N° 12, 253-267. doi: 10.1080/15388220.2013.790070.
- MARIN-IBÁÑEZ, R. 1993. **Los valores un desafío permanente**. Madrid: Cíncel.
- MARINA, J.A y BERNABEU, R. 2009. **Competencia social y ciudadana**. Madrid: Alianza.
- MATEU-MARTÍNEZ, O., PIQUERAS, J. A., JIMÉNEZ-ALBIAR, M. I., ESPADA, J. P., CARBALLO, J. L. y ORGILÉS, M. 2013. Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. **Terapia psicológica**, N° 31, 187-195.
- MEAD, G. H. 1968. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós.
- MONKS, C. y SMITH, P.K. 2000. The social relationships of children involved in bully/victim problems at school. En R. Mills y S. Duck (Eds.), **Developmental psychology of personal relationships** (175-198. Chichester: Wiley.
- MORAL (s.f). Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Moral>. [Consultado el 6 de mayo de 2010].
- NIGRO, P. 2011. El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires. Argentina. **Educ.Educ**. Vol.14, N° 1, 27-49.
- OLWEUS, D. 1978. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington D.C.: Hemisphere press.
- OLWEUS, D. 1984. Aggressors and their victims: bullying at school; en H. Prude y H. Gault (eds.), **Disruptive behaviors in school**, (57-73). New York: Wiley.
- OLWEUS, D. 1998. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata.
- OROZCO. 2010. **Niños, maestros y pantallas. Televisión audiencias y educación**. Guadalajara (México): Ediciones de la noche.
- ORTEGA, R. 2000. **Violencia escolar. Mito o realidad**. Sevilla: Mergablum.
- ORTEGA, R. 2008. **Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención**. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- ORTEGA, R.; SÁNCHEZ, V. y MENESINI, E. 2002. Violencia entre iguales y desconexión moral: el papel mediador de las emociones morales en un es-

- udio transcultural con escolares españoles e italianos. **Psicothema**, N° 14, 37-49.
- ORTEGA, R; DEL REY, R y CÓRDOBA, F. 2010. Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico, en R. Ortega (coord.), **Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar**, (299-319). Madrid. Alianza.
- PATTERSON, G.R., y STOUTHAMER-LOEBER, M. 1984. The correlation of family management practices and delinquency. **Child development**, N° 55, 1299-1307.
- PAVLOV, I. P. 1927. Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. (Translated and edited by G. V. Anrep). London: Oxford University press.
- PEGALAJAR-PALOMINO, M.C., LÓPEZ-HERNÁNDEZ, L. 2015. Emotional skills in early childhood education teachers. **REICE**, Vol. 13, N° 3, 45-56.
- PÉREZ-PÉREZ, C. 2007. Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. **Bordón**, Vol. 60, N° 1, 99-112.
- RETUERTO-PASTOR, A; PÉREZ-DELGADO, E. 2003. Relación entre razonamiento y empatía en adolescentes y jóvenes. **Escritos del Vedat**, N° 33, 303-328.
- ROJAS, L. 1997. **Las semillas de la violencia**. Madrid: Escasa Calpe.
- SALMERÓN M., CAMPILLO F., y CASAS, J. 2012. Acoso a través de Internet. **Pediatría Integral**, Vol. 17, N° 7, 529-533.
- SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN y LAGERSPETZ, K. 1998. Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. **Aggressive behaviour**, N° 24, 205-218.
- STEIN, A. H, FRIEDRICH, L. K., y VONDRACEK, F. 1972. Television content and young children's behaviour. In J. P. Murray, E. A. Rubinstein, y G. A. Comstock (Eds.), **Television and social behaviour: Reports and papers (Vol. 2). Television and social learning (202-317)**. Washington, DC: U.S:Government Printing Office.
- STRAUS, M.A, GELLES R.J y STEINMETZ, S.K. 1981. **Behind closed doors: violence in the American family**, Garden City, N.J: Anchor Books.
- TABERNER, J. 2003. **Sociología y educación**. Madrid: Techos.
- TOURIÑAN J.M. 2005. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. **Revista galega do ensino**, Vol. 13, N° 47, 1367-1418.
- TRIANES, M.V. 2000. **La violencia en contextos escolares**. Málaga: Aljibe.

- VALLE, J.M. 2008. Valores y pluralismo social en la formación para la convivencia ciudadana. III Congreso Iberoamericano de pedagogía y XIX Congreso Nacional sobre educación ciudadanía y convivencia. Zaragoza, del 17 al 20 de septiembre.
- VILLAFRANCA, I. y BUSXARRAIS, M^a. R. 2010. La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales. **Bordón**, Vol. 61, N^o 2, 139-149.