

## **EL TRABAJO GRUPAL PARA MEJORAR LA PERCEPCIÓN DE PERTENENCIA EN EL GRUPO Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.**

### **DATOS SOCIOMÉTRICOS**

María Jesús Comellas Carbó

Doctora en Filosofía. Profesora investigadora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.  
mjcomellas@grode.org

Recibido 7 Agosto 2011

Aceptado 15 Septiembre 2011

#### **Resumen**

El proceso de socialización, de desarrollo de la autoimagen social y de la personalidad se realiza en el marco del centro educativo a lo largo de las etapas educativas infantil primaria, especialmente secundaria.

Este proceso se da de forma directa en el marco del grupo aula a través de las experiencias y vivencias relacionales lideradas, de forma especial con criterios pedagógicos, por el profesorado.

Este liderazgo tiene como objetivo fundamental crear, para todo el alumnado, condiciones favorables para que todo el alumnado tenga una percepción positiva de su lugar en el grupo. Estas condiciones de manera natural no se dan debido a múltiples factores sean culturales, rendimientos académicos o afinidades.

Se presentan resultados obtenidos durante 3 cursos escolares en centros de primaria y secundaria donde se pone en evidencia la incidencia de fortaleza de las acciones educativas llevadas a cabo como factor de prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia.

**Palabras clave:** Socialización, liderazgo adulto, grupo iguales autopercepción positiva y negativa, oportunidades.

## Estado de la cuestión

En la dinámica relacional, cada miembro del grupo tiene su propia percepción del lugar que ocupa en él y el grado de protagonismo que tiene. Es precisamente en esta valoración o percepción de su situación en el grupo (autopercepción) en la que se centra este análisis por la influencia que tiene en las conductas, actitudes y las repuestas en cada una de las situaciones cotidianas.

El debate de las causas del ajuste o desajuste de esta auto-percepción y la búsqueda de alternativas para actuar deben hacerse en el marco de la comunidad educativa para dar una respuesta integrada y consensuada que incida en la dinámica del grupo y favorezca el proceso de socialización del alumnado. En el grupo todas las personas aprenden competencias y habilidades sociales necesarias para vivir en un mundo complejo y todas las personas, en algún momento, pueden encontrarse con situaciones complejas que les representen una cierta vulnerabilidad relacional. Por ello es importante conocer las dificultades que afectan a las personas para poder estar bien relacionadas en el grupo.

El análisis que se presenta, compartido con el profesorado, ahonda en este factor, desde un modelo de investigación-acción participativa, pretende mostrar la tendencia de mejora del desajuste en la autopercepción del alumnado a partir de la implicación colectivas que den respuestas a dichas causas.

## El grupo escolar contexto de socialización

El proceso de socialización, posterior al iniciado en la familia, grupo de socialización primario, se da, en gran medida, desde las primeras edades, en el contexto del centro educativo y favorece el desarrollo de unas competencias relacionales, más amplias, imprescindibles para convivir y adaptarse a la sociedad.

Este aprendizaje no se da de forma espontánea sino de forma progresiva con la acción educativa sistemática que potencie la comprensión de las pautas relacionales, la adquisición de habilidades y garantice que cada persona del grupo tenga un espacio en que construir positivamente su personalidad como ser social.

Los factores individuales, sociales, escolares o ambientales no deben ser condicionantes de este proceso y posiblemente tendrían una influencia evidente, sin la intervención educativa, especialmente por el hecho de que los grupos escolares tienen unas características y unos objetivos específicos que condicionan la dinámica y las relaciones. Por ello el liderazgo adulto es determinante para hacer posible que el 100% del alumnado pueda participar de una dinámica grupal positiva.

No existe una definición unívoca de grupo. Según sea el enfoque se hace hincapié en el aspecto que se considera más relevante y que se desea valorar y potenciar como referencia.

En principio debe haber una pluralidad de individuos que estén en contacto, que tienen cuenta de su existencia y conciencia de cierto elemento común de importancia que les diferencia de otros (Olmsted, 1984). De igual manera para que un grupo pueda ser considerado y tratado como tal debe reunir dos condiciones previas: debe estar constituido por una pluralidad de personas y debe haber una limitación numérica que les distingue de las colectividades, ejército, por ejemplo, o de las categorías sociales generales de sexo, estatus social, etcétera, (Merton, 1980).

Por tanto uno de los aspectos que se valoran como relevantes para que el grupo tenga entidad como tal es que los individuos tengan alguna *conciencia* sobre los vínculos que les unen entre sí y que, por el hecho de pertenecer al grupo, deben interactuar de acuerdo con unos esquemas establecidos previamente sea por el propio grupo o por agentes externos.

La percepción de pertenecer al grupo permite verse en relación a otras personas y actuar como miembros del grupo y no como simples individuos. Esta conciencia de la relación y actuación permite que el grupo tenga entidad psicosocial.

Un grupo no es, por tanto, una simple pluralidad de personas, sino un todo dinámico, un conjunto de relaciones que involucra a todos sus componentes y su naturaleza está en la interdependencia de las personas y en el sistema grupal que se encuentra en un continuo proceso de cambio.

El grupo como unidad tiene características que inciden directamente en su dinámica y por tanto el grupo aula participará directamente de estas características lo que le confiere una gran complejidad. **Es un grupo primario por la estabilidad en el espacio, el tiempo y los vínculos** y tiene simultáneamente las características de los **grupos formales: organización escolar** y de los **informales amistades espontáneas y subgrupo**, hecho que comporta complejidad en su gestión y, en este caso, en la intervención educativa (Cooley, 1933) (**cuadro 1**).

Según la estructura	Según los vínculos relacionales
<b>grupo formal:</b> necesita liderazgo organización y las personas buscan un objetivo concreto	<b>grupo primario:</b> grupo reducido en el mismo espacio, estabilidad y con roles claros, relaciones afectivas
	<b>grupo secundario:</b> muchas personas, con relaciones formales y posible
<b>grupo informal:</b> grupo reducido que no necesita liderazgo organización ni motivos	<b>grupo primario:</b> grupo reducido en el mismo espacio, con estabilidad, roles claros y relaciones afectivas
	<b>grupo secundario:</b> muchas personas, con relaciones formales y posible movilidad

(Cuadro 1)

En el momento en que los grupos escolares responden a diferentes criterios en su constitución y no vienen determinados por motivaciones de las personas sino por una serie de circunstancias es preciso hacer un análisis en profundidad para comprender las posibles dinámicas que emergen de dicha complejidad ya que va a determinar, en gran manera, la calidad y satisfacción de la vida en el grupo ya que estará condicionada por las actitudes individuales y las posibilidades de pertenencia en el grupo como se pone en evidencia en el planteamiento siguiente (**cuadro 2**).

<b>El aula, un grupo formal</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un líder formal que debe guiar el grupo hacia el logro de los objetivos.</li> <li>• Los miembros tienen tareas específicas y roles definidos, aun cuando no siempre son visibles.</li> <li>• Cada componente ocupa un lugar o estatus dentro el grupo.</li> <li>• Hay un seguimiento de normas explícitas que concretan cómo deben ser las relaciones entre los componentes del grupo y hay otras implícitas que realmente son las que determinan la calidad de las relaciones.</li> <li>• Se han de conseguir unos objetivos.</li> <li>• Las actuaciones de cada miembro y las del grupo se evalúan.</li> <li>• Las relaciones que se establecen dentro el grupo no son inicialmente de cariz afectivo puesto que no han elegido pertenecer a este grupo.</li> <li>• No siempre hay coincidencia entre la posición que las otras personas atribuyen a cada miembro dentro el grupo y la percepción personal de la posición que se ocupa.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todos consiguen integrarse socialmente dentro el grupo.</li> </ul>
Riesgos de exclusión del grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando la frustración y los sentimientos de incompetencia e insuficiencia personal son intolerables porque hay demandas excesivas.</li> <li>• Cuando la emergencia de liderazgos en el sí del grupo provocan en algunos de sus miembros sea la retirada, la busca de estrategias de invisibilidad o el enfrentamiento más o menos violento.</li> <li>• Cuando la dinámica del grupo no permite que todos sus miembros participen y tengan la posibilidad de utilizar sus habilidades.</li> <li>• Cuando las normas del grupo afectan la libertad del suyos miembros fuera del contexto grupal.</li> <li>• Cuando la pertenencia al grupo provoca una evaluación negativa por parte de personas externas.</li> <li>• Cuando hay sentimientos personales de valoración negativa, experiencias victimizadoras o de marginación, sea esta real o no, implícita o explícita.</li> </ul>

**(Cuadro 2)**

### La percepción positiva y negativa

La percepción está estrechamente relacionada con lo que se espera del grupo. Será ajustada si hay coincidencia entre lo que se espera y lo que se recibe y a su vez será percepción ajustada positiva relacionada con el número de elecciones esperadas y las recibidas y en sentido contrario la percepción ajustada negativa estará relacionada con el número de rechazos esperados y los recibidos.

No se trata, pues, de la situación de aceptación o rechazo en que se halla la persona sino el grado de conciencia de su situación en el grupo, factor determinante de su autoimagen grupal es decir

su conciencia del “yo soy y pertenezco a un grupo” y en estrecha relación con las respuestas que el grupo da de forma dinámica y recíproca. Cuando esta relación es satisfactoria la persona se siente aceptada y valorada positivamente lo que favorece su percepción y autoestima.

### Autopercepción positiva

Código	Significado de los índices de autovaloración positiva
N/C	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá elegido”? O que han contestado que no tendrían ninguna elección.
<b>Baja</b>	Personas que creen que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.
<b>Ajustada</b>	Personas que esperan recibir un nombre determinado de elecciones y coincide aproximadamente con las supuestas.
<b>Alta</b>	Personas que creen que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
<b>Muy alta</b>	Personas que creen que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen. Frecuentemente son personas rechazadas y pueden compensar este rechazo con expansividad positiva.
<b>Comentarios global</b>	<p><b>Cuando la autopercepción es baja o muy baja indica que las relaciones positivas son poco percibidas por lo que se genera una distancia entre las personas con posibles afinidades y dificulta la creación de los vínculos relacionales positivos.</b></p> <p><b>La percepción desajustada alta no permite comprender las actitudes y distancia del grupo por lo que se dificulta su integración.</b></p>

Por el contrario, si la persona se siente poco aceptada y/o rechazada, aunque no sea cierto, le condicionará en sus relaciones y podrá provocar aislamiento, dificultades de cooperación y una baja autoestima (Castillo, 2009).

<b>Código</b>	<b>significado</b>
<b>N/C</b>	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá rechazado”?
<b>Baja</b>	Personas que creen que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de las que suponen.
<b>Ajustada</b>	Personas que esperan recibir un nombre determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los supuestos.
<b>Alta</b>	Personas que creen que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
<b>Muy alta</b>	Personas que creen que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen.
<b>Comentario global</b>	<b>Cuando las relaciones negativas (autopercepción alta o muy alta) se generan dificultades relacionales y la creación de vínculos relacionales positivos y a su vez se pueden generar actitudes reactivas. La baja percepción no permite modificar actitudes o incidir en los factores que favorecen el rechazo.</b>

Todas estas percepciones determinan en gran medida la manera de situarse en el grupo clase y, en cada subgrupo que se forme dentro de éste por las repercusiones en actitudes y comportamientos, ya que el alumnado con una percepción desajustada de su situación grupal será menos receptivo a las respuestas del grupo y a las actividades que se pueden proponer porque tienen más importancia las percepciones que la realidad propiamente dicha por lo que son estas percepciones las que se deben modificar especialmente en el caso de los desajustes en que el alumnado cree que su situación es menos positiva.

Considerando que las experiencias que el alumnado tenga de las relaciones grupales influirán en su desarrollo individual y social, tanto positiva como negativamente, es fundamental la acción del profesorado para crear un espacio de pertenencia donde vincularse y potenciar la cohesión a través del estilo de sus relaciones, rol

y responsabilidades diferenciados, más que a través de procesos cognitivos (Dubet, 2002).

Con este planeamiento se quiere proponer que todas las personas se relacionen positivamente entre sí sino que se puedan crear oportunidades para que todas las personas puedan tener un espacio relacional positivo y que las antipatías no tengan una intensidad (número de rechazos) que dificulten las relaciones grupales.

### Metodología y población

La metodología utilizada, en el marco del Observatorio de la violencia en las escuelas (OVE), del Grupo de investigación en orientación y desarrollo educativo (GRODE) se enmarca en el modelo de **la investigación acción participativa** contextualizada en el centro educativo y centrada en la participación de los equipos educativos que interviene en el grupo.

El objetivo principal trata de revisar la intervención educativa de manera que se pueda incidir en la percepción desajusta del alumando tanto de su aceptación (percepción positiva) como de su aislamiento (percepción negativa) factores que dificultan las dinámicas positivas en el aula y son factores de riesgo que pueden generar violencia.

Se parte del análisis de la dinámica del aula a través de la voz del alumnado mediante la aplicación de las 4 preguntas del sociograma: (<http://portal.grode.org>) que ofrece informaciones a nivel cuantitativo y cualitativo en relación a las atracciones, rechazos y sobretodo en la percepción que tiene de estas relaciones. Esta información permite conocer la estructura interrelacional del grupo a través de las respuestas de las personas que lo componen.

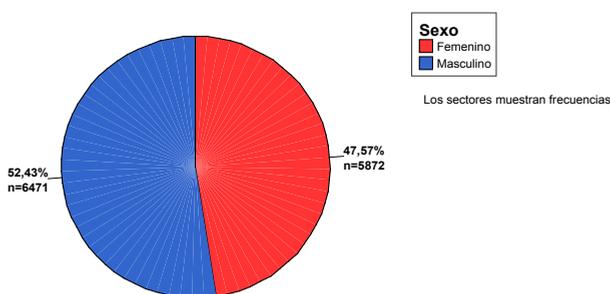
Se considera fundamental la visión de la dinámica del grupo así como a las percepciones que tienen cada persona del grupo por ser

determinante de las actitudes e incidencia en el proceso de construcción de su identidad.

## Datos

Se presenta un estudio realizado por el grupo GRODE en 60 centros escolares, 54 públicos y 6 concertados, de educación primaria y secundaria de Catalunya (España). Los datos que se presentan, obtenidos de la aplicación de un *software on line*, elaborado por el propio grupo, se enmarcan en la investigación que realiza, desde hace 6 años, el Observatorio de la violencia en las escuelas en Catalunya (España) (OVE) y corresponden a los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.

En el curso escolar del 2008-2009 participaron 555 grupos con un total de 12,343 individuos, 5,872 alumnas y 6,471 alumnos, que por etapas corresponden 5,868 a educación primaria y 6,380 a educación secundaria (gráfico 1 y 2).



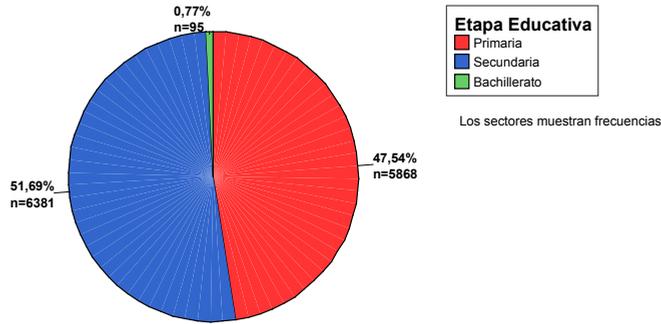


Gráfico 1

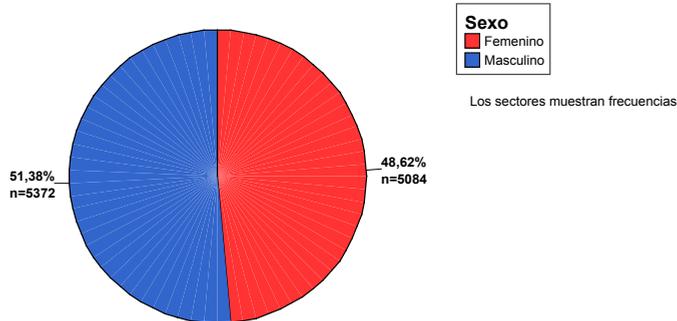
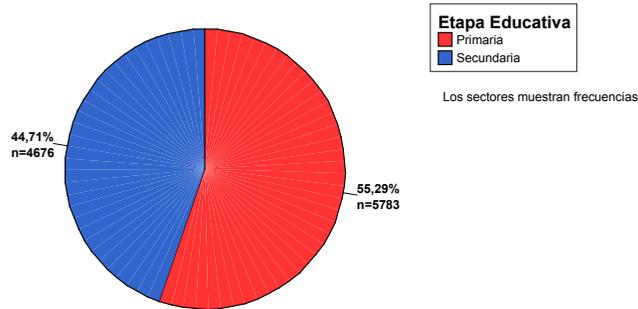


Gráfico 2

En el curso escolar 2009-2010 participaron 479 grupos con un total de 10,456 personas, de las que 5,084 eran alumnas y 5,372, alumnos. De educación primaria, el total era de 5,783 y de educación secundaria, 4,673 (Gráfico 3 y 4).

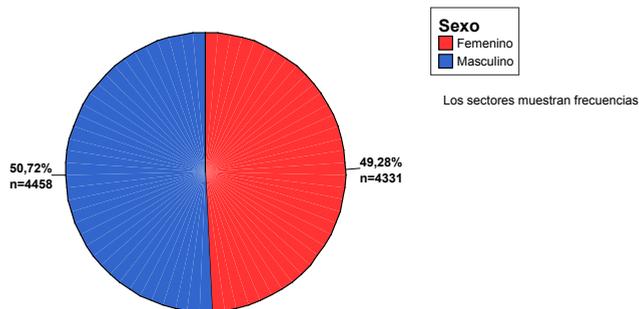


Gráfico 3

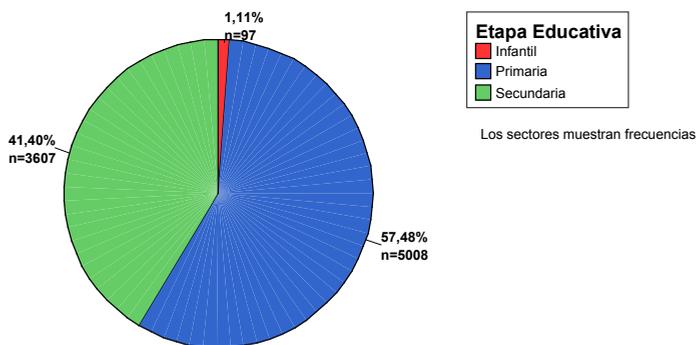


Gráfico 4

En el curso escolar 2010-2011 participaron 402 grupos (datos en el mes de febrero) con un total de 8789 personas, de las que 4,331 eran alumnas y 4,458, alumnos. De educación primaria, el total era de 5,008, de educación secundaria, 3607 y 97 infantil (gráfico 5 y 6).

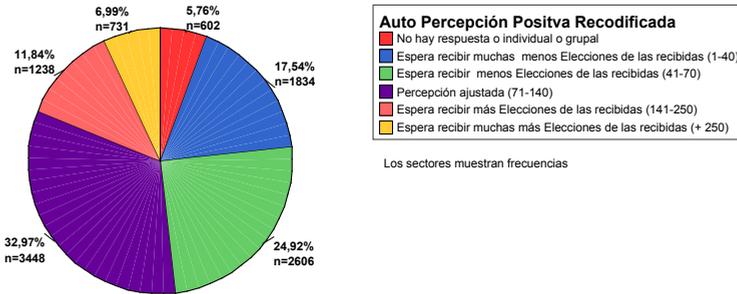


Gráfico 5

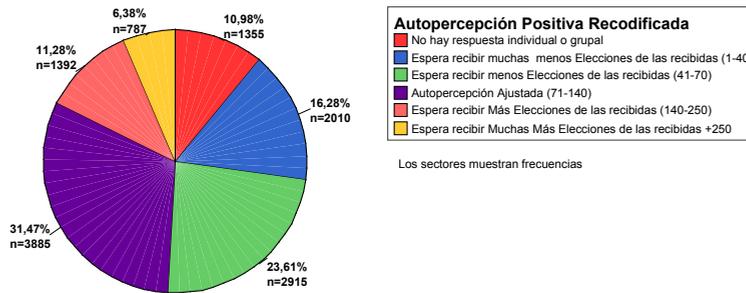


Gráfico 6

El análisis que se realiza conjuntamente con el profesorado responde al seguimiento del proceso que el profesorado ha realizado a lo largo de estos 3 años para mejorar las oportunidades relacionales. Interpretación de los resultados.

El análisis de los datos se realiza desde dos puntos de vista en relación a las elecciones y los rechazos.

Lo que se percibe:

Auto-percepción positiva  
Auto-percepción negativa

## Autopercepción positiva:

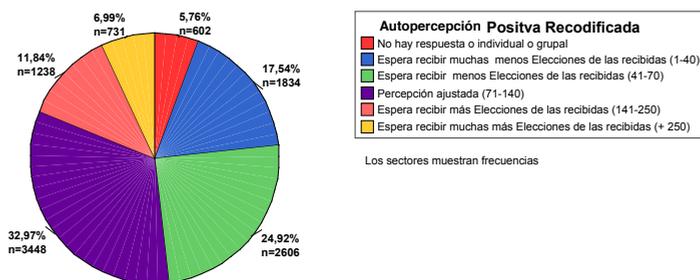


Gráfico 14

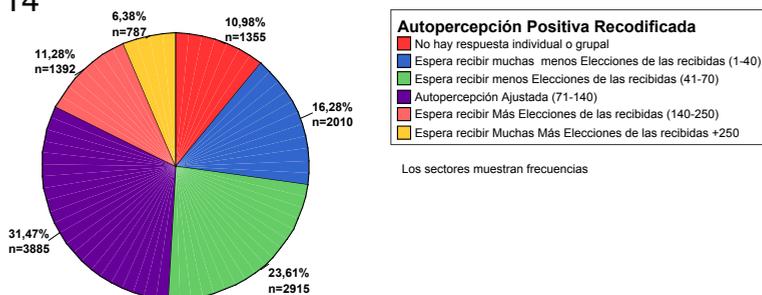


Gráfico 15

Un primer factor a valorar es el hecho de que ha disminuido de manera significativa el número de personas que no esperan recibir elecciones.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
<b>N/ Contesta</b>	10.36% del alumnado	5.76% del alumnado	4.89% del alumnado

Hay una tendencia poco regular en la percepción de la recepción de menos elecciones de las reales y el número de personas es aun muy considerable. Es evidente que este es el foco de la intervención que debe priorizarse ya que la situación relacional es mejor de lo que se percibe.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
<b>Autopercepción de baja aceptación</b>	El 39.89% del alumnado	El 42.06% del alumnado	El 41.75% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.</i>			

Se ve, también ligeramente reflejado que hay un mayor % de alumnado que tiene ajuste en la Autopercepción positiva es decir tienen una expectativa de las elecciones que se esperan recibir ajustada a la realidad.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
<b>Autopercepción de las aceptaciones ajustadas.</b>	31.47% del alumnado	32.97% del alumnado	33.59% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que espera recibir un nombre determinado de elecciones y aproximadamente coincide con las recibidas.</i>			

Es importante valorar el escaso ajuste que se mantiene incluso muestra una tendencia a incrementarse de la percepción de recibir más aceptación de la real, lo que exige un análisis en profundidad de los factores que determinan esta percepción.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
<b>Autopercepción de alta aceptación.</b>	11.28% del alumnado	11.84% del alumnado	13.17% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.</i>			

Esta valoración debe vincular-se igualmente con el desajuste en la autopercepción de recibir muchas más aceptaciones % que se mantiene con una cierta estabilidad.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
<b>Autopercepción de aceptación muy alta.</b>	6.38% del alumnado	6.99% del alumnado	6.59% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen.</i>			

Autopercepción de los rechazos recibidos. Autopercepción negativa

Estrechamente vinculados a la autopercepción positiva están los datos de la autopercepción negativa ya que se dan en el mismo grupo y se relacionan estrechamente en cuanto a las actitudes y pautas relacionales entre las personas.

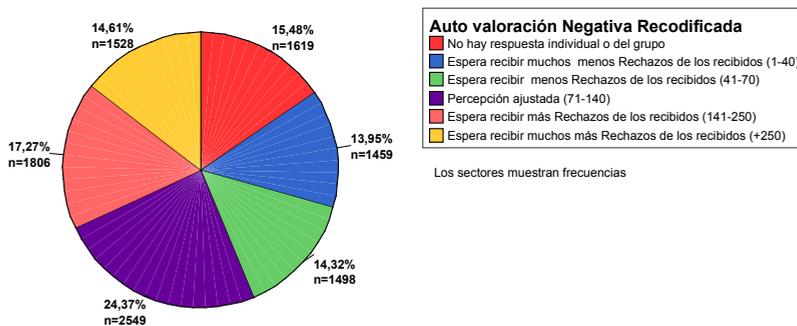


Gráfico 16

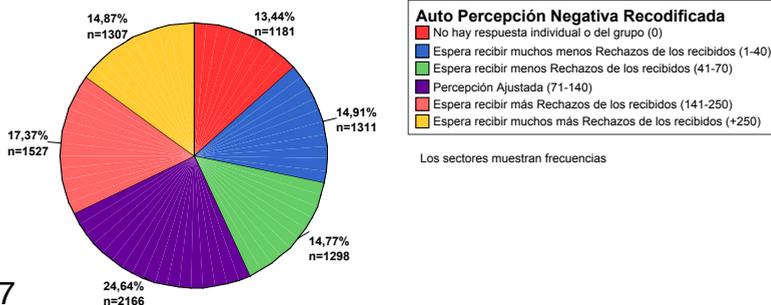


Gráfico 17

EL TRABAJO GRUPAL PARA MEJORAR LA PERCEPCIÓN DE PERTENENCIA EN EL GRUPO Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA. DATOS SOCIOMÉTRICOS

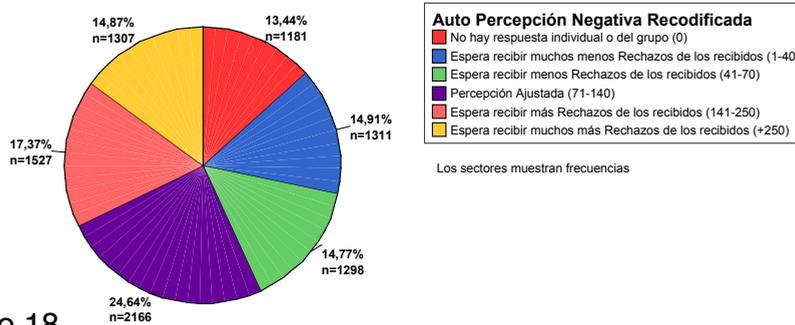


Gráfico 18

Hay un cambio significativo en la disminución de la tendencia a creer que no iban a recibir ningún rechazo por lo que se percibe como más positiva el clima del grupo.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
<b>N/Contesta</b>	21.30% del alumnado	15.48% del alumnado	13.44% del alumnado
<i>Personas que no han contestado a la pregunta: ¿"Quién crees que te habrá rechazado"?</i>			

Se mantienen con una ligera tendencia al alza de los valores relacionados con la percepción de bajo rechazo.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
<b>Autopercepción de bajo rechazo.</b>	26.34% del alumnado	28.27% del alumnado	29.68% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de los que suponen.			

Igualmente y de manera muy significativa se puede constatar que hay un índice mayor de autopercepción ajustada de los rechazos que se reciben.

	<b>2008-2009</b> Gráfico 16	<b>2009-2010</b> Gráfico 17	<b>2010-2011</b> Gráfico 18
<b>Autopercepción de los rechazos ajustada.</b>	22.57% del alumnado	24.37% del alumnado	24.64% del alumnado
Porcentaje del alumnado que espera recibir un nombre determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los recibidos.			

Se mantiene el pequeño incremento de la percepción en relación a recibir un mayor número de rechazos que el real.

	<b>2008-2009</b> Gráfico 16	<b>2009-2010</b> Gráfico 17	<b>2010-2011</b> Gráfico 18
<b>Autopercepción de alto rechazo.</b>	15.64% del alumnado	17.27% del alumnado	17.37% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de los que suponen.			

Esta estabilidad se da de forma casi idéntica durante los tres periodos cuando se trata de la percepción de recibir un nivel mucho más alto de rechazos que el real.

	<b>2008-2009</b> Gráfico 16	<b>2009-2010</b> Gráfico 17	<b>2010-2011</b> Gráfico 18
<b>Autopercepción de rechazo muy alto.</b>	El 14.15% del alumnado	El 14.61% del alumnado	El 14.87% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen.			

## Conclusiones

Las acciones de intervención llevadas a cabo por el profesorado se valoran como el factor de incidencia más relevante en relación a la evolución de los grupos.

La tendencia a la mejora en las relaciones: mayor aceptación y disminución de rechazos aunque con una variación de los % cuantitativamente no muy grande repercute en un número de alumnos y alumnas que es importante ya que se parte de una población de 31,588 en total y una media de 10,000 persona por cada año.

También se considera, con el profesorado, de gran importancia que es preciso hacer actuaciones que mejoren la Autopercepción del alumnado como factor relevante para favorecer el bienestar, especialmente en la percepción positiva por debajo del nivel de aceptación y la percepción de rechazo por encima del recibido ya que el cambio de percepciones es un proceso muy lento debido a que se fundamenta en señales que en muchos momentos pueden ser equivocadas por no responder a un análisis detallado sino a un juicio previo que ha marcado las relaciones precedentes.

Se continúa haciendo énfasis en la valoración de la importancia del grupo clase como grupo de socialización donde el alumnado construye su imagen social y los criterios que determinan las relaciones con matices, por lo que se focaliza en la necesidad de acompañar a los equipos docentes para facilitar los procesos de análisis y poder ser transmitidos al alumnado y así favorecer la socialización y desarrollo personal como objetivos de la educación.

Se añade a esta interpretación la valoración cualitativa en relación al cambio del profesorado para descentrar de los factores individuales el abordaje de las relaciones en el aula e incidir en la dinámica relacional del grupo, tomado éste como unidad de análisis.

## Bibliografía

Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

- (2010). Les relations groupales: approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire. *Violence à l'école: recherches et interventions*. pp. (França): L'Harmatann, 01/01/2010. ISBN.
  - (2010). The role of teachers in the prevention of violence of education. *Psychology, Society & Education*. 2-1, pp. 31-43.
  - (2009) El grupo y su dinámica relacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2-1, pp. 713-727.
  - (2009). Redes educativas: Espacio de responsabilidad compartida por la comunidad para la adquisición de competencias relacionales y prevenir la violencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2-1, pp. 737-744.
  - (2009). L'Observatori de la violència a les escoles (OVE) Deteció precoç de factors de vulnerabilitat i prevenció de la violència. *Educar: Convivència i Violència*. 43, pp. 61-79. Universitat Autònoma de Barcelona.
  - (2008). La violencia en las escuelas ¿Por qué un cambio de enfoque? *Revista da associação brasileira de psicopedagogia*. 78, pp. 255-264. Associação Brasileira de Psicopedagogia.
  - (2007). *El Observatorio de la violencia en las escuelas. Una mirada participativa para interpretar la dinámica relacional del alumnado*. 1 pp. 13-17. (Espanya): Grupo Editorial Universitario.
  - (2006). Comportamiento en las aulas. *El adolescente hoy*. pp. 135-153. (Espanya): Certeza.
- Comellas, M. J. (coord.) (2003). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- y Lojo, M. (coords.). (2008). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Cooley, Ch. H. (1933). 1909, "Valuation as a social progress" *The Psychological Bulletin*. Vol IX. (1912).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Merton, Robert K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Olmsted, M. S. (1984). *El pequeño grupo*. México: Paidós.