

TEMA 6

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Susana Puertas Valdeiglesias

Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

ESQUEMA

1. EL ENFOQUE PSICOSOCIAL EN EDUCACIÓN.
 2. SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE SOCIAL.
 3. EL SEXISMO EN EL AULA.
 4. EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.
 5. LA CONDUCTA DE AYUDA.
-

Lectura obligatoria:

Moya, M. C. y Puertas, S. (2003). El sexismo en el aula. En D. Páez y otros, *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 208-223). Madrid: Prentice-Hall.

Lecturas recomendadas para profundizar:

Alonso, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a los alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Díaz-Aguado, M.J. (1986). Psicología Social de la Educación. En J. Mayor (Dir.), *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid. Anaya.

Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.

Green, R.G. (1990). *Human aggression*. Pacific Grove. Books/Cole.

Guil, A., Loscertales, F., Marín, M., Guil, F. y Juidias, J. (1992). *La interacción social en educación: Una introducción a la Psicología Social de la Educación*. Sevilla. Alfar-Sedal.

Marín, M. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales. PPU.
- Reiss, A.J. y Roth, J.A. (Eds.) (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington, DC. National Academic Press.
- Rivas, F. (1998). *El proceso enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona. Ariel.
- Sangrador, J. L. (1985). Introducción a la Psicología Social de la Educación. En C. Huici (Dir.). *Estructura y procesos de grupo. Vol. II*. Madrid. UNED.
- Schroeder, D.A., Penner, L.A., Dovidio, J.F. y Piliavin, J.A. (1995). *La Psicología Social de la ayuda y del altruismo: Problemas y adivinanzas (puzzles)*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Vega, T. y Taberero, M.C. (Comp.) (1995). *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio y Tiempo Libre*. Madrid. Eudema.

Recursos a través de internet:

<http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm>

En esta página podemos encontrar un artículo muy completo del Colegio Oficial de Psicólogos sobre la Psicología Educativa.

http://www.educaweb.com/p_cursos-psicologia_social_educacion.html

Página web en la que aparece amplia información sobre diversos cursos de grado y posgrado que se pueden cursar dentro de la temática de la Psicología Social de la Educación.

<http://psych.athabascau.ca/html/aupr/psycres.shtml>

La información que contiene esta página está en inglés. Incluye numerosos recursos en psicología incluyendo la Psicología Social de la Educación. También incluye artículos sobre la temática que nos ocupa en este tema.

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1374&cat=5

Artículo de M^a Francisca Colodrón sobre “El psicólogo/a educativo”.

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1334&cat=38

Artículo de Maite Muñoz de Morales Ibáñez y Rafael Bisquerra Alzina sobre “¿Es posible la prevención del estrés psicosocial en el aula?”.

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1269&cat=38

Artículo de David Álvarez García, Paloma González-Castro y Luis Álvarez Pérez de la Universidad de Oviedo sobre “Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos”.

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=771&cat=38

Información del programa de intervención “PECEMO” (Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral) de Concha Iriarte Redín (Universidad de Navarra).

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=760&cat=41

Entrevista a Juan de Dios Uriarte (Universidad del País Vasco) sobre la resiliencia en el ámbito educativo.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este tema son los siguientes:

- Analizar algunos de los principales procesos psicosociales que se desarrollan en el aula (socialización, aprendizaje, actitudes, agresión, comunicación, sexismo en el aula, etc.).
 - Aplicar los conocimientos y técnicas desarrolladas en el área de la Psicología Social al ámbito educativo.
 - Sensibilizar al alumnado de la gran influencia que tienen las variables psicosociales sobre los procesos educacionales.
-

1. EL ENFOQUE PSICOSOCIAL EN EDUCACIÓN.

1.1. Los orígenes de la Psicología Social de la Educación y disciplinas afines.

En la mayoría de los textos publicados sobre Psicología Social de la Educación se considera que ésta no surge como disciplina autónoma hasta finales de los 60 y principios de los 70 (Ovejero, 1988). Lewin señaló el camino de las aplicaciones educativas de la Psicología Social, entre las que podemos señalar las siguientes:

- La concepción del sujeto en continua interacción con el ambiente, abriendo las puertas a la posterior perspectiva ambientalista.
- Los estudios sobre los distintos tipos de liderazgo: autoritario, “laissez-faire” y democrático.
- Las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitudes.

Por estas y otras muchas aportaciones, es considerado como uno de los principales padres de la Psicología Social y también de la Psicología Social de la Educación. Después de la Segunda Guerra Mundial se produjo un gran auge de investigaciones psicossocioeducativas, puesto que muchos autores pensaron que la mejor forma de evitar futuras confrontaciones era fomentando la democracia a través de la educación.

Así en los años siguientes comenzaron a aparecer investigaciones sobre temas relevantes para la educación tales como: formación de normas e influencia social (Sherif, 1936; Asch, 1952, 1956; Crutchfield, 1955), cooperación y competitividad (Sherif y Sherif, 1953), personalidad autoritaria (Adorno, 1950) o dogmatismo (Rokeach, 1960). Empieza ya, a partir de entonces, a perfilarse la Psicología Social de la Educación como una nueva especialidad dentro de la Psicología Social; pero a causa de la coincidencia en estos últimos años, con la llamada “crisis” de la Psicología Social (polémica entre las investigaciones de campo y las de laboratorio), no se desarrolló con la rapidez que hubiera sido deseable (Ovejero, 1988).

Paralelamente, los primeros intereses de la Psicología Educativa giraron de manera fundamental en torno al desarrollo de instrumentos de medida de las distintas capacidades, a los inicios de la Psicología Evolutiva, a algunos temas directamente relacionados con el proceso educativo como el interés y el esfuerzo y sobre todo, a las leyes del aprendizaje de Thorndike. A partir de los años 40 la Psicología Educativa comienza a prestar progresivamente atención a la dimensión social de la educación. Desde entonces y cada vez con mayor asiduidad, siguen apareciendo temáticas psicossociales en los manuales de Psicología de la Educación.

Por otra parte, la Sociología de la Educación, aunque un poco más alejada de nosotros al tratarse de otro campo científico, guarda bastante conexión con los orígenes de la Psicología Social de la Educación. De hecho, pese a ser la Sociología una ciencia fundamentalmente descriptiva, en su dimensión educativa nunca renunció a sus posibles aplicaciones prácticas, iniciadas en gran medida por Dewey quien difundió en EE.UU. las ideas de Durkheim sobre la educación como fenómeno radicalmente social, que encajaron a la perfección con la mentalidad democrática y utilitarista americana.

Algunos autores (Mayor y cols. 1986) diferencian entre macro y microsociología y la segunda se correspondería con la Psicología Social de la Educación, dejando patentes una vez

más los lazos de unión entre ambas disciplinas. Realmente Psicología Social de la Educación y Sociología de la Educación, pese a pertenecer a dos áreas científicas distintas, tienen muchos puntos en común, hecho que facilita el que muchas veces se olviden las diferencias formales sobre todo en ciertos temas limítrofes lo que, lejos de ser un impedimento, puede contribuir al enriquecimiento de ambas aportando una nueva perspectiva interdisciplinar.

La educación, por tanto, no ha de verse exclusivamente como un proceso de desarrollo individual; las aptitudes, comportamientos y mecanismos intelectuales que se fomentan en el educando tienen su nacimiento y posterior expresión, en procesos de relación psicosocial. Debe, por tanto, ser entendida y estudiada desde perspectivas sociales, tanto por su consolidación en ambientes sociales, -escuela, familia, etc.- como porque sus resultados son expresados o recogidos en esos mismos ámbitos, especialmente en la vida en sociedad del educando.

Desde esta perspectiva social, la educación se basa en las relaciones interpersonales realizadas por el alumnado entre sí y con el profesorado, y las de éstos con el resto de la comunidad educativa. El estudio de estas relaciones psicosociológicas en el ámbito educativo corresponde a la Psicología Social de la Educación. Su importancia para la formación de un docente es tal, que no se concebiría un buen profesional sin que éste analizara los procesos psicosociales que acontecen en el aula.

1.2. Niveles de análisis de la realidad psicosocioeducativa.

Una definición simple y sintética de la disciplina, podría caracterizar la psicología social de la educación como el *estudio de las relaciones interpersonales en Educación*. Sin embargo, para que no resulte excesivamente genérica, trataremos de concretarla haciendo referencia a los posibles niveles desde los que se puede abordar su estudio:

- *Nivel interindividual*, desde el que se abordan temas básicos de la Psicología Social, especialmente relevantes en educación (motivación, actitudes, percepciones y representaciones sociales, atribuciones, identidad social, etc.).
- *Nivel grupal*, el nivel quizás más clásico de la perspectiva psicosocial, que se centra fundamentalmente en la consideración de la clase como grupo (dinámica grupal, relaciones de comunicación, redes efectivas, liderazgo, conflictos, sexismo en el aula, clima social, determinantes ambientales, etc.).
- *Nivel de la organización educativa*, que contempla el centro docente como una organización laboral, cuya estructura va a estar condicionando todos los procesos que en ella tienen lugar mediante sus objetivos, roles asignados, normas, jerarquización, etc.
- *Nivel comunitario*, que ubica toda la actividad educativa (primaria, secundaria, universitaria o no reglada), en un marco contextual más amplio que abarca aspectos tan diversos como: los determinantes de la política educativa, el barrio, la familia o la atención sanitaria de la zona, observando las mutuas relaciones entorno-centro-docente.

La perspectiva de análisis de la Psicología Social de la Educación va a estar condicionada en gran medida por su interdisciplinariedad, situación ésta que comparte con la Psicología Social.

1.3. Los contenidos de la Psicología Social de la Educación.

Al definir los niveles de análisis de la realidad psicosocioeducativa, hemos hecho una

primera aproximación a lo que serán los temas objeto de estudio de la Psicología Social de la Educación. Ahora vamos a presentar de manera más sistematizada el enunciado de los principales contenidos que analiza esta perspectiva educativa de la Psicología Social.

En primer lugar se estudian los procesos psicosociales básicos en la educación tales como la percepción social, la atribución de causalidad y la identidad social, es decir, aquellos constructos que ponen en relación interacción social y estructuración de la personalidad. Sobre determinados aspectos puntuales de este importante bloque temático se han realizado investigaciones específicas, algunas de las cuales podríamos considerar ya clásicas. Nos referimos sobre todo a tres grandes temas:

- El **conflicto socio-cognitivo** como generador de aprendizaje en un contexto social, basándose en las investigaciones de Doise y su equipo de Ginebra.
- Los efectos de las **expectativas** del profesor sobre el rendimiento de los alumnos, a partir del trabajo de “Pigmalión en el aula” que realizaron en los años sesenta Rosenthal y Jacobson.
- **El aprendizaje cooperativo**, ya estudiado por diversos autores (ver Ovejero, 1990) y que ha recobrado especial auge en los últimos años, unido a los estudios sobre integración social. El aprendizaje cooperativo ha focalizado la atención de los educadores, ocupando el espacio que tendrían otros modelos más completos sobre aprendizaje social, como es el caso del modelo de Bandura.

Igualmente solapa el interés hacia contenidos más amplios, tradicionales de la Psicología Social, que podríamos agrupar bajo el nombre genérico de estudios sobre influencia social. Algunos textos de Psicología Social de la Educación se centran de hecho casi exclusivamente en uno o varios de estos contenidos.

La **motivación** es otro gran bloque temático imprescindible en educación, prueba de ello es que en todo manual de Psicología Educativa o en todo texto pedagógico, ocupa un lugar prioritario. Junto con el tema de las actitudes en la interacción educativa y la dinámica de grupos, ha sido tratado en innumerables ocasiones por diversos profesionales de la educación, independientemente de su mayor o menor formación psicosocial. Las bases motivacionales que regirán la vida de un sujeto, -tanto durante su formación como ya en su ejercicio profesional-, se adquieren a edades muy tempranas a través de las relaciones interpersonales, primero familiares y después escolares, con lo que motivación e inserción social están básicamente unidas.

Como comentamos respecto del aprendizaje cooperativo, también las **actitudes**, los **prejuicios**, las **discriminaciones**, la **comunicación persuasiva** y el **cambio de actitudes** han tomado especial relevancia para la educación en los últimos tiempos, a raíz de los graves problemas mundiales de racismo y xenofobia. Por tanto, ha habido una constante preocupación entre los educadores y miembros de comunidades de minorías étnicas por la alienación y falta de rendimiento escolar de muchos estudiantes miembros de minorías étnicas. Para explicar este fenómeno se ha hecho cada vez más hincapié en el papel que representa el racismo dentro de las escuelas. Se ha dicho que muchas profesoras y profesores manifiestan actitudes negativas hacia tales estudiantes y que esperan muy poco de su futuro rendimiento académico; esto da como resultado que se les trate desfavorablemente tanto en el aula como en un ámbito escolar más amplio, negándoseles oportunidades educativas que disfrutaban normalmente sus compañeras y compañeros blancos, llegando muchos de ellos consecuentemente a un estado de alienación y a un bajo rendimiento académico, lo que hace

que se restrinjan sus oportunidades de éxito en la vida. Ya Rosenthal y Jacobson (1968) ponían este problema sobre la mesa. Posteriormente, otros muchos estudios empíricos confirmaron este fenómeno (Giles, 1977; Green, 1983; Moore, 1995; Wright, 1995, etc.)

El **análisis del aula** como grupo sigue en la actualidad ocupando un lugar clave en la Psicología Social de la Educación. Las relaciones formales e informales, el liderazgo, las relaciones entre iguales, etc., son temas demandados continuamente por los profesores en formación, al detectar que sin el conocimiento adecuado y el manejo de estas fuerzas no tienen posibilidades de poner en práctica ningún tipo de proyecto curricular.

Las diversas técnicas de **dinámica de grupo** al servicio de la educación son útiles, no sólo en el aula, sino también en los grupos de profesores, en los consejos escolares en que se plasma la participación de la comunidad en el proceso educativo, en la organización de jornadas, escuelas de padres, encuentros y demás reuniones profesionales.

También muy demandado por los educadores, es el de la **comunicación** en su más amplio sentido, desde teorías generales y sistémicas hasta técnicas de comunicación para el desempeño de habilidades sociales específicas en el desarrollo personal y en el desempeño laboral.

Un tema de gran actualidad es el del **sexismo en el aula**. De todos es sabido que vivimos una oleada creciente de sexismo en nuestra sociedad y a edades cada vez más tempranas, es por ello que desde la Psicología Social de la Educación se recoge este tema como vital para educar en igualdad desde los primeros años. En este tema dedicaremos un apartado específico a esta problemática.

Por último, las relaciones de comunicación tienen necesariamente que contemplar al sistema social en que se ubica toda actividad educativa. Por ello el estudio de los determinantes psicosociales de la Organización Educativa, el **clima social**, el diseño de edificios y aulas, el ambiente, en su más amplio sentido, el desempeño de roles, la motivación laboral, las formas de afrontamiento y control del estrés ante el “malestar docente” (Esteve, 1987), son herramientas fundamentales para mantener la salud del profesor, evitando así que sucumba ante la ola de cambio social que sacude hoy día de manera especialmente vertiginosa a todo el sistema educativo.

Por tanto, podríamos definir la Psicología Social de la Educación como la disciplina que estudia el proceso educativo como proceso social, las interacciones que implica y el contexto en el que se produce. Tal y como hemos visto, estructura sus contenidos en torno a dos dimensiones: los contextos y los procesos educativos. Entre los contextos se incluyen la escuela, la familia, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, así como la del conjunto de la sociedad. Los procesos sociales incluyen las percepciones, expectativas, motivaciones, conductas disruptivas, la exclusión, el acoso, la forma de prevenir dichas problemáticas, etc., concediendo una especial importancia a la interacción con otras personas.

2. SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE SOCIAL.

2.1. Concepto de socialización.

Con el término *socialización* hacemos referencia a los procesos mediante los cuales un individuo se convierte en un miembro idóneo de su sociedad, con palabras de Zanden (1986, pág. 126) *la socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.* Destacamos el término “interacción” para indicar que la socialización es un proceso de carácter bidireccional, el sujeto no es un mero receptor pasivo de las influencias del medio, sino que también él es un agente influyente. Se trata del proceso de aprendizaje e interiorización de la estructura social en la que el individuo se encuentra inmerso, al objeto de que éste participe eficazmente en la misma.

Gracias al proceso de socialización adquirimos, en relación con otros, los conocimientos, las capacidades, las normas y valores que prevalecen en nuestra sociedad, al objeto de que podamos participar activa y eficazmente en la misma.

La causa de gran parte de las conductas desplegadas de forma usual se encuentra en los estímulos a los que estamos sometidos constantemente y a las consecuencias de nuestras conductas que nos sirven para ir moldeando y adaptando el comportamiento a situaciones cada vez más cambiantes. Es inapropiado pensar que la totalidad de los aprendizajes de una persona durante su existencia se deban exclusivamente al moldeamiento ejercido por los estímulos externos que inciden sobre el sujeto, lo que sí es cierto es que la aprobación o rechazo de las acciones de las personas constituye una fuente importante de moldeamiento conductual a la que suelen estar sometidos la práctica totalidad de los individuos.

Dentro del proceso de socialización social se han identificado algunas fuentes importantes que recogemos a continuación:

- La familia: se ha comprobado la influencia crucial que los padres ejercen sobre los hijos/as en su desarrollo aunque esta influencia se va aminorando a medida que van creciendo dichos hijos/as. Los factores familiares más relevantes son: aceptación y confianza ofrecida por los padres; frecuencia e intensidad de la interacción; los padres como modelos sociales y tipo de disciplina coherente.
- La influencia de los iguales y los grupos de referencia: este grupo gana peso a medida que los niños y niñas se van haciendo más mayores. De hecho se ha comprobado que la influencia de los iguales y las experiencias fuera del hogar revisten una gran importancia para el desarrollo de los adolescentes.
- La televisión y los medios de comunicación: Los estudios relativos al número de horas que niños y adolescentes pasan frente a la televisión no dejan de sorprendernos llamativamente. Aunque existen diferencias en los resultados de las encuestas entre unos países y otros, y según la fecha e intervalo de edades considerado, por lo general se acepta que antes de los dieciocho años, los niños y adolescentes han estado un promedio de más de 20 horas semanales delante del televisor (con grandes concentraciones en los fines de semana), lo cual puede suponer sumado y en conjunto (entre vacaciones y periodo lectivo) un número de horas totales de casi el doble de lo que ha supuesto la asistencia al centro educativo. Se ha señalado, que la posición de los niños es extremadamente pasiva frente a la TV. Ante ella experimenta una constante estimulación, pero con escasa actividad por su parte. Esto puede dar lugar a la

expectativa de que sus necesidades serán cubiertas sin ningún esfuerzo y con una actitud pasiva ante la vida. Este repertorio de valores (violencia, sexo, materialismo, hedonismo, etc.) a menudo entra en claras contradicciones con los valores sostenidos por los padres como recomendables para sus hijos, otras veces los propios padres se ven subyugados por el mensaje mediático y asimilan esta orientación valorativa, sufriendo el contraste entre su realidad y sus aspiraciones. En general, las series televisivas muestran imágenes sociales distorsionadas en las que aparecen familias de clase media o media-alta, con gustos y vestuario caros, hogares confortables y lujosos, con asistentes para el hogar y niñeras para los niños, vacaciones exóticas, etc. Pero además, los personajes están continuamente afrontando avatares y problemas: violaciones, abortos, infertilidad, ilegitimidades, divorcio, infidelidad, adicción a las drogas y alcoholismo, delincuencia, enfermedades, accidentes, etc.

2.2. Socialización como aprendizaje de comportamientos.

Por *aprendizaje* entendemos una modificación más o menos permanente en el comportamiento o capacidad de un organismo, resultado de su experiencia en el ambiente. Éste se produce por condicionamiento y por imitación u observación de un modelo. Aquí nos ocuparemos tan sólo de este último por considerar que juega un papel más importante en el proceso de socialización.

Para Bandura y colaboradores, la mayoría de la conducta humana se transmite socialmente, de forma deliberada o no, a través de los ejemplos que suministran personas influyentes a las que el sujeto observa. Mediante la imitación del comportamiento de modelos socialmente idóneos o competentes podemos evitar una experimentación tediosa y costosa basada en el ensayo y error. Además, *el proceso de aprendizaje puede abreviarse y optimizarse mediante la observación de modelos apropiados*. Aún más, observando a los demás, adquirimos respuestas novedosas sin necesidad de que se nos presente la oportunidad de responder por nosotros mismos, es decir, es posible que se dé aprendizaje sin ejecución de la respuesta. Por último, algunas conductas sociales complejas sólo pueden producirse mediante la exposición a modelos; si los niños no tuvieran la oportunidad de oír a los modelos, sería prácticamente imposible enseñarles las competencias lingüísticas del lenguaje hablado.

La teoría del aprendizaje social plantea que éste sería muy laborioso si las personas se basasen sólo en los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer. Según esta teoría, los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación de modelos; al observar a los demás, nos hacemos una idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y, posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción. Los estudios de Bandura y sus colaboradores ponen de manifiesto que la imitación u observación de modelos tiene tres efectos principales. En *primer lugar*, el observador puede adquirir respuestas nuevas que previamente no existían en su repertorio. *Segundo*, la observación de modelos puede fortalecer o debilitar las respuestas inhibitorias. *Tercero*, es posible que la observación de un modelo provoque a veces en el observador respuestas de emulación aprendidas con anterioridad simplemente porque la percepción de actos de un determinado tipo sirve como “disparador” de respuestas de la misma clase. Este efecto es denominado de provocación o *facilitación social*.

Bandura propone cuatro procesos que dirigen o controlan el aprendizaje por observación: *Atención, Retención, Reproducción y Motivación*.

Desde un punto de vista psicosocial, los comportamientos, aptitudes y mecanismos intelectuales que se favorecen en el educando tienen su posterior expresión en procesos de relación psicosocial. Desde esta perspectiva psicosocial, la educación se basa en las relaciones interpersonales realizadas por el alumnado entre sí y con el profesorado, sin olvidar las relaciones con el resto de la comunidad educativa y las de ésta con un marco contextual más amplio que abarcaría la familia, el barrio, etc. El estudio de estas relaciones psicosociales en el ámbito educativo corresponde a la Psicología Social de la Educación.

3. EL SEXISMO EN EL AULA.

Para prepararse este punto del tema es necesario seguir el siguiente capítulo:

Moya, M. C. y Puertas, S. (2003). El sexismo en el aula. En D. Páez y otros, *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 208-223). Madrid: Prentice-Hall.

Dicho capítulo tiene carácter de lectura obligatoria para el correcto seguimiento del tema.

4. EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

4.1. El origen de la conducta agresiva.

El que la violencia sea un fenómeno muy extendido en la sociedad hace que adopte mil formas y matices. Un análisis de cualquier tipo de violencia debe tener en cuenta los contextos específicos en los que se produce y las consecuencias que tiene. En el caso de la violencia protagonizada por los jóvenes tampoco puede desligarse del contexto social en el que aparece. Para muchos integrantes de grupos jóvenes, este tipo de comportamiento cumple una función fundamentalmente simbólica, desde la propia participación en un grupo de iguales, hasta el significado de la propia identidad personal y social.

La violencia se caracteriza por la complejidad de sus manifestaciones y por la multitud de rasgos que la componen, lo que dificulta una definición exacta del fenómeno. Las definiciones más extendidas consideran la dimensión intencional de la conducta causante de daño físico o psicológico e incluyen una amplia gama de tipologías. Así por ejemplo, se habla de violencia física y psicológica, deliberada y no deliberada, manifiesta y latente, personal o estructural, etc. Como comportamiento complejo la violencia se ajusta a diversas definiciones, al igual que son múltiples las causas que la originan y, por tanto, su abordaje exige soluciones variadas y contextualizadas.

Estos comportamientos constituyen un problema considerable en los centros de educación primaria y secundaria, sobre todo en esta última. Para comprender el fenómeno de la agresividad hay que tener en cuenta algunos mecanismos que parecen activarse cuando varios individuos participan en situaciones de agresión. Por ejemplo, el hecho de comportarse de manera agresiva después de observar que otra persona, es decir, un modelo, actúa con agresividad. El efecto del modelo será más decisivo si el observador hace una evaluación positiva. Esto puede aplicarse a las situaciones de agresión entre alumnos, también a través del *contagio social*. Otro mecanismo, ligado al anterior, es el debilitamiento del control o las *inhibiciones* frente a las tendencias agresivas. En este caso, el principio más importante es que

la contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva tiende a disminuir las inhibiciones propias del observador para actuar de forma agresiva y al contrario. Un tercer factor que puede ayudar a comprender por qué determinados alumnos y alumnas que normalmente son agradables y no agresivos, a veces participan en las agresiones se refiere a la disminución del sentido de responsabilidad individual. En la Psicología Social se establece con claridad que el sentido de responsabilidad individual de una persona por una acción negativa, como la agresión entre alumnos, puede reducirse considerablemente cuando varias personas participan en ella. Esta *difusión de la responsabilidad* provoca también que surjan menores sentimientos de culpabilidad después del comportamiento agresivo. Por último, con el tiempo se pueden producir cambios en la percepción de la víctima por parte de sus compañeros, pues como resultado de los continuos ataques y comentarios ofensivos poco a poco la víctima será percibida como una persona de poco valor y que merece que la hostiguen. Esto nos ayuda a entender el silencio de los compañeros testigos de la violencia.

4.2. Modelos explicativos.

Jiménez Burillo (1981, pág. 228) se hace eco de las definiciones básicas aportadas por distintos autores que han tratado el tema de la agresión: Berkowitz define la agresión como una *conducta que tiene por objetivo dañar a alguna persona u objeto*; Dollard entiende que se trata de *una conducta cuya finalidad es la ofensa de la persona a quien se dirige*; etc.

Más allá de estos planteamientos clásicos sobre el concepto de agresión, que centran su atención en el agresor, su conducta y su intención de hacer daño, etc. se han desarrollado otros en los que la agresión se contextualiza e incluyen a otras personas además del agresor. El concepto de agresión no es descriptivo sino evaluativo, considerándose de este modo como interacción, recogiendo el punto de vista del agresor y la víctima, sus evaluaciones, atribuciones, justificaciones, etc. (Mummendey, Linneweber y Löscher (1984). Esta perspectiva interaccional es la que se adopta desde una orientación psicosocial para abordar el análisis de los factores de orden social en la explicación de la violencia y para comprender los fenómenos de violencia social que se producen en instituciones o relaciones entre individuos con diferente poder interpersonal. Desde esta perspectiva se desarrollan distintos modelos y enfoques.

En los manuales de Jiménez Burillo (1981) y de Hewstone, Stroebe, Codol y Stephenson (1990) se consideran tres grandes modelos:

- Modelos innatistas que tratan la agresión como una conducta filogenética de tipo adaptativo y que centran su interés en aquellas conductas que nos recuerdan la historia común con otras especies, referidas a la satisfacción de necesidades, defensa, etc. Dentro de este grupo también se incluye el enfoque psicoanalítico.
- Modelos surgidos a partir de la teoría de la agresión-frustración según la cual toda frustración va seguida de agresión. Estos planteamientos fueron posteriormente matizados considerándose la frustración condición necesaria, pero no suficiente y destacando el papel central de las emociones, los procesos atribucionales, etc.
- Modelos derivados de la teoría del aprendizaje social que aplica los principios generales del aprendizaje a las conductas agresivas (refuerzo, castigo,...) haciendo especial énfasis en el aprendizaje vicario mediante la observación de modelos.

En los últimos años se han desarrollado nuevos enfoques desde el punto de vista interaccional que permiten mejorar la comprensión del fondo de la agresión. En opinión de Fernández (1998, pág. 41) son tres los modelos más relevantes:

- La teoría del poder coercitivo (Tedeschi, 1983) desde la que se conceptualiza la agresión como poder ilegítimo, castigo desproporcionado, etc. Desde estos planteamientos se tratan tres aspectos principales: por qué se utiliza el poder coercitivo, por qué hay agresión, por qué una acción se percibe como agresiva y cuál es la reacción del actor.
- El modelo de agresión en la familia (Paterson, 1982) en cuyo contexto, contemplada desde el punto de vista sistémico, se generan espirales y escaladas de violencia y tensión agresiva que desencadenan pautas de conducta estables, es decir, configuran el desarrollo de un patrón de conducta estable a lo largo del tiempo, que se manifiesta en diversos escenarios, más allá de aquél en que se gestó.
- Modelo interaccional (Mummendey et al., 1984) centrado en cuatro aspectos fundamentales: la interpretación mutua (que a su vez incluiría la calificación del hecho como agresivo; la desviación de las normas y, en menor medida, las consecuencias); el contexto situacional; la divergencia autor-víctima y, por último, la evolución de las interacciones agresivas.

4.3. Factores psicosociales en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva.

En la literatura psicosocial también se han destacado las dimensiones grupales relevantes para la génesis, desarrollo y comprensión de los episodios agresivos y violentos, ya que, en general, se puede hablar de conducta grupal. Además, la construcción de la realidad se realiza en términos colectivos pudiéndose establecer distintas dimensiones en estos procesos de agresión y violencia:

- la rivalidad, entendida como confrontación de aspiraciones incompatibles en un ámbito determinado, que no tiene que estar relacionada necesariamente con la violencia;
- la construcción del otro, normalmente en términos de rival y con referencia a categorías sociales, grupales;
- la identificación grupal, en la que el individuo hace suyos los elementos del grupo interiorizando valores, objetivos, historia, etc. y acentuando la defensa de conductas y actitudes violentas;
- la atenuación de la responsabilidad individual, dado que la acción en cuanto miembro de un grupo es psicológicamente diferente de la acción en términos del propio yo personal y;
- finalmente, lo grupal como criterio normalizador.

Por último, las agresiones no deben considerarse como hechos aislados de su historia de violencia ni como consecuencia de personalidades peculiares o patológicas. Hablamos de agresión cuando nos referimos a hechos concretos y hablamos de violencia cuando incluimos un estado de cosas que pretende ser mantenido o modificado, tomando en consideración los distintos elementos de poder presentes en el contexto social (Fernández, 1998). Desde la Psicología Social, la agresión se contempla fundamentalmente como conducta y se reserva un carácter macrosocial para la violencia.

4.4. El daño a los otros.

A través de varios estudios (Ortega, 1994; Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo, 1994, 2002) se demuestra que un considerable número de adolescentes están involucrados en hechos violentos, ya sea como víctimas o como agresores. Aun más, un gran número de compañeros, sabe, consiente y otorga, aunque no participe directamente. Esto conlleva la existencia de una falta de solidaridad y una falta de conciencia colectiva y de bienestar común en las relaciones entre iguales (Fernández, 1998).

Esta situación de acoso e intimidación y la de su víctima se define en los siguientes términos (bullying): *un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos* (Olweus, 1998, 1991). De manera que se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hierde o incomoda a otra persona –lo que básicamente implica la definición de conducta agresiva. Estas acciones pueden ser de palabra, con amenazas y burlas, mediante contacto físico, golpes, impidiendo el paso e incluso sin palabras ni contacto físico, mediante gestos obscenos, excluyendo del grupo, etc. Por otra parte, la agresión puede ser obra de una sola persona o de un grupo y el objetivo puede ser asimismo, una o varias personas. En el contexto de las intimidaciones escolares, el objetivo suele ser un alumno individual y los agresores un grupo de dos o tres. Éstos se caracterizan por su belicosidad con los compañeros e incluso con los adultos, tanto padres como profesores y presentan una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos. Además de por su impulsividad, se caracterizan por la poca empatía sentida hacia sus víctimas.

Dado que quienes acosan se ajustan a un modelo de reacción agresiva es importante analizar el entorno educativo y familiar. A este respecto se han identificado cuatro factores principales. En primer lugar, la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, sobre todo durante los primeros años, pues una actitud negativa, caracterizada por la carencia de afecto y de dedicación, sin duda incrementa el riesgo de que el niño se convierta en una persona agresiva y hostil hacia los demás. Un segundo factor es el grado de permisividad del primer cuidador ante las conductas agresivas del niño. Si el adulto se muestra permisivo y tolerante y no fija límites es probable que el grado de agresividad aumente. Un tercer factor es el empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad” como el castigo físico, los insultos y las reacciones emocionales violentas. Finalmente, el temperamento del niño también desempeña su función en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva, aunque el influjo de este factor es menos importante que el de los anteriormente mencionados.

4.5. Violencia y cultura.

Aunque no es un fenómeno privativo de nuestro tiempo, ni de un contexto cultural dado más que de otros, es cierto que no todas las culturas abordan igual los conflictos y admiten o reprimen del mismo modo las reacciones violentas (v. Ross, 1995). Por otro lado, hoy en día, debemos reconocer que la ciudad, el hábitat urbano, constituye un punto de obligada referencia para poder analizar el comportamiento humano y la evolución de los procesos psicológicos y sociales. La ecología psicosocial de la ciudad, con sus estímulos y opciones, intensifica el conocimiento y las vivencias, a la vez que acentúa sus conflictos y dilemas.

La actitud de la sociedad hacia la juventud y la adolescencia ha ido variando con el tiempo, aunque la consideración de esta etapa de la vida como caracterizada por una limitada capacidad de decisión y la dependencia con respecto a los padres ha sido más o menos constante a lo largo de la historia. Sin embargo, hoy en día la juventud y la adolescencia se caracterizan más por su gran protagonismo y poder, al menos de referencia y deseo, jugando los jóvenes un importante papel como actores sociales. Ejercen su influjo sobre los adultos y el medio psicosocial que les rodea, cambiando incluso la propia dinámica familiar. En opinión de muchos analistas, en ningún otro momento, la juventud ha sido tan respetada, protegida y satisfecha, pero al mismo tiempo, gran parte, si no todos, de los conflictos que les afligen derivan de las condiciones estructurales y avances de la propia sociedad. De ahí que encontremos opiniones enfrentadas que resaltan, por un lado, la deificación de la juventud como valor (sobre todo de cara a la imagen, la belleza, la salud y el consumo en sus más diversas formas) y, por otro, una más que aparente manipulación y exclusión real que se hace de los jóvenes en sus vías de acceso e integración plena a la sociedad y la ciudadanía (objetos de control y socialización).

4.6. Prevención de la agresión.

Toda acción preventiva debe fundarse en una perspectiva ecológica que sea global y sistémica, es decir, que comience en la familia, continúe en los centros docentes y esté apoyada por acciones del ámbito socio-comunitario. La influencia recíproca entre el individuo y la colectividad es más que evidente, lo que permite el abordaje de la violencia en varios ámbitos al mismo tiempo y en un mismo contexto. Son tres los ámbitos de actuación más considerados:

- Individual: los jóvenes necesitan apoyo tanto para su desarrollo personal como para la participación en la vida social.
- Familiar: donde los jóvenes aprenden muchas veces la violencia.
- Escolar: donde se demuestre respeto y confianza, dando a conocer y practicar la normas de convivencia.

La violencia se afronta con principios coherentes basados en la no discriminación y en la solidaridad. Sucede que hay veces en las que la propia organización familiar o escolar con su peculiar cultura genera algún tipo de violencia, deteriorando las relaciones interpersonales y facilitando que se instalen las actitudes violentas como única forma de resolver los conflictos.

Una ayuda importante para contrarrestar los problemas de agresores y víctimas y crear un mejor clima social en el aula es el acuerdo entre alumnos y profesores sobre las normas y principios generales de conducta, en las que se incluyan aquellas concretas relativas a las agresiones, el acoso y la intimidación. El conseguir un ambiente favorable para la convivencia va íntimamente ligado a unas formas de hacer específicas, tanto dentro del aula como en la escuela en su conjunto. Los procesos de orden, de disciplina o de control se han de apoyar en una organización escolar que favorezca su realidad y que se refiere en un clima de centro y de aula positivo. La educación en estrategias de resolución de conflictos no pretende la calma continua del centro, pues supondría el alejamiento de la realidad escolar. El mal comportamiento y los conflictos hay que admitirlos como parte de la vida cotidiana.

5. LA CONDUCTA DE AYUDA.

5.1. Definición de ayuda, altruismo y comportamiento prosocial.

En primer lugar, trataremos de comprender distintas clases de conductas prosociales. **Conducta prosocial** es la etiqueta que se emplea para una amplia categoría de acciones que son “*definidas por la sociedad como, en general, beneficiosas para otras personas y para el sistema político en curso*” (Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981, pág. 4).

Debemos tratar de distinguir entre las tres principales subcategorías de conducta prosocial, que son: *ayuda, altruismo y cooperación*.

Ayuda se define como *una acción que tiene las consecuencias de proporcionar algún beneficio para -o que mejora el bienestar de- otra persona* (Schroeder, Penner, Dovidio y Piliavin, 1995, pág. 16). La definición de ayuda no es muy restringida, pues siempre que el bienestar de una persona mejore por las acciones de otra (por ejemplo, hacer un obsequio, proporcionar recursos para realizar una tarea) se está llevando a cabo la ayuda.

Altruismo. El concepto de altruismo está muy relacionado con el de ayuda, sin embargo, si retomamos la definición anterior de ayuda vemos que son conceptos diferentes. En la ayuda, la intención del benefactor y si obtiene o no beneficios no están presentes. El altruismo a menudo se ve como una clase de ayuda específica con algunas características adicionales relacionadas con las intenciones y consecuencias positivas del benefactor. Entre los psicólogos sociales, las características específicas de este concepto han estado sometidas a considerable debate. En concreto, algunos teóricos han reservado el concepto de altruismo para casos en los que el benefactor proporciona ayuda a otra persona *sin la anticipación de recompensas externas por proporcionar asistencia* (Macaulay y Berkowitz, 1970). Esta definición es consistente con una definición más reciente ofrecida por Myers (1993): “*preocupación y ayuda hacia otros, sin pedir algo a cambio*” (pág. 505).

Cooperación. Mientras que la ayuda y el altruismo se refieren sobre todo a situaciones en las que una persona proporciona ayuda a otra que se encuentra en un estado de necesidad, hay veces en las que dos o más personas trabajan juntas por una meta común que será beneficiosa de manera general. Raven y Rubin (1983) utilizaron el término cooperación para describir esta clase de conducta prosocial y enfatizaron la dependencia mutua de las relaciones cooperativas. Estos autores definen la cooperación como “*una relación entre dos o más personas que son interdependientes con respecto a sus metas. Es decir, el movimiento de una persona hacia el logro de una meta aumentará la probabilidad de que la otra persona alcance también su meta*” (pág. 724).

5.2. Factores que influyen sobre el comportamiento prosocial.

Tanto las variables personales como situacionales, parece que influyen en la emisión de conductas prosociales.

En cuanto a las variables personales, los rasgos de personalidad no son los mejores predictores de la conducta prosociales. Sin embargo, estados internos como la culpa y la tristeza, sí pueden afectar a las conductas de ayuda. Otras variables son la edad y el sexo. Parece existir un desarrollo evolutivo de la prosocialidad con la edad: a mayor edad más conductas prosociales manifestadas. Referente al sexo, las mujeres ayudan más a quienes

dependen de ellas y son más sensibles al efecto espectador. Los hombres, en cambio, ayudan más y tardan menos en ofrecer su ayuda en situaciones de emergencia.

A pesar de la influencia de estas variables personales, son variables situacionales las que mejor predicen la conducta prosocial y más influyen en su emisión. En resumen podemos decir que conforme aumenta el número de espectadores en un caso de emergencia, disminuye la probabilidad de que presten ayuda, lo interpreten como situación de emergencia y asuman la responsabilidad.

Otras variables que influyen en la emisión de la conducta altruista es la observación de un modelo solidario, puesto que parece promover el deseo de ayudar. Cuando tenemos prisa o estamos preocupados por nuestros propios asuntos resulta difícil interpretar la situación como de emergencia. Por último, también las características de la persona que necesita la ayuda, influyen en la decisión de ayudar.

5.3. Explicaciones teóricas.

Gran parte de la investigación en este campo no se ha desarrollado a partir de una teoría particular, sino que ha sido el resultado de preguntas de investigación orientadas hacia distintos problemas. Estas cuestiones, como por ejemplo, por qué las personas se muestran a menudo apáticas y no ayudan a quienes lo necesitan, qué condiciones facilitan la ayuda o qué características personales van asociadas a ella, han ido guiando el estudio del altruismo y la conducta de ayuda.

Más concretamente, entre las principales teorías explicativas de la conducta prosocial, González y Garrido (1998) destacan cuatro que consideran más completas y de mayor coherencia:

a. *Modelo de Ayuda en Situación de Emergencia*, elaborado por Latané y Darley (1970). Estos autores plantean que en ciertos momentos ocurren situaciones de emergencia, poco comunes, que implican amenaza o peligro, imprevisibles, de rápido desarrollo, en las que el individuo que las vive, apenas tiene tiempo para pensar qué acción realizar. En estas situaciones, el proceso que lleva al altruismo implica cinco pasos: a) *advertir que algo está sucediendo*, b) *definir la situación de forma que hay necesidad de ayudar*, c) *asumir la responsabilidad personal*, d) *elegir una forma de ayuda* y e) *llevarla a cabo*.

b. *Modelo de Ayuda debido a Reacciones Emocionales* (Piliavin y Piliavin, 1975) en el que se defiende que la respuesta emocional que se despierta ante la necesidad de otra persona tiene un papel decisivo en la acción de ayudar. Establecen la posibilidad de que se experimenten dos tipos de emociones: Una tensión personal en la que se mezclan sentimientos de molestia, contrariedad, alarma y aflicción; un cierto grado de inquietud empática al identificarse con la persona necesitada y sentimientos de compasión, ternura, cordialidad y simpatía; muchas de estas emociones resultan desagradables y motivan a reducirlas. Esta eliminación de la angustia se puede lograr, bien ayudando, esto es, aliviando el sufrimiento de la víctima y el propio; bien escapando de la situación, es decir, eliminando el contacto y anulando las emociones.

c. *Modelo de Ayuda por Aprendizaje*, que explica cómo a través del proceso de socialización nos han enseñado a ayudar incluso sin esperar recompensas. Los distintos agentes socializadores nos inculcan el bienestar de los demás como un bien propio. Hay

cuatro factores para ayudar, todos aprendidos: 1. *Observación*, sabiendo que la similitud entre modelo y observador y el grado de prestigio del modelo influyen en la eficacia de este aprendizaje. 2. *Reforzamiento*, aprendemos que ayudar puede ser reforzante, se incluyen tanto recompensas materiales como sociales. Pero, incluso en situaciones en las que la ayuda no reporta recompensas externas, puede llegar a ser reforzante en sí misma, ya que nos hace sentir bien, por el sentimiento de obligación que desarrollamos, puesto que aprendemos que debemos ayudar a los demás. 3. *Normas*, del mismo modo aprendemos normas que nos dicen que debemos ayudar a quienes pasan por determinadas situaciones de necesidad. Por ejemplo, la *norma de responsabilidad social* (Berkowitz, 1972) prescribe el ayudar a personas que dependen de nosotros (niños, ancianos, enfermos); la *norma de reciprocidad* (Gouldner, 1960) según la cual debemos ayudar a quienes nos han ayudado; la *norma de equidad* (Walster et al., 1978) que hace referencia a los principios de imparcialidad, justicia y equilibrio relacionados con las necesidades sociales. 4. *Autorrecompensa*, aprendemos a autorrecompensarnos por ayudar, nos convencemos de que somos buenas personas y actuamos en consecuencia.

d. *Teoría Normativa de Toma de Decisión sobre el Altruismo* (Schwartz, 1970). Para esta proposición, la conducta prosocial está influida por el grado de obligación moral que lleva a una persona a realizar acciones de ayuda específicas. Los sentimientos de obligación moral se generan en situaciones concretas por la activación de la estructura cognitiva de normas y valores. Desde este modelo se propone que las conductas prosociales van a estar en función de las diferencias individuales según el sentimiento de obligación moral, de las condiciones que influyen en la activación de normas y valores y de las condiciones que tienen influencia en los mecanismos defensivos que llevan a la persona a cuestionar su acción de ayuda.

5.4. Diversidad social: un análisis crítico.

Una de las respuestas que la escuela puede dar al reto de formar en la interculturalidad es fomentar en el centro el desarrollo de la educación intercultural. Es decir, dar respuestas pedagógicas a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en un mundo multicultural. Algunos de los principios psicopedagógicos de la educación intercultural, podrían ser:

- Cultivar y mejorar la autoestima en el plano personal y cultural de los alumnos minoritarios, asegurando una seguridad psicológica en relación con su comunidad de origen y facilitando su participación en la vida escolar.
- Potenciar las actitudes positivas eliminando prejuicios y fomentando la apertura enriquecedora hacia otros modelos culturales
- Facilitar la convivencia armónica entre alumnos de diferentes culturas.

RESUMEN

- En este primer punto se hace una breve descripción del origen de la Psicología Social de la Educación y su relación con algunas otras disciplinas afines. Del mismo modo, se describen los niveles de análisis en el ámbito psicoeducativo así como los contenidos propios de la disciplina.
- En el segundo punto se da una definición de socialización y otra de aprendizaje social. Se describe la “Teoría del Aprendizaje Vicario” de Bandura y se comenta la importancia que factores psicosociales tienen en la educación.
- En el capítulo de lectura obligatoria sobre el sexismo en el aula se da un repaso a algunos de los factores antecedentes de esta problemática, así como algunas de las consecuencias de este sexismo. Además se ofrecen definiciones sobre el sexismo y algunos otros conceptos relacionados como ideología de género y otros.
- En el apartado de la violencia en el ámbito educativo se explican los factores psicosociales que influyen en el origen y mantenimiento de este fenómeno además de describir brevemente algunas teorías explicativas del mismo. Se muestran algunos principios que relacionan violencia y cultura y se dedica un subapartado a la prevención de la agresión en el aula.

GLOSARIO

Psicología Social de la Educación: disciplina que estudia el proceso educativo como proceso social, las interacciones que implica y el contexto en el que se produce.

Efecto Pigmalión: efecto de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos.

Socialización: es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

Aprendizaje Social: modificación más o menos permanente en el comportamiento o capacidad de un organismo, resultado de su experiencia en el ambiente.

Aprendizaje Vicario: Aprendizaje que se produce únicamente a través de la observación de un modelo.

Sexismo: actitud negativa o de antipatía hacia las mujeres, en general, en función de la cual éstas son relegadas a un estatus inferior.

Estereotipos de Género: conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una cultura, acerca de los atributos o características que poseen hombres y mujeres.

Ideología de Género: Actitudes acerca de los roles y responsabilidades considerados apropiados para hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones que los miembros de ambas categorías deben mantener entre sí.

Identidad de Género: Autopercepción en términos masculinos (masculinidad) y femeninos (femineidad).

Bullying: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

Conducta Prosocial: una acción que tiene las consecuencias de proporcionar algún beneficio para -o que mejora el bienestar de- otra persona.

Conducta Altruista: preocupación y ayuda hacia otros, sin esperar nada a cambio.

Cooperación: una relación entre dos o más personas que son interdependientes con respecto a sus metas.

PREGUNTAS DE REPASO

1. ¿Qué es la Psicología Social de la Educación?
2. Explica cómo se produce el Aprendizaje Vicario y pon un ejemplo.
3. Describe los niveles de análisis del ámbito psicoeducativo.
4. ¿Qué es la ideología de género?
5. Define el altruismo y la cooperación. Pon un ejemplo para cada uno de esos conceptos.
6. ¿Qué es el sexismo?. Describe una situación sexista.
7. Señala las diferencias entre la identidad de género y los estereotipos de género.
8. Describe un ejemplo en el que se identifique sexismo en el aula.
9. Señala y describe, al menos, cuatro contenidos típicos de la Psicología Social de la Educación.
10. Describe un modelo teórico explicativo de la conducta agresiva perteneciente a los modelos clásicos y otro de los que pertenecen a los enfoques más actuales.

PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1. La Psicología Social de la Educación surge de:
 - a. La mano de Lewin y a finales de los años 60.
 - b. La mano de Bandura y a finales de los años 70.
 - c. No se sitúa el origen de forma concreta.
2. El nivel de análisis comunitario de la realidad psicosocioeducativa es:
 - a. El que considera el aula como grupo
 - b. El que considera el centro educativo como una organización
 - c. El que considera la actividad educativa en un marco macrosocial.
3. La “Psicología Social de la Educación” y la “Sociología de la Educación” son:
 - a. La misma disciplina.
 - b. Disciplinas diferentes pero afines.
 - c. Disciplinas diferentes pero que comparten los mismo objetivos.
4. El “Efecto Pigmalión”:
 - a. Hace referencia al aprendizaje cooperativo.
 - b. Hace referencia al aprendizaje vicario.
 - c. Hace referencia a los efectos que las expectativas del profesorado tiene sobre el rendimiento del alumnado.
5. ¿Qué fuentes son fundamentales en el aprendizaje?
 - a. Sólo la familia.
 - b. Sólo el grupo de iguales.
 - c. La familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación.
6. Señala los procesos que, según Bandura, dirigen el aprendizaje por observación:
 - a. Atención, Retención, Reproducción y Motivación.
 - b. Atención, Retención, Repetición y Motivación.
 - c. Percepción, Atención, Retención y Repetición.
7. Los modelos innatistas de la agresión:
 - a. Señalan que la agresión genera frustración.
 - b. Señalan que la agresión es una conducta filogenética.
 - c. Señalan que la agresión es incontrolable.
8. El modelo de Ayuda debido a Reacciones Emocionales:
 - a. Contempla la ayuda en situaciones de emergencia
 - b. Contempla la ayuda como consecuencia de nuestra socialización
 - c. Contempla la ayuda como consecuencia de una respuesta de tipo emocional
9. El neosexismo:
 - a. Es el sexismo en la esfera laboral.
 - b. Es el término que se acuña actualmente para denominar al sexismo.
 - c. Es el sexismo en la esfera política.

10. Según las investigaciones recientes, ¿en qué se basa la elección de carrera del alumnado?
- a. En las preferencias del alumnado y los consejos de sus padres
 - b. En las expectativas de éxito y la valoración subjetiva de ésta
 - c. En los resultados de éxito de las asignaturas afines