

El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización

María Jesús Comellas i Carbó
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

La socialización se produce de forma no consciente a través de un complejo proceso de interacciones en el que se integran afectos, valores, actitudes, sentimientos y patrones culturales propios del contexto. Este proceso genera un clima relacional que debe ser propicio para el bienestar y aprendizaje para todas las personas del grupo. La institución escolar, por su carácter educativo, favorece las relaciones en el marco grupal y reconstruye aprendizajes anteriores con una variedad de modelos y con la acción educativa liderada por el profesorado. La amplitud del grupo aula crea situaciones de gran complejidad y ofrece muchas oportunidades para prevenir las dificultades relacionales y la violencia a partir del conocimiento de situaciones que pueden entrañar riesgos y vulnerabilidad relacional especialmente para algunas personas. Entre los factores que pueden dificultar las relaciones y crear un clima relacional no apropiado se pueden destacar las dificultades sociales, de aprendizaje y las diferencias culturales. El clima no puede modificarse individualmente sino que se modifica a partir de la dinámica liderada por la persona adulta que tiene la responsabilidad de favorecer que el grupo aprenda a relacionarse y que cada individuo tenga su espacio de pertenencia. Se ofrecen datos de una población de 10891 alumnos de primaria y secundaria y el análisis de algunos factores que condicionan el clima del grupo.

Palabras clave: Clima en el aula, contexto, socialización, prevención de la violencia, Investigación Acción Participativa.

The daily climate in the classroom. Relational context of socialization. Socialization occurs not consciously through a complex process of interactions where emotions, values, attitudes, feelings and own context cultural patterns are integrated. This process generates a relational climate that should be conducive to learning and well-being for all people in the group. The school, educational institution, favors the relationships within the group framework and reconstructs previous learning with a variety of models and the educational action led by the faculty. The amplitude of the classroom group creates situations of great complexity and offers many opportunities to prevent the violence from the knowledge of situations that may involve risks and relational vulnerability and relational difficulties especially for some people. The factors that can hinder relations and create an improper relational climate include the social and learning difficulties and cultural differences. The climate cannot be changed individually but it is modified from the dynamics led by the adult person who has the responsibility to help the group learn to relate and that each individual has their space of belonging. We present data from a population of 10891 students in primary and secondary education and the analysis of some factors affecting the climate of the group.

Key words: Climate in the classroom, context, socialization, prevention of violence, Participative Action Research.

Antes de iniciar el análisis del clima del aula, en el centro educativo, es preciso hablar del clima relacional en general a fin de poder considerar aquellos aspectos que, por su incidencia, deben ser considerados previamente.

Se habla de clima de una organización o un grupo al ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros el cual está relacionado con la motivación y el bienestar. Se refiere tanto a la parte física como emocional.

El análisis del clima exige, por tanto, identificar las dimensiones que intervienen, algunas externas y visibles y, en este momento más interesante, las que se pueden conocer partir de la percepción de las personas que constituyen el grupo. En virtud de esta percepción, las personas expresan su visión de las interacciones que se dan entre las personas.

El concepto de clima se asimila al de dinámica de grupo por incluir actitudes de los miembros del grupo y cada uno de sus componentes: según las actividades, competencias, cultura e incluso imagen corporal. Este es el eje del análisis de los resultados que se presentan.

Así pues centrado el tema en el clima escolar y considerando la estabilidad de los miembros del grupo aula (profesorado-centro educativo y alumnado), la edad y los objetivos que se persiguen en el centro educativo se centrará el análisis en algunos de los factores dinámicos (elecciones, rechazos y percepción) que permiten gestionar y modificar el ambiente relacional, que es el que propiamente determina el clima. Se valorará su sentido general como base para la construcción del grupo, creencias (Schmidt y Cagrana, 2006) y por tanto conductas y respuestas del grupo, como entidad única, de los subgrupos y de cada individuo que lo configuran.

Sentir y percibir que se forma parte de un grupo es imprescindible para todas las personas donde establecen relaciones. Por ello son importantes los vínculos de confianza, valoración y aceptación, lo que el mundo griego llamaba *Philia* basada en: las ventajas mutuas (amor de lo que es útil); en el placer mutuo (amor de lo que es placentero); en la admiración mutua (amor de lo que es bueno) como encarnación de una de las formas más genuinas y profundas de vínculo humano. Se la traduce con frecuencia como “amistad”, pero abarca un conjunto de formas de conexión interhumana basadas en la experiencia compartida, el afecto y el cuidado mutuo. La amistad en sentido estricto e incluso la conciudadanía implican el cultivo de la *philia*.

Esta vinculación tiene una importancia relevante en el momento de la construcción de la personalidad individual y como miembro de un colectivo identitario a partir del grupo de pares, especialmente en la adolescencia. Una vinculación suficientemente positiva permite desarrollar competencias relacionales en estrecha interacción, compromiso, identificación, aceptación de normas o reglas del juego para buscar la aceptación del grupo y permite un reparto de roles y de poder así como su alternancia.

En la escuela se aprenden relaciones de amistad que juegan un papel básico en la satisfacción de necesidades emocionales (afectividad, intimidad, confianza, lealtad, aceptación, reciprocidad) estimulando y contribuyendo a la reestructuración progresiva y permanente de la identidad personal y social. El grupo asume la función de agente de socialización y proporciona la oportunidad de experimentar roles y situaciones de aquello que está permitido o de lo que está prohibido. La conformidad con el grupo y el sometimiento a sus normas se va incrementando desde los seis hasta los catorce o quince años (Perinat, 1995).

Las funciones del grupo, pues, serían las siguientes: 1) Otorgar autonomía, 2) Contribuir a la definición de la identidad, 3) Aportar el establecimiento de metas, valores y referentes, 4) Dar seguridad en el proceso de emancipación familiar, 5) Ofrecer un entorno de aprendizaje para las relaciones sociales y sexuales, 6) Reproducir los valores socio-culturales (Lutte 1991), funciones de gran importancia especialmente en la adolescencia.

El clima relacional positivo no puede contrarrestar ni paliar los factores externos que influyen en el alumnado sean socioeconómicos, familiares o de su contexto pero, sin poder controlar este impacto negativo, posibilita que el alumnado que tiene estas circunstancias encuentre en el centro escolar y en el seno del grupo un lugar de bienestar y una oportunidad no sólo para compensar algunas de estas deficiencias sociales sino también un espacio relacional para construir y afianzar su identidad personal evitando quedar atrapado y repetir su situación (Astor y Benbenishty, 2005).

La popularidad y la antipatía

De forma espontánea el grupo se organiza y las simpatías y antipatías emergen con una cierta flexibilidad fruto de preferencias, experiencias y empatía entre sus miembros, con una cierta varianza y rapidez en su reestructuración. En ningún caso se trata de forzar o dificultar estas relaciones sino de favorecer, de manera dinámica, el conocimiento entre todas las personas del grupo, a fin de favorecer las oportunidades para el aprendizaje de habilidades relacionales y evitar que la cohesión grupal se fortalezca con actitudes excluyentes.

Con la dinamización se podrá suavizar la antipatía entre los miembros del grupo especialmente cuando está fundamentada en estereotipos, prejuicios y factores ajenos a las personas rechazadas. Las situaciones que se pueden crear han de permitir que los vínculos que se establezcan que no dependan de resultados académicos, condiciones concretas sino de la convivencia y la posibilidad de participar de forma equitativa en un grupo de iguales.

En la medida que se puede participar se construye un espacio de pertenencia para poder vincularse, participar de forma activa y ejercer la ciudadanía en un contexto

social más amplio que el familiar y menos protector lo que incidirá en la vinculación futura con el mundo laboral y con la sociedad (Paugam, 2008).

Se evidencia, pues, la importancia de conocer las simpatías y antipatías que se dan en el grupo aula a fin de 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.

Sentimiento de pertenencia y convivencia

El sentimiento de pertenencia o conciencia del lugar que se ocupa en el grupo se deriva del mayor peso de las simpatías en relación a las antipatías. Es la base de la convivencia y el factor fundamental de prevención de la violencia. Igualmente incide en el éxito educativo ya que el alumnado aprende mejor y se muestra más motivado cuando se siente valorado y se puede implicar en la política de la escuela. También disminuyen los problemas psicológicos, la ansiedad, la depresión, los comportamientos de riesgo, el acoso y las agresiones físicas. Pasa exactamente lo mismo con el profesorado y todas las personas del centro educativo.

Percepción positiva y negativa

El sentimiento de pertenencia es el elemento que determina la autopercepción de la persona en relación a su situación en el grupo. La percepción está estrechamente relacionada con lo que se cree que se recibe del grupo. Será ajustada si hay coincidencia entre la respuesta del grupo y la esperada. Así puede ser autopercepción ajustada positiva si hay coincidencia entre el número de elecciones esperadas y las recibidas y la autopercepción 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.

En el momento en que la persona tiene una percepción poco ajustada, sea porque no siente la aceptación que tiene o cree que está más rechazada aunque no sea cierto, le condicionará sus relaciones, sus actitudes y podrá provocar aislamiento, dificultades de cooperación, una baja autoestima, distancia e insatisfacción (Castillo, 2009), determinado, en gran medida, la manera de situarse en el grupo y en cada subgrupo que se forme dentro de éste.

Las personas con una percepción desajustada de su situación en el grupo serán menos receptivas a las respuestas del grupo y a las actividades que se pueden proponer porque no entienden las respuestas del grupo.

Clima escolar y aprendizajes

Valorando las variables que determinan el clima escolar positivo y de apoyo se hace evidente que un buen clima incide, sin duda, en la mejora del éxito escolar en la prevención de las conductas de riesgo y en el incremento de la salud, vinculación, satisfacción y estabilidad tanto del alumnado como de los docentes (Cohen, 2006, 2009).

La relación entre el clima escolar positivo y el éxito del alumnado se ha mostrado en numerosos estudios a nivel internacional ya que influye poderosamente en el bienestar personal y la motivación para las actividades que se realizan en el grupo (Eccles, 2000; Goodenow y Crady, 1993) y favorece el aprendizaje cooperativo, la cohesión del grupo, el respeto y la confianza mutuos por lo una buena convivencia en la escuela es un factor de protección con respecto al buen desarrollo de la vida de los jóvenes (Ortega *et al.*, 2011) y al aprendizaje.

Un clima positivo permite el establecimiento de relaciones cálidas por parte del profesorado lo que fomenta la autoestima, reduce los problemas y favorece la demanda de asistencia ante los problemas. Para poder implementar una organización y trabajo cooperativos se precisa un clima que genere confianza y fomente el conocimiento mutuo más que la competitividad y actuaciones que incidan en la mejora de la aceptación de la diversidad para mejorar el rendimiento académico independientemente de factores personales, socioeconómicos o ambientales porque tiene una influencia significativa en la capacidad de aprender y mejorar las competencias académicas. Por lo tanto, el profesorado ha de potenciar el clima escolar lo que significa fomentar relaciones positivas, respetuosas y protectoras con el alumnado factor de prevención de la violencia en la escuela.

MÉTODO

GRODE (Grupo de Recerca, Orientación y Desarrollo Educativo) es un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que durante los últimos años se ha centrado en varias líneas de trabajo, entre las cuales destacan la prevención de la violencia y el fracaso escolar, en el marco del Observatorio de la Violencia en las Escuelas (OVE). Lidera un proyecto que potencia la convivencia y las redes escolares en el marco del territorio y se implementa en diferentes centros de primaria y secundaria mediante un convenio entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, la UAB y diferentes municipios.

El grupo, de carácter interdisciplinar, plantea una metodología de Investigación Acción Participativa, que implica que la finalidad última de que cualquier dato originado en el marco del proyecto está a disposición, tanto del profesorado de los centros como del equipo que lo lidera con una organización de tipo horizontal realizando un trabajo colaborativo, de reflexión sobre la práctica, contextualizado en la realidad de

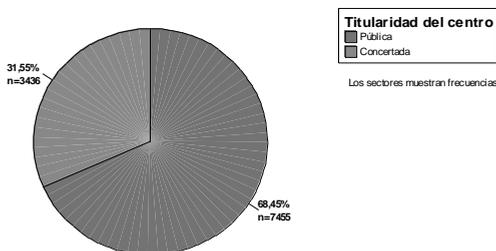
cada centro y municipio. Según este punto de vista, el conocimiento se irá generando de forma compartida legitimándose a través de significados consensuados en la intersubjetividad como espacio común entre varias visiones.

Sujetos

Los datos que se analizan corresponden al curso 2011-2012 con la participación de 42 centros educativos de primaria y secundaria. (Tabla 1) de 10 municipios de la Comunidad Autónoma de Catalunya.

Tabla 1

Titularidad del centro	Frecuencia	Porcentaje
Pública	7455	68.5
Concertada	3436	31.5
Total	10891	100.0



El total de alumnado que conforma la muestra es de 10.892 (5.369 sexo femenino y 5.519 de sexo masculino, 49.3% y 50.7% respectivamente) (Tabla 2), de diferentes etapas educativas (Tabla 3).

Tabla 2

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	5369	49.3
Masculino	5519	50.7
Total	10888	100.0

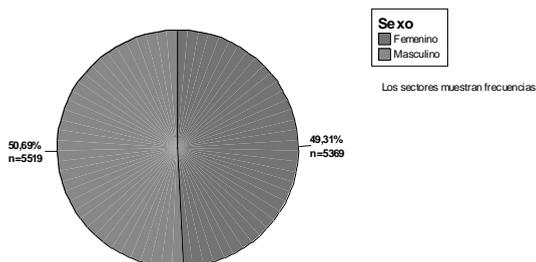
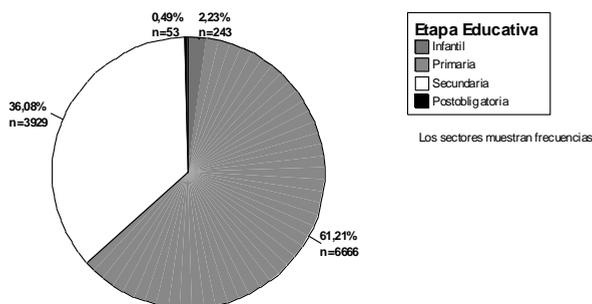


Tabla 3

Etapa educativa	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	243	2.2
Primaria	6666	61.2
Secundaria	3929	36.1
Postobligatoria	53	.5
Total	10891	100.0



Instrumentos

La recogida de datos se ha llevado a cabo a partir de un Sociograma on line (<http://portal.grode.org>) elaborado por el grupo que permite que el alumnado pueda dar el número de respuestas que desee y ofrece al profesorado, de forma inmediata, los resultados (cuantitativos, cualitativos y gráficos). Así, se ha utilizado este instrumento de amplia aplicación en ámbitos organizacionales desde hace más de setenta años, que permite observar de forma contextualizada el entramado de relaciones interpersonales en este caso grupos clase, a través de la voz de sus miembros.

Procedimiento

El test sociométrico es administrado por el profesorado y lo aplica a partir de una formación previa sobre el enfoque educativo, las características del programa informático y los aspectos deontológicos a considerar en este tipo de test.

El alumnado es informado que se pasará una prueba de carácter confidencial para tener en cuenta su punto de vista en la organización de agrupamientos para varias actividades didácticas y para salidas pedagógicas y lúdicas. La garantía de privacidad de los datos proporciona una mayor validez de las respuestas en relación al grado de sinceridad. A partir de estos datos se añade la información pedagógica del profesorado en el marco de los seminarios que se realizan en cada centro con la participación del profesorado implicado el contenido del cuestionario versa sobre actividades escolares o de juego/ocio.

RESULTADOS

La media de elecciones recibidas es de 8.36. A partir de este dato se distribuye la población en los 5 rangos que muestran que el 25.4% del alumnado está en rango medio de popularidad (Tabla 4). Además es importante mostrar que la reciprocidad está en los rangos medios y altos, que implica al 67.1% del alumnado lo que le confiere una fortaleza en el sentido de que las relaciones positivas son intensas (Tabla 5).

Tabla 4

Índice de Popularidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy Bajo	3066	28.2	65.4
Bajo	4051	37.2	
Medio	2765	25.4	25.4
Alto	900	8.3	9.3
Muy Alto	109	1.0	
Total	10891	100.0	100.0

Tabla 5

Reciprocidad Positiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	1592	14.6	32.8
Bajo	1986	18.2	
Medio	2485	22.8	22.8
Alto	2516	23.1	44.3
Muy Alto	2312	21.2	
Total	10891	100.0	100.0

A pesar de valorar positivo de estos datos cabe remarcar que hay un 16.3% de la población que recibe menos de 3 elecciones (Tabla 6) lo que les ofrece un espacio relacional muy reducido y un alto grado de fragilidad en el grupo, más acusado en los varones que en las alumnas, factor que incide claramente en el logro del clima relacional apropiado quedando este grupo en riesgo.

Tabla 6

Elecciones recibidas		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	Femenino
0	Recuento	95	99	194
	% de Sexo	1.8%	1.8%	1.8%
1	Recuento	184	234	418
	% de Sexo	3.4%	4.2%	3.8%
2	Recuento	239	278	517
	% de Sexo	4.5%	5.0%	4.7%
3	Recuento	287	362	649
	% de Sexo	5.3%	6.6%	6.0%
		805	973	1778
		15%	17.6%	16.3%

La situación contraria a la aceptación es el rechazo. La media de rechazos recibidos es de 6.21 menor que el de las elecciones. A partir de este dato se distribuye igualmente la población en los 5 rangos (Tabla 7-8) y se muestra que el rango medio tiene un valor de 12.9% (menor que el rango medio de elecciones) y se muestra que hay un % muy alto de personas que están en los rangos inferiores, es decir con pocos rechazos. Igualmente cabe destacar que la reciprocidad media es menor que en las aceptaciones y hay un bajo % de reciprocidad lo que muestra que los rechazos son menos significativos por ser unidireccionales.

Tabla 7

Índice de Antipatía	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy Bajo	5413	49.7	80.9
Bajo	3401	31.2	
Medio	1410	12.9	12.9
Alto	523	4.8	6.1
Muy Alto	144	1.3	
Total	10891	100.0	100.0

Tabla 8

Reciprocidad Negativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy Bajo	4421	40.6	65.1
Bajo	2673	24.5	
Medio	1931	17.7	17.7
Alto	1069	9.8	17.1
Muy Alto	797	7.3	
Total	10891	100.0	100.0

Por otra parte también hay un dato preocupante y de gran influencia en el clima relacional y es el que un 18.3% del alumnado, (Tabla 9) reciben entre 9 y 14 rechazos lo que representa la mitad del grupo con una diferencia mayor y muy clara en el grupo de varones.

Tabla 9

Rechazos recibidos	Sexo		Total	
	Femenino	Masculino	Femenino	
9	Recuento	244	252	496
	% de Sexo	4.5%	4.6%	4.6%
10	Recuento	177	230	407
	% de Sexo	3.3%	4.2%	3.7%
11	Recuento	142	185	327
	% de Sexo	2.6%	3.4%	3.0%
12	Recuento	121	205	326
	% de Sexo	2.3%	3.7%	3.0%
13	Recuento	83	149	232
	% de Sexo	1.5%	2.7%	2.1%
14	Recuento	92	118	210
	% de Sexo	1.7%	2.1%	1.9%
		859	1139	1998
		15.9%	20.7%	18.3%

Después de valorar estos resultados directos, número de elecciones o rechazos recibidos, por evidenciar las actitudes individuales hacia las personas del grupo es importante valorar el ajuste perceptivo de esta situación. Este dato es difícil de conocer por parte del profesorado y es un factor clave de las actitudes, relaciones y el clima. Se constata que hay un 47.2% de la población que tiene poca seguridad de su aceptación por parte del grupo (Tabla 10) y en la misma línea hay el 30.6 % del alumnado que se siente más rechazado de lo que realmente está (Tabla 11).

Tabla 10

Percepción en relación a la aceptación por parte del grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No contesta/no recibe elecciones	693	6.4	6.4
Cree que recibirá muchas menos elecciones de las que recibe	1703	15.6	41.2
Cree que recibirá menos elecciones de las que recibe	2792	25.6	
Creencia ajustada de las elecciones que recibe	3569	32.8	32.8
Cree que recibirá más elecciones de las que recibe	1387	12.7	19.6
Cree que recibirá muchas más elecciones de las que recibe	747	6.9	
Total	10891	100.0	100.0

Tabla 11

Percepción en relación al rechazo por parte del grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No contesta/no recibe rechazos	1693	15.5	15.5
Creencia que recibirá muchos menos rechazos de los que recibe	1629	15.0	29.5
Creencia que recibirá menos rechazos de los que recibe	1584	14.5	
Percepción ajustada de los rechazos que puede recibir	2647	24.3	24.3
Creencia que recibirá más rechazos de los que recibe	1830	16.8	30.6
Creencia que recibirá muchos más rechazos de los que recibe	1508	13.8	
Total	10891	100.0	100.0

DISCUSIÓN

El sentimiento de pertenencia al grupo lleva a las personas a sentir interés por lo que sucede a los otros integrantes del grupo. Hay una relación entre la identidad con el grupo y la participación en el proceso de análisis de las situaciones, consenso en las decisiones, menor abandono de las funciones por parte de los integrantes del grupo, mayor motivación, lo que eleva el clima y se establecen relaciones satisfactorias de animación, interés y colaboración.

Cuando la motivación es escasa, ya sea por frustración o por impedimentos para la satisfacción de necesidades, el clima del grupo tiende a disminuir y sobrevienen estados de desinterés, descontento, hasta llegar a estados de agresividad, agitación, inconformidad, característicos de situaciones en que las personas del grupo se enfrentan abiertamente.

Las actitudes que emanan de la interpretación de las relaciones y del rol de las personas del grupo son los mejores indicadores de un *clima organizacional*, ya que al

estar conformadas por emociones, van dando forma a la atmósfera grupal. Los sentimientos de envidia, rechazo provocan rencor y descontento.

CONCLUSIONES

El hecho de que la información recogida provenga directamente de las personas del grupo permite afirmar que se trata de un corpus discursivo recogido de forma directa que representa, por lo tanto, la voz del alumnado. Los datos sobre las relaciones interpersonales del alumnado están sujetos a patrones predeterminados, que de manera sistemática vienen condicionados por el factor cultural y rendimiento escolar como organizador de dichas relaciones por esto la información recogida permite identificar paisajes relacionales sujetos a diferentes formas de cosa que podría contribuir de forma consistente a organizar subculturas reforzadoras.

Conocer la voz del alumnado permite valorar que no son las personas las que se deben analizar, controlar o regular como enemigos sino que la unidad de análisis es el grupo como contexto que se debe acompañar, educar y donde es posible convivir, construir las relaciones si el objetivo es el clima grupal.

El debate en el seno de la comunidad a cerca de las responsabilidades mutuas ante una situación compleja debe ser asumida con claridad en los roles y en el marco de todas las actividades escolares no sólo en la tutoría.

Para poder ofrecer apoyo a la convivencia y mejorar el sentimiento de pertenencia, es preciso abrir oportunidades de participación. Saber que se puede participar permite abrir espacios de respeto y comunicación aunque, por la diversidad de puntos de vista, haya matices y diferencias que permiten la identificación en el marco de subgrupos o del grupo general lo que permite gestionar conflictos, buscar formas de cooperación, eliminar miedos y desconfianzas. Esta construcción progresiva del clima escolar ya es de por sí una intervención proactiva, es decir, que no se contenta con reaccionar cuando se produce un incidente, sino que intenta organizar el centro escolar para comprender, gestionar con la participación activa de las personas implicadas, es decir del grupo, la vida cotidiana, sus necesidades y las acciones para la consecución de los objetivos comunes.

La intervención proactiva se basa en la idea que el contexto educativo mismo contribuye a crear un ambiente de grupo que favorece la convivencia ya que es una disposición de ánimo y una condición de la prevención primaria. Por ello es importante explicar todos los factores: Claridad de los objetivos del grupo/ Participación en la toma de decisiones/ Influencia psicológica del líder, en este caso el profesorado.

Evidentemente, esto no es suficiente, pero es la primera base para realizar una acción eficaz que permita aumentar la identificación colectiva con el centro. Por el

contrario, la desvinculación, es un factor determinante de la violencia y de la desmotivación y absentismo como se produce igualmente en el mundo del trabajo.

REFERENCIAS

- Astor, R.A. y Benbenisthy, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Comellas, M.J. y Lojo, M. (2008). *Un cambio de Mirada para prevenir y gestionar la violencia escolar*. Barcelona.
- Comellas, M.J. (2010). Les relations groupales: approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire. Violence à l'école: recherches et interventions.p. ed l'Harmatan.
- Comellas, M.J. (2010). The role of teachers in the prevention of violence of education. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 31-43.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1- État des lieux*. Paris: ESF.
- Eccles, J.S. (2000) Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Felouzis, G. (2005). Performances et “valeur ajoutée” des lycées: Le marche scolaire fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 46(1), 3-36.
- Jeffrey, D. y Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presse de l'Université Laval.
- Goodenow, C. y Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Lojo, M. (2002). *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Documento policopiado. Biblioteca de Humanidades de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Córdoba: Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia.
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Puf Paris.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Schmidt, M. y Čágran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.

Webgrafía

- Jonathan Cohen, Libby McCabe, Nicholas M. Michelli & Terry Pickeral (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220> (consultado enero 2013).

Recibido: 26 de febrero de 2013

Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013

Aceptado: 18 de agosto de 2013