

LA FAMILIA ANTE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES*

Javier Hurtado Zuluaga**, Adriana Patricia Muñoz Zapata***

CINDE – Universidad de Manizales. 2012

* Este artículo de revisión hace parte del proyecto de investigación “Asociación entre funcionamiento familiar y empatía en adolescentes escolarizados en Medellín” realizado para acceder al título Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales, febrero – agosto de 2011.

** Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Psicólogo Universidad de Antioquia; javierhurtadoz@gmail.com; Medellín, Colombia.

*** Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Psicóloga Universidad de Antioquia; adriana.apamuza@gmail.com.

LA FAMILIA ANTE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

Resumen:

Este texto indaga por la relación entre vida familiar y violencia escolar, retoma aportes teóricos de diversos autores sobre el conflicto y su afrontamiento en la vida familiar y escolar.

En el artículo se evidencia el origen de algunas de las manifestaciones de violencia escolar en la vida familiar y se muestra el bullying como una forma compleja de manifestación de la violencia en la escuela que es interdependiente de otras situaciones emocionales y relacionales tanto de quienes lo ejercen, como sus víctimas.

Observa la violencia intrafamiliar como causante de un ciclo repetitivo que lleva de manera reactiva o proactiva a multiplicarse en la familia y en otras instancias. Retoma el Modelo Circumplejo para el estudio del funcionamiento familiar.

Palabras clave: conflicto escolar, bullying, violencia intrafamiliar, solución de conflictos, Modelo Circumplejo, estrés familiar.

FAMILY FACING SCHOOL CONFLICT MANAGEMENT

Abstract:

This paper deals with the question about the relationship between family life and school violence, taking up theoretical contributions on conflict from various authors and how family and school face it.

The article shows the origin of some school violence manifestations in family life, and makes clear bullying as a complex form of violence in school that is interdependent with other emotional and relational situations from people who attack and their victims.

Through a reactive or proactive way, domestic violence, as a cause of a repetitive cycle, multiply itself in family and elsewhere. This article is based on the Circumplex Model for studying family functioning.

Key words: School conflict, bullying, domestic violence, conflict resolution, Circumplex Model, family stress.

LA FAMILIA ANTE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

-1. Introducción. -2. La escuela como agente formativo ante la gestión de conflictos. -3. El funcionamiento familiar. -4. El Modelo Circumplejo. -5. La familia como agente formativo ante la gestión de conflictos. -6. Conclusiones.

1. Introducción

La familia y la escuela tienen el encargo social de la formación de niños y adolescentes desde distintas perspectivas interrelacionadas. Pero ¿están ambas en capacidad de afrontar adecuadamente el reto de la formación? ¿Qué aporta la escuela la presencia de conflictos en la familia? ¿Qué aporta la familia a la presencia de conflictos en la escuela?

Mientras la escuela realiza su ejercicio educativo con unas sólidas bases conceptuales y técnicas para la formación de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la profesionalización y creciente formación avanzada de los educadores; la familia recibe poca formación y apoyo para asumir su rol. Salvo limitados programas de educación prenatal, crecimiento y desarrollo y las charlas de escuela de padres; estos cuentan con pocos recursos conceptuales y técnicos para la formación de sus hijos.

En el proceso de desarrollo moral, emocional y relacional, ambas instancias socializadoras dan sus aportes en la medida en que fortalecen o limitan comportamientos con cuestionamientos que permitan comprender el impacto de una decisión o una acción

específica en la propia vida y en la de los demás (Clemente y Adrián, 2004; Garaigordobil y García, 2006).

El desarrollo moral, relacional y emocional de niños y niñas, tiene su base en las primeras vivencias familiares, tomando en cuenta la manera en cómo se establecen los vínculos entre sus miembros, las estrategias comunicativas, cómo se establecen normas, cómo se experimenta el control de las emociones y las otras formas de saber ser y hacer en el encuentro con los otros, que se adquieren en la primera infancia con el trato con los seres más próximos (Shapiro, 1997; Mestre, Pérez y Samper, 1999; Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez, 2006; Palacio, 2009).

Familia y escuela tienen diversos aportes para la solución de conflictos cotidianos; pero el apropiarse o no de estas estrategias depende en gran parte de la calidad de los recursos emocionales y cognitivos con los que cuentan los menores, y ellos dependen tanto de la crianza, de los aprendizajes del medio en que se desarrollan y del momento evolutivo (Clemente y Adrián, 2004; Garaigordobil y García, 2006).

El desarrollo emocional está ligado al concepto de inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1989-1990; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Cortés, Barragán y Vázquez, 2000; Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003; Mestre, Guil y Mestre, 2005; Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Fernández, 2009) conformada por cuatro componentes: el reconocimiento de las propias emociones, la regulación de la propia emoción, la empatía y la cognición social. Todos estos factores presentes en la inteligencia emocional son esenciales para el encuentro familiar y social; al facilitar la consolidación de la propia emocionalidad y la

comprensión de esta dimensión en los otros (Obiols, 2005). Tanto así, que según Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez (2006), los estudiantes con mejor desempeño académico se caracterizan por *“controlar mejor sus impulsos y emociones, tienen reacciones previsibles, son emocionalmente estables, muestran cautela en sus decisiones, piensan en las consecuencias antes de actuar”* (p. 7-8).

Una expresión de la inteligencia emocional, es la empatía que se tiene frente a las situaciones emocionales de otros (la comprensión y acción); la empatía es esencial en las interacciones sociales, pues favorece comportamientos de ayuda, cooperación y perdón, entre otros. Algunos autores como Davis (1980, 1983), Eisenberg & Strayer (1987), Eisenberg (2002); Candela, et al.(2002), Retuerto (2004), Clemente y Adrián (2004), Orjuela, Rozo & Valencia (2010), Moya (2011), entre muchos otros; resaltan la importancia del rol que la empatía puede desempeñar como factor protector y modulador de las interacciones agresivas; en tanto que el reconocimiento de la situaciones que viven los otros, brinda elementos que permiten tomar una elección sobre el propio comportamiento.

2. La escuela como agente formativo ante la gestión de conflictos

En la vivencia escolar niños, niñas y adolescentes se ven enfrentados a un alto número de situaciones conflictivas al interior de las aulas y en los demás espacios de interacción. La labor de la escuela como mediadora de conflictos, escucha a las partes involucradas y los confronta, ayudando a que los implicados, tengan una mejor comprensión global de su situación, aprovechando el ‘problema’ como una oportunidad de aprendizaje.

Así, la escuela favorece escenarios para el diálogo, la concertación y la aceptación de la diversidad, contempladas en el marco de las competencias sociales, ayudando a la consolidación del proceso de desarrollo emocional, relacional y moral de niños, niñas y adolescentes.

Mientras que la escuela cumpla efectivamente con sus funciones, será un espacio privilegiado para el desarrollo emocional, relacional y moral de niños y adolescentes, tendiendo a mejorar el funcionamiento de las familias en cuanto a la participación de los hijos en ella, al mismo tiempo que ayuda a la conformación de nuevas familias en las que se privilegie la solución no violenta de conflictos.

Sin embargo, cuando las dificultades de interacción entre los estudiantes no son manejadas oportuna y adecuadamente, ocurren fenómenos sociales como el bullying o matoneo, que afecta la calidad de vida de quienes lo padecen y se instaura como una forma de interacción social trasciende a otras instancias como la familia y grupos de amigos.

El bullying es producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza realizada por una persona o grupo. Se manifiesta con violencia física directa (golpes, empujones, patadas, pellizcos, puñaladas...) o indirecta (dañar las pertenencias), ataques verbales directos (orales, escritos, por mail, en redes sociales), o indirectos (rumores), exclusión social de las actividades cotidianas del grupo y manipulación. (Smith, 2005).

Ortega, Ramírez y Castelán (2005), evidencian el creciente aumento de la investigación educativa sobre las implicaciones del maltrato a niños y jóvenes, todas ellas concuerdan en que los menores que proviene de un hogar en el que hay violencia, tienden a reproducir

comportamientos agresivos; en especial quienes han sido víctimas de padres agresivos, en ambientes con desatención y escaso apoyo, con frecuencia recurren a expresiones de violencia reactiva o proactiva, pudiendo victimizar a otros menores en espacios como la escuela.

Núria (2002) muestra que estos jóvenes agresores suelen tener problemas de integración en la escuela en todos los niveles, como en la realización de tareas, escasos valores, dificultades con profesores y compañeros, entre otros.

Según Díaz-Aguado (2005), los niños que ejercen el matoneo o bullying tienden a abusar de la fuerza física, son impulsivos, poseen pocas *“habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos”* (pág. 550), dificultad en la autocrítica entre otras, que se incrementan con la edad. En relación con la familia se observa que los padres no les ofrecen una *“relación afectiva cálida y segura”*; en especial la madre tiende a presentar actitudes negativas y/o poca disponibilidad de atención del menor, que se suman a *“fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos [...] autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico”* (pág. 550).

Igualmente, Díaz-Aguado (2005) señala que los agresores disponen de menos estrategias no violentas para la resolución de conflictos, justifican en sus creencias violencia e intolerancia de diversos tipos (racista, sexista...) identificándose con un modelo social basado en la dominancia y sumisión; tienen un bajo nivel de satisfacción con sus logros académicos y con las relaciones con sus docentes; sus compañeros los perciben como

arrogantes e intolerantes al mismo tiempo que ellos se sienten fracasados; tiene dificultades para ponerse en el lugar de los demás; sin embargo la investigación realizada por Muñoz, Zuluaga y Chaves (2012) halló altos niveles de empatía en agresores frecuentes, lo cual pondría el asunto en vías de un daño intencionado, en el que posiblemente se conoce mejor al otro para agredirlo eficazmente.

Moreno, Ramos, Martínez y Musitu (2010, p. 45) plantean que los estudiantes más agresivos “*experimentan mayores sentimientos de soledad, menos satisfacción con sus vidas, un menor respeto a las normas escolares y muestran actitudes más negativas hacia la autoridad institucional*”. Normalmente, la conducta violenta y delictiva de algunos estudiantes en la Institución Educativa provoca percepciones e interacciones sociales negativas con sus iguales y profesores.

Moon, Hwang & McCluskey (2011) sostienen que los jóvenes que ejercen el matoneo sufren problemas físicos y psicológicos como depresión, ansiedad, suicidio, marginación escolar, escaparse de la escuela, y problemas de aprendizaje. Además, tienen mayor tendencia a cometer actos delictivos en su vida adolescente y adulta, 40% más que los demás estudiantes.

Moon et al. (2011) plantean tres teorías sobre el origen del matoneo o Bullying, en primera instancia muestran que este fenómeno proviene de un bajo autocontrol y alta necesidad de gratificación inmediata, propio de jóvenes físicamente activos e insensibles ante los otros; autores cuestionan la efectividad de las prácticas parentales de monitoreo, reconocimiento de las desviaciones del comportamiento y castigo por esas desviaciones.

La segunda teoría propone que la delincuencia y los comportamientos criminales son aprendidos en ambientes similares, en donde los estudiantes que ejercen el bullying están asociados con padres o amigos con comportamientos delincuenciales e intimidantes, que exhiben comportamientos antisociales y favorece la violación de las normas. El seguimiento de estas conductas depende de la frecuencia, duración, prioridad e intensidad de la relación.

La tercera es la teoría de la presión generalizada planteada por Agnew en 1992 (citado por: Moon et al. 2011), quien dice que la tensión genera delincuencia. Las fuentes de tensión se agrupan en tres categorías: a. falta del reconocimiento de logros positivos; b. posible o real pérdida de estímulos positivos y eventos vitales estresantes (como la pérdida de uno de los padres); c. presencia de estímulos nocivos (abuso emocional y físico, victimización o discriminación). La tensión generalizada crea sentimientos de ansiedad, angustia y depresión, especialmente cuando está asociada a tratamientos injustos lleva a la comisión de comportamientos delincuenciales.

Rolandy Galloway (2002) sostiene que el bullying ocurre con mayor frecuencia en ambientes educativos cuyo manejo de la norma es rígido y basado en sanciones, dependiendo exclusivamente del control del docente sobre el grupo, carente de regulaciones producto del diálogo entre las partes.

Para evitar estas manifestaciones de la violencia escolar, deben generarse espacios en el aula que favorezcan la participación creativa de equipos de investigación basados en unas metas exigentes y reconocer justamente el esfuerzo realizado por cada estudiante (Díaz-Aguado, 2005).

En este sentido Díaz-Aguado (2005) propone ir más allá de la enseñanza de técnicas de resolución de conflictos, enseñando a condenar toda forma de violencia al crear nuevas representaciones que permitan combatirla; como reconocer la importancia y trascendencia de los derechos humanos y crear procedimientos alternativos que de forma normalizada permitan resolver conflictos con base en la expresión las diversas opiniones y tensiones.

Es indispensable crear programas continuados, pensados a largo plazo para enseñar las estrategias para la resolución del conflicto y afrontamiento del acoso escolar, sumado al trabajo específico con los agresores y la víctima, en medio de una normatividad escolar clara y sanciones contrarias al acoso.

Igual que el agresor tiene dificultades con él mismo y con los demás; la víctima tiene su propio lugar en la historia; son victimizados con más frecuencia aquellos que pertenecen a un grupo minoritario o excluido socialmente. La edad en que se presenta el acoso escolar es al inicio de la adolescencia entre los 10 a 15 años, siendo entre 11 y 13 años el período más crítico por la frecuencia e intensidad de la victimización a los que tienen diferencias con el grupo (Díaz-Aguado, 2005).

Existen dos posiciones opuestas frente a la vivencia del bullying; hay víctimas pasivas y víctimas activas (Díaz-Aguado, 2005).

La víctima pasiva se encuentra en una situación de aislamiento social por temor, baja autoestima, escasa asertividad y dificultad en la comunicación; lo cual manifiesta su vulnerabilidad. Algunos de ellos se culpabilizan de la situación e incluso otros la niegan.

La víctima activa es una “víctima provocadora” de la agresión, pues tienen un fuerte aislamiento social e impopularidad, incluso más que los agresores. Tiende a reaccionar de

manera agresiva e irritante, presenta comportamientos fuera de contexto, dando origen a la agresión y agravando la victimización.

De manera reciente, distintos actores del sistema educativo colombiano han reconocido la importancia de la formación por competencias, en especial, las competencias de carácter transversal. En el marco de las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003), se hace preciso que la escuela le haga frente a una serie de problemáticas sociales que van mucho más allá de sus paredes (Ruiz y Chaux, 2005).

Melgarejo y Ramírez (2006) abordan el tema de las competencias ciudadanas en estudiantes de quinto hasta undécimo grado, que se hayan visto expuestos a situaciones de agresión o violencia y/o que tengan comportamientos agresivos o violentos; su estudio se llevó a cabo en Bogotá (Colombia), con una población aproximada de 87 mil estudiantes pertenecientes a 885 colegios.

Sus resultados muestran que la violencia familiar y comunitaria inciden de manera significativa en la aparición de conductas agresivas en los estudiantes; donde a mayor exposición a la violencia, menores serán las competencias *“para actuar de manera constructiva en la sociedad”* (p. 21). Igualmente, indican que el impacto de estas violencias sobre el nivel de empatía es mayor en las familias pacíficas que en las violentas. Y coinciden con diversos estudios sobre empatía en afirmar que *“las mujeres tienden a desarrollar menos conductas agresivas”* (p. 24). (Davis, 1980, 1983; Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 2000; Eisenberg, 2002; Moya, 2011).

Desde este enfoque, la escuela es un agente de cambio social en la medida en que sus acciones educativas pueden impactar la vida personal, familiar, los grupos de amigos y en general todos los espacios de interacción con otros y otras.

En consecuencia, la escuela aporta al funcionamiento familiar y al tejido social la posibilidad de reflexión sobre las causas y posibles salidas de un problema, como estrategia fundamental en la solución de conflictos; además favorece el reconocimiento de la diversidad, la empatía y el desarrollo moral, relacional y emocional de los estudiantes.

La familia y la escuela comparten la función de educar y de regular los comportamientos de todos sus miembros. Para el adecuado funcionamiento de ambas instancias, la escuela debe aportar parte del acervo conceptual que posee a los padres y cuidadores; en este sentido los programas de escuelas de padres, deben ser el espacio articulador para establecer acuerdos sobre en qué y cómo educar a las nuevas generaciones.

3. El funcionamiento familiar:

El concepto de familia ha tenido diferencias sustanciales a lo largo del tiempo y las diversas culturas; actualmente, en aras de una comprensión amplia e incluyente de las dinámicas sociales, se han hecho clasificaciones que toman en cuenta a todas las personas que conviven bajo un mismo techo e incluso a los padres visitantes que no conviven con sus hijos.

En nuestra sociedad, la familia cumple un papel esencial en la vida de las personas; en especial en los periodos de infancia y adolescencia. Los lazos que se tejen entre sus

miembros suelen ser significativos a lo largo de la vida, al reportar para sus miembros beneficios emocionales, de afecto, de apoyo y comprensión o materiales (Estévez, Jiménez y Musito, 2007).

Además, la familia cumple su rol en la reproducción de la especie, en la transmisión del lenguaje y en la vivencia de diversas prácticas culturales, creencias y normas que rigen el ser y el hacer de la humanidad.

“El sustrato que soporta la configuración de este orden social se encuentra en su dimensión afectiva y emocional. La familia es el mundo por excelencia de la diversidad de sentimientos, de las emociones más profundas, de los afectos más pertinaces, de la confianza y la certeza más próxima; asuntos que se forman y entrelazan en la obligatoriedad legal, moral y económica que impone el tejido parental.” (Palacio, M., 2009, p. 47-48).

Esto lleva a pensar la familia como una estructura compleja, en la cual interactúan las personas que la componen, los vínculos afectivos que se establecen entre ellas, sus requisitos existenciales, el bagaje cultural y social en el que se encuentran inmersas, todo lo cual se manifiesta en la convivencia.

En este ambiente ocurre el desarrollo de las personas; en especial, se dan los primeros vínculos que fundamentan todo el proceso de socialización; pues, de acuerdo con Palacio (2009), estos vínculos estructuran el horizonte relacional de las personas.

En la adolescencia, contrario a lo que comúnmente se cree, los estudios del grupo Lisis de la Universidad de Valencia, demuestran que el 98% de los adolescentes entre 14 y 24 años viven con sus padres y de ellos el 70% consideran que la familia es una institución muy

importante; por encima de los amigos, el trabajo, el estudio, entre otros. (Estévez et al. 2007).

El análisis del funcionamiento familiar a partir del Modelo Circumplejo de Olson, Russel y Spenkle (1979), lleva a evidenciar la importancia de la comunicación familiar; de acuerdo con Jiménez (2006), la comunicación abierta entre padres y adolescentes se halla relacionada con autoestima y apoyo familiar, al mismo tiempo que disminuyen el estrés percibido por los miembros de la familia, los comportamientos agresivos y síntomas depresivos en los hijos. Los problemas en la comunicación familiar contrariamente afectan todas estas dimensiones.

4. El Modelo Circumplejo:

De acuerdo con el Modelo Circumplejo diseñado por Olson, Spenkle y Russel (1979), el funcionamiento familiar depende básicamente de tres factores:

- La cohesión entre sus miembros;
- la adaptabilidad del grupo familiar a los cambios internos y externos;
- y la comunicación que posibilita la movilidad en las funciones, el establecimiento de acuerdos, la expresión de afecto, el apoyo, la búsqueda de intereses mutuos, entre otros.

La variable **cohesión** (ver tabla 1) hace referencia al vínculo emocional de la familia, evidenciado a través de: el apego emocional, los tipos de límites, los subsistemas

familiares, tiempo disponible para compartir entre ellos, espacios para la interacción, amigos, intereses comunes, recreación y participación en la toma de decisiones.

Tabla 1: Niveles de la Cohesión.

NOMBRE DEL NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL
Desvinculada, desprendida puntuación muy baja	Ausencia de unión afectiva y lealtad entre los miembros de la familia; alta independencia personal, con primacía del individuo sobre el grupo familiar.
Separada puntuación en el rango bajo a moderado	Moderada unión afectiva entre los miembros de la familia; presencia moderada de lealtad e interdependencia; con primacía del individuo, pero hay lazos que construyen un nosotros.
Conectada puntuación en el rango moderado a alto	Unión afectiva, fidelidad e interdependencia entre los miembros de la familia; aunque con tendencia hacia la dependencia; prima el grupo familiar sobre la persona.
Enmarañada o enredada puntuación muy alta	Máxima unión afectiva entre los familiares, que exige una fuerte fidelidad y lealtad hacia la familia; alto grado de dependencia familiar en la toma de decisiones.

Fuente: Basado en el Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel (1979)

La variable **adaptabilidad familiar** (ver tabla 2) se refiere a la capacidad de la pareja o de la familia de hacer transformaciones en su estructura de poder, acordes con los diferentes momentos de desarrollo del ciclo vital. Ello implica el estilo de liderazgo, formas de ejercer el control de los padres y madres, manejo de la disciplina, toma de decisiones y resolución de conflictos, claridad en la asignación de roles y tareas y flexibilidad en las normas familiares.

Tabla 2: Niveles de Adaptabilidad.

NOMBRE DEL NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL
Rígida puntuación muy baja	Liderazgo autoritario, roles fijos, disciplina estricta y ausencia de cambios.
Estructurada puntuación en el rango bajo a moderado	liderazgo y roles ocasionalmente compartidos, cierto grado de disciplina democrática y los cambios ocurren cuando se solicitan
Flexible puntuación en el rango moderado a alto	Liderazgo y roles compartidos, disciplina democrática y cambios cuando son necesarios
Caótica puntuación muy alta	Ausencia de liderazgo, cambios aleatorios de roles, disciplina irregular y cambios frecuentes

Fuente: Basado en el Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel (1979)

El mismo Modelo Circumplejo, hace referencia a una última variable: **la comunicación familiar**, eje central de las interacciones vinculares. Hace posible que las parejas y las familias compartan sus ideas, gustos y necesidades; posibilita la evaluación del entorno para afrontar los retos y las dificultades cotidianas; es una ventana al mundo; una variable facilitadora de cambio.

Olson et al. (1979) enuncian unas habilidades para la comunicación; algunas positivas y otras negativas. Ambas tienen implicaciones en el funcionamiento familiar; siendo las negativas un escollo para compartir afectos, emociones e ideas. Las habilidades positivas son: empatía, escucha reflexiva y comentarios de apoyo. Las negativas: doble vínculo, doble mensaje y críticas.

El Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel clasifica a las familias de acuerdo con los niveles de cohesión y adaptabilidad, sumados a las formas de comunicación que privilegian, como se aprecia en el Gráfico 1:

Gráfico 1: Clasificación familiar de acuerdo con el Modelo Circumplejo

Fuente: Martínez-Pampliega, Iraugi, Galíndez, Sanz. (2006)

De acuerdo con el gráfico 1, los niveles de cohesión y adaptabilidad estructuran 16 tipificaciones familiares, las cuales muestran tres estados básicos del funcionamiento familiar:

- a. *Familias equilibradas o funcionales:* flexiblemente conectadas, flexiblemente desapegadas, estructuralmente separadas y estructuralmente conectadas.
- b. *Familias en rango medio o en busca de equilibrio:* caóticamente separadas, caóticamente conectadas, rígidamente separadas, rígidamente conectadas, flexiblemente apegadas, flexiblemente desapegadas, estructuralmente desapegadas, estructuralmente apegadas.
- c. *Familias en rango extremo o disfuncionales:* caóticamente desapegadas, caóticamente apegadas, rígidamente desapegadas, rígidamente apegadas.

Según Olson et al (1989) *“las familias extremas o de rango medio funcionarían bien en la medida en que exista un alto nivel de satisfacción de todos los miembros de la familia con la dinámica percibida”* (Citado por Chaves y Restrepo, 2006, p. 160).

Las familias son estructuras que deben adaptarse a eventos internos y externos, lo cual puede provocar diversos momentos de crisis o tensión en su interior; por tanto, según Chaves et al (2006, p. 160) un rasgo característico de un sistema familiar son sus condiciones cambiantes *“debido a las condiciones de la familia por situaciones externas o por los cambios resultantes del ciclo vital familiar, sin que permanezca en los patrones extremos de manera permanente o prolongada.”*

Polaino y Martínez (2003) indican que las familias ubicadas en la zona intermedia del gráfico o incluso las extremas pueden ser funcionales en algunos momentos pues pueden hallarse respondiendo a un momento de crisis o transición en su ciclo vital.

Los autores del modelo relacionan la funcionalidad familiar con *“un estilo de comunicación mutuamente asertivo, éxito en las negociaciones, un liderazgo más o menos igualitario, circuitos de retroalimentación positivos y negativos, y roles y reglas compartidos, siendo aquellos más explícitos que implícitos.”*(Olson, Russel & Spenkle, 1979). En conclusión: *“La comunicación directa, y los límites claros predominan en familias funcionales y balanceadas”* (Mendoza et al, 2006, p. 27).

5. La familia como agente formativo ante la gestión de conflictos

La familia, en sus diversos momentos puede hallarse ante situaciones conflictivas y estresantes; sin embargo, el estrés en la familia no es necesariamente una situación negativa, pues la presión que trae simplemente puede ser generadora de cambios; sólo es negativa cuando afecta a sus miembros y al funcionamiento de la familia en sí. (Chaves et al., 2006).

Para hacer frente a esta situación, deberán hallar diversas estrategias de afrontamiento, tanto propias de la familia, como buscando recursos externos a ella. Los recursos, habilidades y patrones de conducta para enfrentar el estrés familiar pueden ser de dos tipos: a. *de reestructuración*: que buscan redefinir las situaciones estresantes y buscar nuevas formas de afrontamiento que lleven a una solución concreta; b. *de evaluación pasiva*: que es una forma pesimista orientada al despliegue de actividades evitativas, minimizando la responsabilidad e iniciativa personal y familiar (Chaves et al. 2006).

Las estrategias externas pueden ser la obtención del apoyo social (familiares, amigos, vecinos...), búsqueda de apoyo espiritual o movilización familiar para obtener y aceptar apoyo (Chaves et al. 2006).

Las familias enfrentan el reto de la crianza utilizando las habilidades adquiridas en diversos contextos sumados a las habilidades innatas de las personas (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005); pero, algunos de esos aprendizajes sobre el cómo vivir en familia, pueden tornarse en contra de su adecuado funcionamiento, pues en este espacio de la primera socialización también se refuerza el círculo vicioso de la violencia, en el cual las víctimas pueden asumir el rol de victimarios (Rabazo, 1999).

Con la amenaza de repetir los modelos de maltrato familiar, recibidos de sus progenitores o por su grupo familiar; algunas vivencias que se dan en casa están fuera del control de lo público y, lamentablemente, se ocultan bajo la excusa de que la violencia intrafamiliar es algo privado lo cual lleva a formas de afrontamiento pasivas, que refuerzan el pesimismo, la impotencia y la violencia (Patró & Limiñana, 2005).

En un estudio realizado en Cuba por Almenares, Louro y Ortiz (1999) destacan que la madre es el agresor más frecuente en la familia, siendo sus víctimas niños y jóvenes; y es la violencia psicológica su agresión más frecuente.

La violencia intrafamiliar no sólo afecta física y/o psicológicamente a la persona agredida, pudiendo menoscabar su integridad y afectar profundamente su personalidad; sino que también daña al grupo familiar entero al afectar su estabilidad (Ortega et al., 2005), pues permea la vivencia de todos sus miembros, afectando la vivencia del afecto, de las normas, la comunicación, entre otros (Rabazo, 1999).

Los daños psicológicos sobre niños, niñas y adolescentes que han sido testigos y/o víctimas de maltrato familiar, se reflejan en su comportamiento en la escuela. Según Patró y Limiñana (2005), diversos estudios muestran conductas externalizantes (agresivas y antisociales) e internalizantes (inhibición y miedo) en los niños que han sido expuestos a la violencia intrafamiliar.

La violencia intrafamiliar es un problema de salud pública, que se manifiesta sin distinción de territorio o clase social. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), destaca que el comportamiento de los padres y el clima familiar son fundamentales en el desarrollo de

conductas violentas en niños, niñas, jóvenes y posteriormente en la edad adulta, siendo la falta de vigilancia y el castigo físico severo sus detonantes.

Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu (2009) analizaron los vínculos entre el clima familiar y el clima escolar percibido por el adolescente; los autores concluyen que de la calidad del clima familiar depende el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y hacia la escuela; igualmente se relaciona con el comportamiento violento en la escuela. Sus apreciaciones son compartidas con Melgarejo y Ramírez (2006) quienes afirman que a mayor apoyo y supervisión familiar, menor será el uso de comportamientos violentos en niños y adolescentes. Esta tesis es compartida por muchos otros como Musitu (2002); Cava, Musitu, y Murgui, 2006; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008); Musitu, Jiménez y Povedano (2009); Parra, Gomáriz y Sánchez (2011).

Jiménez (2006), afirma que las relaciones entre los miembros de una familia pueden influir decisivamente en los adolescentes tanto de manera positiva como negativa.

Cuando las interacciones en la familia son positivas (cohesivas, flexibles, satisfactorias y caracterizadas por una comunicación abierta y fluida), éstas se relacionan con un mayor desarrollo de las percepciones de apoyo social y de las autovaloraciones positivas del self. Al contrario, cuando dichas relaciones son negativas (poco cohesivas y flexibles, insatisfactorias y caracterizadas por problemas de comunicación), éstas se relacionan con pobres recursos de apoyo social y autoestima (Jiménez, 2006: p. 183).

Esta relación entre calidad de las relaciones familiares y apropiación de competencias sociales, está presente en numerosas investigaciones (Rabazo, 1999; Fernández-Berrocal y

Extremera, 2002; Clemente y Adrián, 2004; Ruiz y Chau, 2005; Mestre, Gil-Olarte, Guil, y Núñez, 2006; Melgarejo y Ramírez, 2006).

Clemente y Adrián (2004) muestran que el control emocional de las personas tiene un componente programado genéticamente a través del temperamento, y otro aprendido en los entornos más próximos, que depende especialmente del bagaje cultural familiar (estilos de crianza y estrategias de regulación emocional que privilegian los padres y cuidadores); además, intervienen otras instancias socializadoras como la escuela y los amigos.

Sanson & Hemphill (2004) afirman que niños y niñas que provocan interacciones sociales complicadas, se crían en hogares con problemas; además, tienen mayores complicaciones académicas. Como es posible observar, el rendimiento académico de niños y niñas se ve afectado positiva o negativamente por las vivencias obtenidas en la interacción familiar y posteriormente en otras instancias socializadoras.

Muñoz, Zuluaga y Chaves (2012) en un estudio sobre agresión escolar hallaron que se encuentra una relación directa entre la aparición de agresiones frecuentes en la escuela y las dificultades en la comunicación familiar. Este resultado es consistente con los hallazgos de Estévez, Musitu y Herrero (2005).

El funcionamiento familiar está permeado por la pertenencia a una realidad cultural, social y económica, de la cual se forma parte; y éste a su vez, incide en su entorno más próximo. En este caso, se considera que existe una relación de incidencia mutua entre la familia y la comunidad educativa; siendo los jóvenes agentes mediadores de tal incidencia. Así, los aprendizajes y las formas de interacción social de la escuela permean las prácticas

familiares permitiendo cambios en sus dinámicas a nivel emocional, valorativo y de acción; al igual que las prácticas familiares inciden en el ambiente institucional.

Son numerosos los trabajos que señalan que el vínculo y valoración positiva tanto de las figuras parentales como de los maestros y la escuela, se encuentran asociados negativamente con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996; Veiga, 2001. Citados por Musitu, Veiga, Lila, Martínez, Herrero, Estévez y Moura, 2003).

6. Conclusiones

En consonancia con los estudios revisados, el contexto familiar y el escolar se relacionan entre sí; y estos a su vez pueden constituirse en factores protectores del proceso adaptativo de niños y adolescentes, a través de una efectiva comunicación familiar, que incidirá directamente en la manera en que se relacionan con sus pares y consigo mismo.

Niños y adolescentes aprenden en su seno familiar cómo reaccionar ante el conflicto y la violencia. Pero, algunos de los aprendizajes obtenidos en este primer espacio de socialización que es la familia, están marcados por la violencia intrafamiliar; afectando la salud mental y física todos los miembros de la familia, especialmente de los menores.

El reconocimiento de estas problemáticas debe convocar a las diferentes instancias sociales a romper la reproducción del círculo vicioso de la violencia, el cual explica la transformación de víctimas en futuros victimarios, pues diversos estudios relacionan la ejecución de agresión escolar y actos delincuenciales con la violencia intrafamiliar y con

fallas en la comunicación familiar. Además, la violencia intrafamiliar también se halla relacionada con bajo rendimiento académico, autovaloración negativa, depresión, inhibición, miedo, mala actitud hacia el profesorado y la escuela. Por último, la violencia intrafamiliar distancia los miembros de la familia, haciéndose un grupo disfuncional y empobrece el apoyo social con que cuentan sus integrantes.

Frente a los cambios vitales de las personas, los choques entre los diversos intereses generacionales y las contingencias de la vida; las familias deberían privilegiar estrategias de reestructuración, que permitan redefinir las situaciones estresantes y buscar nuevas formas de afrontamiento que lleven a una solución concreta. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario tener una buena capacidad de regulación emocional, la cual, también se aprende en familia. Esto lleva a la necesidad de una educación emocional de madres, padres y cuidadores de los niños; para que puedan ellos mismos mejorar su calidad de vida, al tiempo que enseñen modelos de relación sanos que permitan a la familia enfrentarse adecuadamente a los retos vitales.

Es necesario retomar la empatía en la comunicación positiva, sumada a la escucha reflexiva y comentarios de apoyo, para movilizar un funcionamiento familiar que sirva como factor protector ante las diversas formas de violencia en el ámbito social, familiar y escolar.

La escuela aporta al funcionamiento familiar estrategias no violentas de solución de conflictos en la medida en que los estudiantes reconocen unas normas sociales que buscan favorecer a todos los ciudadanos; al mismo tiempo cuando en el encuentro con otros surgen conflictos y estos son resueltos a través de los compañeros o docentes mediadores quienes

tienen un papel esencial en la dinámica escolar y favorecen las condiciones para un adecuado desarrollo moral, emocional y relacional de los estudiantes.

Aunque la escuela aporta elementos positivos al funcionamiento familiar; también puede ser fuente generadora de violencia cuando se presenta el bullying; y es precisamente la víctima de esta situación quien de manera reactiva puede expresar en el seno de su familia la rabia y frustración que genera la violencia psicológica o física que sufre, agrediendo a otras personas o aislándose.

Para prevenir la violencia escolar es necesario adaptar la familia y la escuela a los cambios que la sociedad está dando a pasos agigantados; pues las nuevas formas de violencia suelen darse en redes sociales; además, los medios masivos de comunicación han traído elementos altamente violentos y discriminatorios a niños, niñas y adolescentes, quienes no tienen los elementos conceptuales ni madurativos en su desarrollo emocional, moral y relacional para hacer frente a ellos; por tanto terminan siendo arrojados por información violenta de alto impacto emocional que puede hacer parte del bagaje cultural de los jóvenes, desencadenando respuestas violentas.

Esto lleva a que familia y escuela se unan para facilitar la reflexión que favorezca la comprensión sobre las diversas formas de relación entre las personas, privilegiando todas aquellas que busquen el desarrollo de las personas y sociedades.

REFERENCIAS

Almenares Aleaga, M., Louro Bernal, I., Ortiz Gómez, M. (1999). Comportamiento de la violencia intrafamiliar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 15(3), 285-292.

- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A. y Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación R.E.M.E.* 5 (10).
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador del autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicotema*, 18(3), 367-373.
- Chaves Castaño, L. & Restrepo Ochoa, D. A. (2006). *Estructura y conformación, dinámica, estilos comunicativos, eventos y cambios vitales y funcionamiento en situaciones de crisis en las familias de la comuna 16 de la ciudad de Medellín*. Corporación para la educación permanente de la familia CEPAS y Alcaldía de Medellín. Investigación no publicada.
- Clemente R.A. y Adrián J.E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. Universidad Jaime I. Castellón. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación REME* 7, 17-18.
- Cortés S.F., Barragán V.C. y Vázquez C.M.L. (2000). Perfil de inteligencia emocional. Manual de Aplicación. Méjico DF: Instituto de la Familia A.C.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (85), 1 – 19.
- Davis, M. H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1983) The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51 (2), 167–184.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. 17 (4), 549-558.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Estévez López, E., Musitu Ochoa, G. y Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes.
- Fernández, J. (2009). Revisión sistemática del concepto de inteligencia emocional entre 1997-2007. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1 - 6.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180 – 186.
- Gilar Corbí, R., Miñano Pérez, P. & Castejón Costa, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMA Psicológica UST*. 5 (1), 21-32.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: implications for caring and justice. *Actualidades en Psicología*, 20, 141-147.
- Jiménez Gutiérrez, T. I. (2006) Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la

violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.8 (3), 679-692.

Martínez-Pampliega, I., y Galíndez, S. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of clinical and health psychology*, 6, (2), 317 - 338.

Mayer, J. D., Caruso, DR., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scale. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessments, an application at home, school, and in the workplace*, 320 – 342. San Francisco: Jossey –Bass/Pfeiffer.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso DR., y Sitarenios, G. (2003). Measuring of emotional intelligence whit the MSCEIT V2.0. *Emotion* 3 (1), 97-105.

Melgarejo Caicedo, N., Ramírez Forero, A. (2006) *Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: Contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias. Un estudio con estudiantes bogotanos de quinto a once grado*. Universidad de los Andes. Recuperado 07-05-2011. En:

http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/Tesis_Natalia_Adriana.pdf.

Mendoza-Solís, I. A., Soler-Huerta, E., Sainz-Vásquez, L., Gil-Alfaro, I., Mendoza-Sánchez H. F., Pérez-Hernández, C. (2006). Análisis de la Dinámica y funcionalidad familiar en atención primaria. *Archivos en Medicina familiar*, 8 (01), 27 – 32.

Mestre Escrivá, V., Pérez Delgado, E., Samper García, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, (02), 251-270, Bogotá, Colombia.

Mestre Navas, J. M., Gil-Olarte Márquez, P., Guil Bozal, M. R., Núñez Vázquez, I. (2006) Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME. IX (22)*.

Mestre, J. M., Guil, R. y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista española de orientación psicopedagogía, 16 (2)* 269 – 281.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía... sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer. *Serie Guías No 6*. Bogotá. Recuperado 10-05-2011. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf

Moon, B., Hwang, H. & McCluskey, J. D. (2011) Causes of School Bullying: Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory, and General Strain Theory. *Crime & Delinquency. 57 (6)* 849– 877.

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9 (1)*, 123-136

Moreno Ruiz, D., Ramos Corpas, M. J., Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Revista SUMMA Psicológica, 7 (2)*, 45 – 54.

Moya Albiol, L (2011). La violencia: La otra cara de la empatía. *Revista Mente y Cerebro, 47*.

Muñoz Zapata, A., Hurtado Zuluaga, J. & Chaves Castaño, L. (2012). Asociación entre funcionamiento familiar y empatía en adolescentes escolarizados en Medellín. Tesis de maestría, inédita.

Musitu Ochoa, G. (2002) Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*79, 109 – 138.

Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E., Moura, H. (2003) Conductas disruptivas y actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: El rol de la escuela. En: M. F. Patricio (Ed.), *Por uma escola sem violência: A escola cultural. Uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Musitu, G., Jiménez, T. Povedano, A. (2009) Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *REME*, XII, 32-33.

Núria Rajadell i Puiggròs (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (3) 1 - 7.

Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 54, 137-152.

Olson, D., Russell, C., Sprenkle, D. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*. 18, 3–28.

OMS. (2011). La violencia juvenil. P.27-61. En: *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado 20-02-2012. En: http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo_2.pdf

Orjuela Santamaría, F. M., Rozo Vargas, F. M. & Valencia Bohórquez, M. V. (2010). *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la*

reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas. Tesis de Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Recuperado en: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/410/1/edu39.pdf>

Ortega, S., Ramírez, M., Castelán A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 147-169.

Palacio Valencia, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 1, 46 - 60.

Parra Martínez, J., Gomáriz Vicente, M. A. & Sánchez López, M. C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *REIFOP*, 14 (1), 177-192.

Patró, R. y Limiñana, R. (2005, junio). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. En: *Anales de psicología*, 21 (1), 11-17.

Polaino-Lorente, A., Martínez Cano, P. (2003) *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad de Navarra. España. Ediciones Rialp.

Rabazo Méndez, M. J. (1999). Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes. Tesis Doctoral. Facultad de educación. Universidad de Extremadura. España.

Retuerto Pastor, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Universidad de Valencia*, 22 (3), 323-339.

Roland, E. & Galloway, D. (2002) Classroom influences on bullying. *Educational Research*. 44 (3), 299-312.

Ruiz Silva, A., Chaux Torres, E. (2005) *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, (3) 185 – 211.

Sanson, A. Hemphill, S. A. Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13, 142-170.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Javier Vergara.

Smith, P. K. (2005) «Definition, Types and Prevalence of School Bullying and Violence», en Unit for School and family Studies, University of London, Goldsmiths College. Recuperado 22-02-12. En: <<http://www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt>>