

# ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FUNCIÓN DE SU CONTEXTO SOCIOCULTURAL<sup>1</sup>

Iván Bravo<sup>2</sup>  
Lucía Herrera<sup>3</sup>

**Abstract:** Learning to live together in school is one of the basic objects of the Spanish education system. The aim of this paper is to analyze the social competence of primary school students from the autonomous city of Melilla (Spain) with different socio-cultural characteristics. In order to carry this out, 546 students from two public schools with different social and cultural characteristics took part in the study. The S2 Scale of the Behavioral Assessment Scale for Children and Adolescents (BASC) was the data collection instrument used. In general, the results show a pattern of differing social development depending on the sociocultural characteristics of students in both schools, which shows the desirability of developing preventive programs for the promotion of social skills in schools as well as taking into account different social, cultural and family variables that may be mediating this process.

**Keywords:** primary education; social competence; socio-cultural context

**Resumen:** Aprender a vivir juntos en la escuela es una de las finalidades fundamentales del sistema educativo español. El objetivo del presente trabajo es analizar la competencia social de los alumnos de Educación Primaria de la ciudad autónoma de Melilla (España) con características socioculturales diferentes. Para ello, participaron 546 alumnos procedentes de dos centros educativos públicos, con características sociales y culturales distintas. Como instrumento de recogida de datos se empleó la escala S2 del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC). Tomados en su conjunto, los resultados obtenidos muestran un patrón de desarrollo social diferente en función de las características socioculturales del alumnado de ambos colegios, lo que evidencia la conveniencia de desarrollar programas preventivos destinados al fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar así como de atender a diferentes variables de índole social, cultural y familiar que puedan estar mediando en dicho proceso.

**Palabras clave:** educación primaria; competencia social; contexto sociocultural

## Introducción

Aunque el interés por la convivencia escolar es un fenómeno de actualidad, ésta ha formado siempre parte del currículum escolar

*Bravo, I.; Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 123-140*

en España a través de lo que algunos autores han venido a denominar currículum oculto, sobre todo a partir de la década de los noventa, momento en el que, coincidiendo con la reforma educativa promovida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la conflictividad en los centros escolares comienza a incrementarse de manera exponencial (Gómez, 2006).

A pesar de lo anterior, no es hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando se apuesta decididamente por la educación para la convivencia y, consecuentemente, por la promoción y mejora de la competencia social del alumnado, convirtiéndose el hecho de aprender a vivir juntos en una de las principales finalidades de la educación en tanto lo que a partir de entonces se persigue es el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, lo que, si bien supone intervenir sobre el desarrollo cognitivo o intelectual del alumnado, implica, además, en consonancia con esta visión integral del ser humano, potenciar su desarrollo afectivo, motriz, social y moral.

Llegados a este punto, se puede afirmar que hoy en día la convivencia escolar se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación a fin de promover el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir juntos con los demás (Carretero, 2008), aspecto éste que se relaciona intrínsecamente con la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales, cuya influencia es decisiva, tal y como señalan numerosas investigaciones (Delgado; Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005) en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social del individuo.

Ahora bien, este nuevo objetivo que se plantea el actual sistema educativo no podría llevarse a cabo sin reconsiderar la enorme influencia que ejerce en este sentido la familia, siendo ésta el primer entorno en el que el niño se socializa, adquiere normas de comportamiento y valores de convivencia, y conforma su personalidad (Fernández, 1998; Palomero; Fernández, 2001). De hecho, la importancia del factor familiar viene ya recogida, según Benito (2007), en la LOGSE (1990), en donde se plantea la necesidad de establecer y mantener una estrecha relación familia-escuela a fin de promover el desarrollo integral del alumnado.

A este respecto, algunos autores afirman que, cuanto mayor desestructurada sea el entorno socio-familiar, mayor será la posibilidad de que se desarrollen alteraciones y/o desajustes personales que dificulten el pleno proceso de adaptación social, escolar, familiar, etc., de quien se trate (Farrington, 2005; Patterson; Yoerger, 2002) y/o, en su defecto, a desarrollar formas alternativas de funcionamiento, no adaptativas, que le permitan acomodarse a sus condiciones ambientales (Ramírez; Jiménez; Méndez, 2002).

En este sentido, la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza, entendida ésta como la convergencia de un déficit económico y una situación de exclusión social (Segura, 2010), puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales, sobre todo teniendo en cuenta el estrés e incertidumbre que se genera en los sujetos que la padecen, aumentando la posibilidad de ocurrencia de estados emocionales negativos (ansiedad, depresión, ira, etc.) y enfermedades que propicien el desarrollo de prácticas de crianza que afecten al desarrollo cognitivo, social y emocional de sus hijos (Ayala; Pedroza; Morales; Chaparro; Barragán, 2002; Cerezo; Dolz; Pons-Salvador; Cantero, 1999), exponiéndolos a una situación, según la literatura especializada, de riesgo en proceso de desadaptación social (Balsells, 2003).

En relación con este último punto, existe bibliografía que pone de manifiesto la relación entre la pertenencia a contextos de pobreza y comportamientos negativos y violentos (Farrington, 1991; Guerra; Huesman; Tolen; Acker; Eron, 1995; Heimer, 1997). Siguiendo esta línea, se ha demostrado que menores delincuentes evaluados con la Batería de Socialización BAS-3, han obtenido puntuaciones bajas en escalas facilitadoras de la socialización (Silva; Martorell, 2001). Así mismo, Melero (1993) constata que la aparición de conflictos violentos en la escuela guarda una estrecha relación con la pertenencia a sectores urbanísticos de la población especialmente deprimidos y/o marginados (hacinamiento, escasez de servicios y zonas verdes, tasas de natalidad superiores a la media, altos índices de población en paro superiores a la media, especialmente en mujeres, etc.).

Otros estudios, por el contrario, arrojan resultados que relativizan dichos factores. Así, por ejemplo, Herrero; Ordoñez; Salas; Colom (2002) han mostrado en un estudio comparativo realizado con adolescentes en conflicto con la ley que, en general, los adolescentes del grupo control presentaban mayores niveles de

impulsividad. Al mismo tiempo, Trianes; Cardelle-Elawar; Blanca; Muñoz (2003) han encontrado que adolescentes de 11 y 12 años residentes en contextos deprimidos de Andalucía obtienen puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. Estos resultados son coincidentes con estudios desarrollados en otras zonas geográficas (Cohen; Esterkind; Betina; Caballero; Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza; Contini, 2009), los cuales ponen de manifiesto que niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran un repertorio de habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar y en sus interacciones con los demás.

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es que muchos de estos niños pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, por carecer de modelos adecuados en sus familias y/o su entorno más cercano, cuando acceden a la escuela se encuentran privados de algunos de los hábitos de comportamiento necesarios para poder convivir con los demás, presentan una peor comprensión de las normas y objetivos escolares, muestran un bajo nivel de autoestima, poca resistencia a la frustración, conductas inadaptadas y ausencia de expectativas a medio plazo (Seligman, 1981; Vélaz, 2002; Waxman; Walter; Anderson; Baptiste, 1992), todo lo cual hace necesario una intervención educativa específica. Más aún, tal y como expresa Melero (2009), en el caso de aquellas familias que no entienden los estudios como un modo de enfrentar el futuro y que valoran, ante todo, la temprana incorporación de sus hijos al mundo laboral, aunque sea en situaciones precarias, para contribuir a la supervivencia familiar, inculcándoles toda una serie de valores que, en este caso, son contrarios a la obligatoriedad, la disciplina y el esfuerzo necesario para progresar escolarmente.

Una vez analizadas las consecuencias que, para los distintos alumnos, podrían llegar a derivarse de su entorno sociocultural y familiar así como la repercusión que ello supondría para el establecimiento de una adecuada convivencia escolar, resultaría imprescindible que la acción educativa se complementara con la participación familiar, y viceversa (Jurado, 2009), de modo tal que, sobre todo para el alumnado perteneciente a un entorno socialmente más desfavorecido, pudieran suplirse las necesidades que no le son cubiertas o, en su defecto, que no son atendidas de la manera oportuna.

La importancia que tienen familia y escuela en la vida de los niños y adolescentes da fuerza a la idea de la necesidad de comunicación para evitar una relación de competitividad o de desprestigio, dando búsqueda, en su lugar, a la manera de acercarse (Comellas, 2009). Por ello, más que nunca hay que fortalecer la comunicación familia-escuela y favorecer, conjuntamente, la creación de un clima positivo y de corresponsabilidad, en el que se pacten el aprendizaje de unos criterios y maneras de actuar lo más coherente posible, evitando en todo momento aquellas contradicciones que no hacen más que generar desconfianza e inseguridad.

En otro orden de cosas, conviene destacarse que las prioridades al buscar acuerdos básicos deberán darse en aquellas situaciones que pueden tener mayor repercusión para la persona como individuo y para su adaptación al contexto en el que está viviendo y, cuya ausencia, podría llegar a suponer un factor de riesgo para su desarrollo (hábitos alimentarios, descanso, actividad, higiene personal, autonomía en el control de responsabilidades, participación en las necesidades del grupo en el que se vive, pautas de relación con los demás, formas de resolver los conflictos, etc.).

Según Comellas (2009), la escuela ayuda, pero hay que continuar en casa, teniendo en cuenta que lo que es importante en la escuela debe serlo también en casa. Esta actuación conjunta escuela-familia tendrá una clara repercusión en la seguridad y en la estabilidad de sentimientos, respuestas y comportamientos infantiles y adolescentes porque les ayudará a saber qué hay que hacer y por qué, aún a sabiendas de que no se trata de una tarea fácil para aquellos padres y madres que sufren el malestar de tener que negar las demandas de sus hijos, mantener unas propuestas que no son bien recibidas por ellos y soportar en el día a día situaciones de tensión reiteradas que no se pueden frenar con argumentos y razones.

En virtud de lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que la adaptación del niño en la escuela se va a ver facilitada cuando exista una cierta continuidad entre las prácticas y valores familiares y los que imperan en el aula, lo que, sin lugar a dudas, podría garantizarse a través de la colaboración entre padres y maestros, permitiendo así a estos últimos ajustar la planificación de sus actividades a los intereses y necesidades reales de su alumnado así como transmitir a los padres de sus alumnos, no ya sólo información sobre los objetivos, métodos y contenidos del

currículum escolar, sino también pautas de actuación para trabajar en casa (Higuero, 2011). En este sentido, se ha de destacar que numerosos autores, como Brofenbrenner (1979), ya apuntaron en su momento las consecuencias favorables que para el desarrollo infantil podían tener los vínculos o conexiones entre familia y escuela.

En la mayoría de los países, la participación de los padres o tutores legales en las estructuras organizadas del centro del sistema educativo es una práctica desarrollada desde 1970, no obstante, en algunos este proceso comenzó con anterioridad a esta fecha (Alemana, Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Noruega). Según Aguirre (2008), todos los países desarrollan una política pública explícita en favor de la participación colectiva de los padres, pudiendo organizarse también en asociaciones que les permitan expresar su opinión sobre diversos aspectos de la vida escolar de sus hijos.

En cuanto al asociacionismo de los padres, existen federaciones en todos los Estados, con estructuras más o menos similares. A escala europea, existen tres federaciones:

- *European Parents Association* (EPA).
- *Confederation des organisations familiares de la Communauté européenne* (COFACE).
- *Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique* (OE-GIAPEC).

La propia legislación insiste en que tanto la escuela como las familias tienen en sus manos el reto de educar a los menores y que, por tanto, la coordinación entre ambas instituciones es fundamental para mejorar la calidad de enseñanza y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Por este motivo, no es de extrañar que la participación de las familias en los centros escolares sea una cuestión que haya ido adquiriendo una gran relevancia con el paso de los años (Aguirre, 2008), lo que la LOE (2006) recoge, no sólo en su exposición de motivos, sino también en los principios generales en los que se basa el sistema educativo español.

Atendiendo a la literatura científica revisada previamente, el objetivo principal de la presente investigación es analizar la influencia de las características socioculturales del alumnado de Educación Primaria de la ciudad autónoma de Melilla (España) en el nivel de desarrollo de su competencia social.

## **Método**

### *Participantes*

Participaron 546 alumnos del primer curso de cada ciclo de la etapa de Educación Primaria, de los cuales el 52% eran varones y el 48% mujeres. Del total de la muestra de participantes, el 26.5% poseía entre 6 y 7 años de edad, el 36.5% entre 8-9 años y el 37% entre 10-12 años.

Los alumnos procedían de dos centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla con características socioculturales diferentes, a los que, a fin de respetar su anonimato, nos referiremos como Colegio 1 y Colegio 2. Mientras que el 64.3% de los participantes pertenecía al Colegio 1, los cuales principalmente eran de origen europeo-occidental y procedían de un entorno socio-familiar relativamente normalizado, el 35.7% cursaba sus estudios en el Colegio 2, mayoritariamente de origen bereber y perteneciente a un entorno marginal y culturalmente desfavorecido, donde es frecuente la existencia de grandes focos de delincuencia y drogadicción, y la convergencia de problemas tanto de índole social y económico como culturales y familiares.

### *Instrumento*

Para la recogida de información, se empleó el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds; Kamphaus (1992), adaptado a la población española por González; Fernández; Pérez; Santamaría (2004). Se utilizó la escala S (autoinforme) y el nivel 2 (sujetos de 6-11 años), formada por 146 ítems. Este instrumento evalúa 12 factores (actitud negativa hacia el colegio, ansiedad, actitud negativa hacia los profesores, atipicidad, autoestima, confianza en sí mismo, depresión, estrés social, locus de control, relaciones interpersonales, relaciones con los padres y sentido de incapacidad) y 4 dimensiones globales (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales). Además, cumple con los criterios psicométricos de fiabilidad (superior a .70) y validez.

### *Procedimiento*

Para la administración de dicho instrumento de evaluación se cumplieron todos los criterios previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y

Humanidades del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada) y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo, en todo caso, con los requisitos establecidos para el anonimato del alumnado.

Por otra parte, su pasación tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2009/10, siendo los profesores tutores los responsables de su administración, para lo cual tuvieron una sesión preparatoria previa.

Una vez recogidos todos los datos, éstos fueron introducidos al programa estadístico *PASW Statistics 18* y se procedió al análisis estadístico de los mismos.

### Resultados

En primer lugar, en la tabla 1 se presenta el análisis descriptivo de cada uno de los factores de los que se compone el BASC así como los resultados obtenidos a través del análisis de varianza en el que como variables dependientes se introdujeron los percentiles de los doce factores del BASC y como variable independiente el centro escolar de procedencia de los alumnos.

FACTORES (PERCENTILES)	Colegio 1			Colegio 2			F
	N	M	DT	N	M	DT	
Actitud negativa hacia el colegio	244	68.29	13.04	157	66.31	13.52	.696
Ansiedad	239	50.51	19.57	150	46.85	18.94	1.439
Actitud negativa hacia los profesores	249	60.83	14.87	162	69.54	13.79	12.435***
Atipicidad	244	61.14	19.46	155	61.00	18.00	.002
Autoestima	248	43.00	14.79	159	38.90	15.07	2.619
Confianza en sí mismo	244	41.10	17.06	157	33.54	14.70	7.975**
Depresión	244	64.09	17.89	152	71.53	14.57	7.292**
Estrés social	246	62.38	15.76	156	64.66	13.64	.792
Locus de control	241	67.03	14.35	148	70.12	12.60	1.556
Relaciones interpersonales	248	36.10	15.68	162	29.09	15.27	7.390**
Relaciones con los padres	242	43.85	17.50	157	44.52	17.99	.056
Sentido de incapacidad	243	61.86	17.32	160	69.53	14.97	8.140**

M= Media; DT= Desviación típica; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de los factores del BASC (escala S2) en función del centro escolar de procedencia del alumnado



Mientras que el valor medio de las puntuaciones obtenidas en el Colegio 1 se comprenden entre 36.10 (*Relaciones interpersonales*) y 68.29 (*Actitud negativa hacia el colegio*), los valores resultantes en el Colegio 2 oscilan entre 29.09 (también *Relación interpersonales*) y 71.53 (*Depresión*).

En cuanto a los resultados del análisis de varianza, éstos resultaron significativos en los factores *Actitud negativa hacia los profesores* [ $F_{(1, 409)} = 12.435$ ;  $p < .001$ ], *Confianza en sí mismo* [ $F_{(1, 399)} = 7.975$ ;  $p < .01$ ], *Depresión* [ $F_{(1, 394)} = 7.292$ ;  $p < .01$ ], *Relaciones interpersonales* [ $F_{(1, 408)} = 7.390$ ;  $p < .01$ ] y *Sentido de incapacidad* [ $F_{(1, 401)} = 8.140$ ;  $p < .01$ ]. A este respecto, el Colegio 1 obtuvo puntuaciones superiores frente al Colegio 2 en los factores *Confianza en sí mismo* y *Relaciones interpersonales*, mientras que éste último puntuó más alto en *Actitud negativa hacia los profesores*, *Depresión* y *Sentido de incapacidad*.

Continuando con el análisis, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos así como los resultados del análisis de varianza para cada una de las cuatro dimensiones globales de las que se compone el BASC en función del centro escolar.

FACTORES (PERCENTILES)	Colegio 1			Colegio 2			F
	N	M	DT	N	M	DT	
Desajuste clínico	225	60.53	18.31	130	60.90	17.85	.015
Desajuste escolar	241	67.08	18.62	152	71.78	14.58	2.804
Ajuste personal	248	35.66	14.20	159	31.11	11.35	3.741*
Índice de síntomas emocionales	219	62.35	12.06	120	64.4	10.92	.704

M= Media; DT= Desviación típica; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de las dimensiones globales del BASC (escala S2) según el centro escolar

Los alumnos pertenecientes al Colegio 1 obtienen puntuaciones entre 35.66 (*Ajuste personal*) y 67.08 (*Desajuste escolar*), mientras que las puntuaciones del alumnado procedente del Colegio 2 se sitúan entre el 31.11 (*Ajuste personal*) y 71.78 (*Desajuste escolar*).

Por su parte, la única dimensión global de la escala S2 del BASC donde se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del centro escolar fue la relativa al *Ajuste personal* [ $F_{(1,$

405)= 3.741;  $p < .05$ ], donde los alumnos del Colegio 1 obtuvieron puntuaciones superiores a los del Colegio 2.

## Conclusiones

En el presente trabajo de investigación desarrollado en el nivel educativo de Educación Primaria, han participado los alumnos de dos centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla con características de partida que les hacen diferir significativamente entre sí, esto es, mientras que la mayoría del alumnado del Colegio 1, principalmente de origen cristiano-occidental, procede de un entorno socio-familiar relativamente normalizado, los alumnos del Colegio 2, mayoritariamente de origen bereber, presentan amplias carencias que lo hacen permanecer en un entorno marginal y culturalmente desfavorecido.

En virtud de lo anterior, se hace preciso matizar que los resultados obtenidos, tras la pasación del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992) son, aunque no clínicamente significativos, relativamente altos entre los distintos alumnos participantes, con independencia de su centro escolar de procedencia, para cada uno de los doce factores de los que se compone dicho instrumento de evaluación.

A pesar de que unos y otros obtienen puntuaciones bastante similares, es posible apreciar que, mientras los alumnos del Colegio 1 obtienen puntuaciones más altas en dos de los cuatro factores que evalúan el nivel de adaptación del individuo a su entorno (*Confianza en sí mismo* y *Relaciones interpersonales*), el alumnado del Colegio 2 alcanza puntuaciones superiores en tres factores de índole clínico (*Actitud negativa hacia los profesores*, *Depresión* y *Sentido de incapacidad*), lo cual viene a confirmar los resultados hallados en numerosas investigaciones (Farrington, 2005; Harris; Reid, 1981; Melero, 2009; Morton, 1987; Patterson; DeBaryshe; Ramsay, 1989; Patterson; Yoerger, 2002) en las que se pone de manifiesto que la aparición de síntomas psicopatológicos guarda una estrecha relación con las características demográficas, contextuales y/o situacionales de los sujetos, siendo más propensos a desarrollar este tipo de alteraciones aquellos cuya situación socio-familiar se caracteriza por hacinamiento, escasez de servicios, tasas de natalidad por encima de la media, bajo nivel de ingresos, desempleo, etc.

Con respecto a los resultados obtenidos en las dimensiones globales de las que se compone el BASC, teniendo en cuenta que cada una de éstas se integra por el sumatorio de dos o más de los factores que ya han sido analizados, éstos son bastante similares a los que anteriormente han sido expuestos. Destaca que en la dimensión de *Ajuste personal*, la cual es la única con un matiz más positivo, son los alumnos pertenecientes al Colegio 1 los que alcanzan mayores puntuaciones frente al alumnado del Colegio 2.

En base a toda la información expuesta anteriormente, la escuela debiera ser considerada como uno de los lugares clave en el proceso de formación temprana de todas aquellas actitudes y capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (Herrera; Lorenzo, 2005; López, 2002), para lo que se necesitaría de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz; Guirao; Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como el proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atiende a la riqueza de la diversidad del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Esteve, 2004; Gómez, 2004; Herrera; Lorenzo, 2007), siendo por todo ello por lo que han surgido múltiples trabajos que se centran en el estudio y fomento de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Essomba, 2007; Jordán, 2007; Leiva, 2007; Santos, 2008).

Así mismo, no debiera existir ninguna duda acerca de la importancia de los factores socioculturales en el proceso de socialización de los hijos (Melero, 2009; Rodríguez, 2007; Segura, 2010; Quintero, 2006) y su repercusión sobre el estado de la convivencia escolar, por lo que si lo que se pretende desde la administración educativa es potenciar la existencia de una adecuada convivencia escolar, será necesario conocer qué peculiaridades son las que caracterizan a las familias de los distintos alumnos a fin de diseñar pautas de intervención que incidan directamente sobre ellas (Ortiz; Fuentes; López, 2000). Algunos de los aspectos cruciales en los que se debiera insistir son, según Muñoz (2005):

- Tomar conciencia de la importancia de los factores ambientales en el desarrollo y, por ello, de los estímulos que proporcionen a sus hijos y de las interacciones que mantengan con ellos.

- Fomentar expectativas más reales y optimistas sobre el desarrollo infantil que animen a los padres a proporcionar una estimulación más rica, compleja y variada, acorde con el desarrollo esperado en sus hijos.
- Subrayar la necesidad de tratar a niños y niñas de igual forma, sin discriminaciones sobre sus capacidades actuales y futuras.
- Plantear la importancia de la afectividad en la familia y de que ésta se muestre abiertamente a los niños, de modo que se sientan apoyados y confortados dentro de su familia, lo que genera un sentimiento de confianza y valía personal que les acompañará en su vida dentro y fuera del contexto familiar.
- Enfatizar la necesidad de dialogar y negociar con los niños a través de razonamientos acordes a su nivel evolutivo par que vayan interiorizando normas y valores de un modo más adecuado que cuando éstos son simplemente impuestos sin que los entiendan y asuman.

Ahora bien, tal y como apunta Comellas (2009), si actualmente la escuela ha de ser de todos y tiene que preparar a todo su alumnado, independientemente de las dificultades que éste pueda presentar, para incluirse con posibilidades de participación e intervención en la sociedad en la que vive, resultaría fundamental que, todas las actuaciones educativas que se desplegaran a fin de suplir las carencias que los distintos alumnos pudieran presentar debido a sus peculiares características socio-culturales, contaran con la confianza y participación de las familias en la escuela como institución capaz de potenciar la educación de sus hijos, a sabiendas de que, a medida de que éstos vayan creciendo, aparecerán matices, necesidades o formas diferentes de enfocar, de proponer o de gestionar las relaciones con ellos o los aprendizajes que han de adquirir, para lo que, más que nunca, se necesitará, además, establecer un clima positivo de comunicación y diálogo.

A pesar de lo anterior, determinados análisis sociológicos, como el informe del INCE (González-Anleo, 1998), el estudio de la Fundación Santa María (Elzo; Orizo; González-Anleo; Blasco; Laespada; Salazar, 1999) o el de Pérez-Díaz; Rodríguez; Sánchez (2001) para la Caixa, muestran, en el caso de las familias desestructuradas, un bajo grado de compromiso familiar así como escasos niveles de confianza en la escuela con respecto a la

educación de sus hijos, percibiéndose, incluso, falta de congruencia entre las actitudes fomentadas por ambas instituciones.

Así mismo, sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de las familias en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández, 1993; Martín, 2000; San Fabián, 1997; Santos, 1997) la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación de los centros, lo que, en cualquier caso, tal y como apunta Bolívar (2006), parece estar condicionado por factores contextuales (estatus socioeconómicos, conocimientos, destrezas, tiempo y energía de los padres, cultura familiar, etc.), siendo las familias desfavorecidas las que, precisamente, presentan menor grado de implicación.

En relación con lo anterior, Hoover-Dempsey; Walker; Sandler; Whetsel; Green; Wilkins; Closson (2005) proponen que las estrategias para incrementar la implicación y, por la tanto, la participación de las familias, se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.

- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres constituyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

Por último, y en la línea seguida por Sánchez; Ramírez; Alemany (2010), dado que los alumnos que presentan mayor desadaptación son los de origen bereber y árabe en la ciudad autónoma de Melilla, frente al alumnado de procedencia europea,

siendo, así mismo, los que pertenecen a los grupos socialmente más desfavorecidos, caracterizados, entre otros, por su concentración en determinados barrios de la ciudad, como ya pusieran de manifiesto otras investigaciones (Arias, 1998; Mayoral, 2003; Vidal; Gutiérrez; Carrillo, 2006), ello da lugar a que, en algunos centros educativos, el alumnado pertenezca en su totalidad a un determinado grupo cultural, en base a lo cual se sugiere el análisis de la red de centros establecida a fin de evitar, en la medida de lo posible, la aparición de *centros-gueto*.

### Referencias bibliográficas

Aguirre, M.C. (2008). Participación de las familias en la vida escolar. En J. Quintanal (Coord.), *I Foro Educativo: pasado, presente y futuro de un modelo preventivo de educación*. Madrid: CES Don Bosco. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro.asp>. Consultado el 25/08/2011.

Arias, F. (1998). *Barrios desfavorecidos en las ciudades españolas*. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bv/agbd09.html>. Consultado el 19/08/11.

Arnáiz, P.; Guirao, J. M.; Linares, J. E. (2003). *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.

Ayala, H.; Pedroza, F.; Morales, S.; Chaparro, A.; Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 3 (2002) 27-40.

Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4 (2003) 1-9.

Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 7 (2007) 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>. Consultado el 25/08/2011.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (2006) 119-146.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.

Cerezo, M.; Dolz, L.; Pons-Salvador, G.; Cantero, M. (1999). Prevención de maltrato de infantes: evaluación del impacto de un programa en el desarrollo de los niños. *Anales de Psicología*, 15 (1999) 239-250.

Cohen, S.; Esterkind, A. E.; Betina, A.; Caballero, S. V.; Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un

estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29, 1 (2011) 167-185.

Comellas, J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Delgado, B.; Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. Madrid: McGraw-Hill.

Elzo, J.; Orizo, F. A.; González-Anleo, J.; Blasco, P.; Laespada, M. T.; Salazar, L. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez; L. Batanaz (Coords.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, 177-212. Madrid. Biblioteca Nueva.

Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56, 1 (2004) 95-115.

Farrington, D. (1991). Childhood aggression and adult violence. Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler; K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 5-29. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (2005) 177-190.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: ME-Libros de la Catarata.

Gómez, J. L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa*, 2 (2006). Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=70&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=65). Consultado el 12/09/2011.

González-Anleo, J. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

González, J.; Fernández, S.; Pérez, E.; Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.

Guerra, N. G.; Huesman, L. R.; Tolem, P. H.; Acker, V.; Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlatos of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 4 (1995) 518-528.

Harris, A.; Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviours across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (1981) 219-227.

Heimer, K. (1997). Socio-economic status, subcultural definitions and violent delinquency. *Social Forces*, 75, 3 (1997) 799-833.

Herrera, L.; Lorenzo, O. (2005). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: europea y tamazight. En F. Herrera; M. I. Ramírez; J. M. Roa; M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, vol. IV, 297-305. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Herrera, L.; Lorenzo, O. (2007). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (D.I.C.A.D.E.)*, 157-180. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).

Herrero, O.; Ordóñez, F.; Salas, A.; Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14, 2 (2002) 340-343.

Higuero, C. (2011). El papel socializador de la familia y su relación con el equipo docente. *Aula y docentes*, 30 (2011) 69-77.

Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. T.; Sandler, H. M.; Whetsel, D.; Green, C. L.; Wilkins, A. S.; Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 2 (2005) 105-190.

Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, 59-94. Madrid: La Muralla.

Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Innovación y experiencias educativas*, 23 (2009). Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_23.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_23.html) (Consultado el 28/08/2011).

Lacunza, A. B. (2007). *Inteligencia y Desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral, Universidad de Palermo.

Lacunza, A. B.; Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3, 1 (2009) 57-66.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.238, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.106, 4 de mayo de 2006.

López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.

Martín, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.



- Mayoral, J. F. (2003). El contexto de Melilla. En J. L. López; A. I. Lara (Coords.), *V Curso de Intercultura: El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, 33-56. Melilla: UNED.
- Melero, J. M. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Melero, J. M. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Aljibe.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En D. Crowell; I. M. Evans; C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and Violence*, 117-158. Nueva York: Plenum Press.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5, 2 (2005) 147-164.
- Ortiz, M. J.; Fuentes, M. J.; López, F. (2000). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. I. Psicología evolutiva*, 151-176). Madrid: Alianza.
- Palomero, J. E.; Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (2001) 19-38.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D.; Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44 (1989) 329-355.
- Patterson, G. R.; Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid; G. Patterson; J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*, 147-172. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C.; Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Quintero, M.P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Investigación y Educación*, 21 (2006). Disponible en: [http://www.csic-sif.es/andalucia/mod\\_sevilla-enero2006.html](http://www.csic-sif.es/andalucia/mod_sevilla-enero2006.html). Consultado el 02/09/2011.
- Ramírez, J. A.; Jiménez, J.; Méndez, M. A. (2002). *Programa de intervención con familias desfavorecidas y en situación de riesgo social*. Equipo de Intervención Familiar del Ayuntamiento de Huelva.
- Reynolds, C. R.; Kamphaus, R. W. (1992). *Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC)*. Madrid: TEA.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9 (2007) 91-97.
- Sánchez, S.; Ramírez, S.; Alemany, I. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Ministerio de Educación.
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

Santos, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona: Aljibe.

Santos, M. A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Coord.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*, 55-75. Madrid: Fundación SM.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.

Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Seligman, M. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.

Silva, F.; Martorell, M. C. (2001). *BAS-3, Batería de socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA Ediciones.

Trianes, M. V.; Cardelle-Elawer, M.; Blanca, M. J.; Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 2 (2003) 37-55. Disponible en:

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?25>. Consultado el 05/09/2011.

Vélaz, C. (2002). *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. Madrid: UNED.

Vidal, M. D.; Gutiérrez, A.; Carrillo, P. (2006). Intervención psicopedagógica en contextos educativos. En M. A. Gallardo (Coord.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*, 1-20. Melilla: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".

Waxman, H. C.; Walker, J.; Anderson, J.; Baptiste, H. P. (1992). *Students at risk in at-risk schools: Improving environments for learning*. Newbury Park, C.A.: Corwin Pres.

---

<sup>1</sup> **Social competence analysis in Primary Education students based on their sociocultural context**

<sup>2</sup> Doctorando.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla (España).

Email: [ibravoantonio@yahoo.es](mailto:ibravoantonio@yahoo.es)

<sup>3</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)