

Ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas en alumnos de primaria

Silvia Jazmín Sánchez Garay

ORCID: 0000-0003-4016-5013/silviajh23@hotmail.com

Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos (UPN UM)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es problematizar las relaciones agresivas entre pares en relación con el ambiente sociomoral y el juicio moral; apoyándome en conceptos de Piaget, Foucault, Guzmán y Saucedo, Pujol, Fracchia, entre otros, con una metodología de investigación de la complementariedad. Los sujetos fueron treinta alumnos, sus madres y docentes. Se encontró que las experiencias de los alumnos están influenciadas por un entramado de condiciones históricas, sociales y culturales, así como por las relaciones de poder que operan en la familia (los sujetos se encuentran en situaciones vulnerables) y las que lo hacen en la escuela (escasa atención de los problemas de convivencia). El ambiente sociomoral influye en el juicio moral del alumno y en sus formas de relación con los demás, a partir de las experiencias que viven en su contexto próximo. Con base a los rasgos emergentes se construyó un proceso formativo que favoreciera un ambiente de confianza, juicios reflexivos y relaciones cooperativas.

PALABRAS CLAVE

relaciones entre pares; ambiente educacional; juicio de valor; ambiente sociomoral; relaciones agresivas

En mi función como docente me he enfrentado a situaciones dentro del ámbito educativo y social que dificultan tanto el desarrollo de los alumnos y el aprendizaje de los contenidos académicos como las relaciones cotidianas. Lo anterior me llevó a articular el estudio del ambiente sociomoral, el juicio moral y las relaciones agresivas en la comunidad escolar, para conocer su influencia en los alumnos y favorecer un ambiente que trascienda en lo familiar y social, con el propósito de fortalecer su juicio moral y propiciar relaciones de cooperación entre pares mediante estrategias pedagógicas. Mis sujetos de estudio fueron alumnos de nivel primaria, de edades entre siete y ocho años, con relaciones agresivas distintas.

De acuerdo con Saucedo Ramos y Guzmán Gómez (2018), “es necesario dar a conocer qué se va a observar, cómo y para qué. La claridad de la investigación dependerá de que se expliciten dichos referentes y el proceso metodológico de construcción del objeto”. Ello me da la pauta para tomar en cuenta las investigaciones realizadas y pensar en el entramado de una sociedad más amplia. Asimismo, la metodología se debe aplicar sobre todas las etapas del diseño de la investigación: “No es sólo interrogarse sobre la eficiencia y el rigor formal de las teorías y de los métodos [...] es determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen” (Bourdieu, 2000, p. 25).

En la investigación recuperé la voz de los sujetos y observé las prácticas que emergieron en las jornadas escolares y, de esta manera, analicé el discurso y el comportamiento, delimitando tanto el tiempo como el espacio. Esto me permitió describir, analizar, reflexionar, comprender y dar sentido al conjunto de relaciones que configuran el entramado, el cual contribuye al entendimiento del ambiente sociomoral, el juicio moral de los sujetos y las relaciones agresivas entre ellos que se fueron presentando. Tras una revisión sistemática de las investigaciones que se han realizado en Iberoamérica construí el estado del arte que muestro a continuación.

Antecedentes

Analicé el contenido de diversos estudios que me permitieron ubicar este estudio en el campo de la investigación educativa, principalmente aquellos que abordan aspectos sociogenéticos y psicogenéticos separados y vinculados entre sí.

Ambiente sociomoral. Las investigaciones centran su preocupación en conocer cómo es el ambiente sociomoral de los alumnos (Arévalo, 2002; Soares, 2012; Andrade, 2003). El análisis de estos estudios se enfoca concretamente en el ambiente sociomoral, y se limitan a estudiar sus efectos en el aprendizaje, dejando de lado su influencia en el juicio moral y en las relaciones entre los alumnos.

Juicio moral. En las investigaciones estrictamente educativas no se desarrollan temas como los sentimientos, emociones y pautas de valor entre otros conceptos similares (Barba, 2005; Laorden, 1995). Hacen la diferencia en cuanto a que los niños que tienen mayor convi-

vencia familiar apuntan a estadios más altos. En relación al contexto familiar y escolar afirma que el autoritarismo y la imposición de normas refuerzan la conciencia heterónoma.

Relaciones agresivas. Hernández Granda (2001) y Chaux (2013) concluyen que la implicación de los adultos tiene una función estimulante y cohesionadora, y si la conducta de éstos es agresiva y poco tolerante, los alumnos estarán reproduciendo esas prácticas. Chaux se refiere al *ciclo de violencia*, en el que existe una relación entre la agresión reactiva y la instrumental. La primera se manifiesta como rechazo y aislamiento, y la segunda, como popularidad y liderazgo.

Tomando como punto de partida la conceptualización del ambiente sociomoral, consideré los niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (macro, meso, micro) (Torrico Linares, Santín Vilariño, Andrés Villas, Menéndez Álvarez-Dardet & López-López, 2002) para referirlos al contexto de la presente investigación, de modo que:

- El estado de Morelos “se encuentra entre las cinco entidades con más casos de delitos de alto impacto en México” (Aguayo, Peña & Ramírez Pérez, 2014, p. 11). Los fenómenos más evidentes son la delincuencia, la corrupción y la impunidad. Los delitos con mayor frecuencia son robo, asalto en calle o transporte público, y extorsión.
- El municipio de Jiutepec es uno de los 33 que integran el estado. Ahí, el gobierno expropió terrenos comunales para construir una zona fabril.
- La colonia Cuauhtémoc es una de las 67 que conforman este municipio y en ella predomina el flujo migratorio. Al no existir beneficios directos por parte del gobierno, los pobladores tuvieron la necesidad de delimitar y construir la colonia; por lo tanto, ellos mismos se acreditan como dirigentes de ese territorio.
- La escuela fue construida por los mismos pobladores en 1998 y desde hace once años es de tiempo completo, según consta en los archivos de la escuela. Predominan las relaciones de poder.

Para conceptualizar el juicio moral consideré el hogar, la escuela y la comunidad. Con base en las estrategias de indagación, encontré los siguientes aspectos:

- En las familias existen carencias en la movilización de los valores morales. Los papeles han cambiado para tratar de lograr una estabilidad económica. Los niños se quedan bajo el cuidado de familiares cercanos, vecinos, e incluso se quedan solos en casa.
- En la escuela predominan las relaciones de poder donde la imposición de reglas carece de significado para los alumnos; existe la represión de sentimientos y se percibe una línea desdibujada entre lo bueno y lo malo que debilita la capacidad de razonamiento.

- En la comunidad, las festividades de mayor arraigo tienen relación con la religión; de estas prácticas, muchas veces emergen situaciones de doble moral. En ocasiones, la conducta de las personas puede ser vista desde la bondad o la maldad.

Al conceptualizar las relaciones agresivas tomé en cuenta los vínculos tanto físicos como emocionales de los alumnos. Ellos están en permanente lucha por su espacio, sus pertenencias y su tiempo; quieren ganar-ganar en todo momento para lograr lo que se proponen, dejando de lado la posibilidad de llegar a acuerdos o trabajar en conjunto. Los diferentes espacios en la escuela son pequeños, sin las condiciones adecuadas para sentirse cómodos. Ante situaciones emergentes durante la jornada escolar, cada alumno reacciona dependiendo de su bagaje cultural. Para algunos, una conducta puede ser el inicio de un juego, y para otros, el inicio de una agresión.

Las cadenas de interdependencias entre individuos son invisibles, inestables, móviles. En la escuela se hacen observables las relaciones de poder, saber y sujeto:

Mirada del alumno en relación con la escuela. Los alumnos tienen la obligación de obedecer sin cuestionar; están normalizados, homogeneizados, castigados. Los padres de familia y los maestros exigen una excelente calificación sin que ellos tengan los elementos suficientes para lograrla.

Mirada del profesor. En los docentes existe un esfuerzo por mejorar el nivel académico de los alumnos, pero la conducta agresiva de éstos no les permite concretar sus proyectos. Carecen del liderazgo de la autoridad y tienen una sobrecarga administrativa.

Mirada del supervisor. El supervisor observa un ambiente de armonía en el que se cumple la norma. Los maestros están pendientes de los alumnos y él impone su autoridad para cumplir reglas. Observa que el principal problema es la conducta de los alumnos.

La construcción de la personalidad se ve influenciada por el tipo de experiencias y relaciones que el alumno va teniendo. Puig refiere que “un medio de experiencia moral es, pues, un sistema formado por elementos y relaciones culturales que producen efectos que no pueden explicar la acción de sus componentes en exclusiva” (Puig Rovira, 1996, p. 161). Algunas de estas experiencias que se viven en la escuela las refiere Fracchia Figueredo et al. (2015).

En la escuela se han sobrepuesto nuevas tensiones procedentes de acciones que son consecuencia de la *guerra contra el narcotráfico* —asesinatos, desapariciones, secuestros, entre otros— y de la creciente desigualdad social aunada a la crisis económica, el aumento del desempleo y la economía informal; la quiebra de las pequeñas y medianas empresas con la instalación progresiva de las corporaciones transnacionales para la gestión de los recursos naturales; el avance del negocio de la droga y de las demás industrias delincuenciales relacionadas con ésta, y la consecuente ruptura de las redes de solidaridad y cooperación.

Relaciones agresivas que se manifiestan en el ámbito escolar

Existen diferentes áreas en las cuales emergen relaciones y prácticas. A continuación describo algunas. Las observaciones se realizaron en un plazo de seis meses, de octubre de 2015 a marzo de 2016.

Escuela primaria. Existen reglas instituidas e instituyentes y ninguna de los dos se cumplen. Está determinado un horario para cada actividad que se realiza; sin embargo, a los maestros, padres de familia, alumnos y director se les dificulta cumplirlo, tienen opiniones distintas y no se logra una compatibilidad.

Salón de clases. El espacio es muy reducido y las prácticas institucionales son muy rígidas y metódicas (“no te pares”, “no rías”, “no juegues”, “trabaja”, “termina rápido”...). La relación maestro-alumno favorece la individualidad y el egocentrismo.

Clase de educación física. Observé a los alumnos como si éste fuera su espacio para expresar todo lo que tienen contenido. Sus caras se ven diferentes, sonrientes, relajadas. Se avientan, juegan, se gritan, pero no hay problema, no están a la defensiva.

Hora de lectura (espacio de la biblioteca). Este espacio es pequeño. Existe una variedad de temas educativos que no les llaman la atención. Entre las maestras no hay interacción ni disponibilidad para una plática: “pásenle y ya saben el reglamento” (no hacer ruido, no jugar, no platicar, no tocar, si tomas un libro tienes que cuidarlo...).

Receso. La relación que se da entre docentes y alumnos es de indiferencia. Mientras las situaciones no causen problemas mayores no hay necesidad de intervenir: los alumnos *se las pueden arreglar solos*.

Área de comedor. La ración de comida que les dan es proporcional a su edad y los alumnos que son hijos de maestros o de las encargadas de la cocina pueden pedir más comida, el resto de la población no.

Tiempo sin adultos. Son los momentos en que los alumnos se quedan solos, sin vigilancia ni nadie que los cuide, oriente o intervenga en sus relaciones, conflictos, peligros, riesgos, entre otros. Las relaciones que se dan son extremistas, pueden ser muy colaboradores o muy egocentristas.

Con lo anterior queda de manifiesto que el individuo no es un ser aislado, sino que está influenciado por el ambiente sociomoral en que se desarrolla, lo que hace que presente comportamientos que frecuentemente son impuestos por determinado grupo social. Doy continuidad a esta descripción en el siguiente apartado, desde la perspectiva relacional de Foucault (1976), quien afirma que el dispositivo es un modo de constituir subjetividades.

Aproximación a la experiencia de las relaciones en la escuela

Dispositivo de poder

Es el profesor quien tiene el poder de etiquetar a los alumnos, determinar a quién integra y a quién excluye. Muchas prácticas son heredadas, creadas y fomentadas desde la cultura dominante para lograr el control de la conducta del niño; por ejemplo, dentro de la institución los alumnos se acomodan en filas, en butacas individuales, apostando por las capacidades individuales, excluyendo y señalando a los que no tienen el mismo ritmo de trabajo.

Dispositivo de saber

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el saber del alumno es una herramienta que pasa a segundo término, ya que se le da mayor validez a una evaluación arbitraria. Finalmente, se necesita un valor numérico para etiquetar los saberes de los alumnos. Existe mayor preocupación por lograr una calificación que por fortalecer el dominio científico.

Dispositivo de subjetividad

Se regulan las relaciones del alumno, se moldea su conducta y se dirigen sus acciones, manteniéndolo dependiente y coartando su proceso de autonomía. En el aula y asimismo en la escuela se clasifica a los sujetos en categorías duales, entre buenos y malos, como medios de control que van formando al sujeto según el sistema lo requiere. Esta doble moral se ve reflejada en las relaciones de los alumnos, puesto que no se les da la libertad de tomar decisiones propias. A continuación analizo desde la teoría la voz de los sujetos y su contexto.

Análisis de los juicios, acciones y entramado de relaciones de los alumnos de primaria

Recuperé la perspectiva de Poujol: “La metodología de análisis consistió en contrastar el discurso generado por niñas, niños, docentes, con los registros de observación, los videos, y construir de forma colectiva su significado” (Poujol Galván, 2009, p. 3). Asimismo, retomé el discurso de los padres de familia, del director y del supervisor, con base en los resultados de las estrategias aplicadas.

Las relaciones de fuerza son el mayor obstáculo y resistencia con los que estas familias se enfrentan. La inseguridad laboral “contribuye a dar al trabajador la sensación de que no es, ni mucho menos, irremplazable, y de que su trabajo y su empleo son, en cierto modo, un privilegio, y un privilegio frágil y amenazado” (Bourdieu, 1999, p. 122).

Un caso representativo es el de la señora *Adalia*: “Yo estaba trabajando en una casa, según haciendo la limpieza, pero también ayudaba al patrón en el campo, no me daban mucho pero tenía segura mi comidita para mí y mis hijos, lo que no me gustaba era que trabajaba

de 10:00 de la mañana hasta las 9:30 de la noche si bien me iba y si me iba antes me decían que muchos querían trabajar con ellos, así que me podían correr fácil, por eso me tenía que aguantar” (comunicación personal, 2017).

Al no encontrar esa libertad y estabilidad que tanto desean, las familias deciden cambiar de lugar, sin darse cuenta de que, en la mayoría de los casos, “no existe otra manera de alcanzar la liberación más que someterse a la sociedad y seguir sus normas” (Bauman, 1999, p. 21). Asimismo, desde una mirada a nivel macro, son las adicciones las que mantienen a la mayoría de la gente en un estado de supervivencia; es tanta la precariedad, que necesitan una *válvula de escape* para liberarse por unos momentos de la crisis; son personas que, en su ambiente laboral, familiar y social, no encuentran el apoyo suficiente.

En la escuela es similar: se reproduce la ideología dominante en sus formas de conocimiento, como mecanismos de imposición cultural; en las paredes de los salones retumba el eco: aprende, compite, compárate, no voltees, no copies, no juegues, no platiques... Piaget afirma que: “Sin consignas no hay reglas, por tanto, no hay deberes, pero sin respeto, las consignas no se aceptarían y, por tanto, las reglas no podrían obligar a la conciencia” (1985, p. 314). La desigualdad educativa depende de las diferentes normas existentes en la sociedad actual. Poujol refiere que ésta “tiende también a preservarse mediante el trato discriminatorio que se les da a los alumnos provenientes de poblaciones desfavorecidas, a quienes se les ofrece pocas oportunidades de desarrollo debido a su condición de pobreza” (2011, p. 15).

En el juicio moral está inmersa la aprobación o el rechazo hacia ciertas personas. En el ambiente sociomoral están implícitos rasgos de las condiciones sociales y culturales que influyen directamente en el ámbito educativo. En las experiencias cotidianas de los escolares emerge una lógica que vincula un conjunto de razones influenciadas por sus propias condiciones sociales, donde predominan pautas de valor, líneas desdibujadas entre lo bueno y lo malo, estilos de temperamento y capacidades emocionales que el niño va adquiriendo y construyendo desde su nacimiento, tomando como primer referente a las personas más cercanas.

Con base en todos los rasgos emergentes construí un proceso formativo que creara las condiciones necesarias para que, tanto los alumnos como los maestros y padres de familia, compartieran experiencias en un ambiente de confianza y relaciones de cooperación dentro del ámbito escolar, el cual presento a continuación.

Proceso formativo en y para un ambiente sociomoral, juicios morales y relaciones de cooperación

Las capacidades morales son una prioridad pero no es la única meta, ya que deben considerarse otros elementos, como la cultura, guías de valor, entre otros que permiten orientar eficazmente la resolución de problemas morales. Poujol afirma que: “Los elementos centrales [del docente] son su capacidad de reconocer las necesidades de sus alumnos, en una pers-

pectiva de equidad y dignidad. A partir de esa convicción, intenta continuamente ampliar las capacidades de sus alumnos, en un espacio de convivencia respetuosa, no violenta, ordenada, esperanzada, en el que puede imaginarse un futuro” (2007, p. 187).

El ámbito escolar se configuró como un lugar propicio para que los alumnos se sintieran incluidos y motivados a ser ellos mismos, manteniendo prácticas democráticas para el fortalecimiento de la cooperación, ya que cuando los niños interactúan en este tipo de ambiente tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo. Los alumnos vivieron experiencias para socializar y fortalecer la cooperación, donde existió una movilización de saberes, emociones y formas de pensar.

En seguida muestro un estudio de caso de un alumno que comenzó el proceso con mayor vulnerabilidad, pero también quien mostró un avance significativo individualmente y en grupo.

Alumno	Antes	Durante	Después
Omar	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del salón de clases es muy distraído. - Asiste a la escuela porque <i>así debe de ser</i>, pero no muestra interés por aprender. - Le es difícil mantener la atención y comprender los contenidos temáticos. - Sus compañeros lo rechazan por su apariencia física (obesidad) y su comportamiento agresivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tuvo la confianza de expresar sus sentimientos y de decir qué es lo que le molestaba y por qué. - Expresó que él quería tener amigos porque se sentía muy solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoció que les pegaba, pero no era intencional sino una reacción circunstancial, y tomó el compromiso de controlarse. - Éste se derivó del trabajo permanente de la asamblea, donde los alumnos tuvieron la oportunidad de expresarse libremente y, a su vez, de potencializar la autonomía y la responsabilidad mediante las relaciones de cooperación.

Desde la intervención educativa se puede motivar a los niños para que avancen a un siguiente estadio, permitiendo la reflexión y el fortalecimiento del sentido de justicia.

Conclusiones

La perspectiva teórica relacional me aportó los elementos necesarios para articular los aspectos sociogenético y psicogenético. Esta relación me permitió replantear la valoración de las experiencias que se desarrollan cotidianamente, analizando y reflexionando sobre el ámbito educativo como un proceso social para ser observado y como un espacio donde se configuran relaciones entre diferentes sujetos y contextos. La problematización consistió en comprender cuáles eran las relaciones sociales donde ha imperado el poder de los adultos sobre los alumnos, considerando el proceso de institucionalización (sociogénesis) y el comportamiento de éstos (psicogénesis), y en reflexionar sobre los nexos que estas situaciones tienen en ámbitos sociales más amplios.

Con base en la experiencia que se derivó de la idea de que no era posible la intervención sin una investigación previa (teoría) que permitiera mirar, sustentar y significar este proceso, resultó necesaria una ruptura epistemológica que implicó romper con visiones simplistas sobre las estructuras sociales, creencias, tradiciones y costumbres, buscando dudar de una verdad absoluta que se ha construido socialmente.

Este trabajo de investigación e intervención me ha permitido conocer, reflexionar y analizar distintos enfoques teóricos y metodológicos para observar y comprender que el entramado social expuesto no son creaciones deliberadas, sino que existe un dinamismo relacional.

El ambiente sociomoral es un medio de relaciones sociales complejas en el que los escolares construyen su juicio moral, su afectividad y sus formas de relación con los otros. Las estructuras históricas, sociales, culturales, y particularmente las relaciones de poder, las formas de vida y de relaciones familiares, comunitarias y escolares; los juicios morales predominantes, los modelos disponibles de identificación matizados por sus características individuales y sus experiencias más cercanas y significativas, configuran la construcción del pensamiento, el sentimiento y la acción moral de los niños que se expresan en las relaciones entre pares.

Referencias

- Aguayo, S. (coord.), Peña, R. & Ramírez Pérez, J. A. (comps.) (2014). *Atlas de seguridad y violencia en Morelos*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://www.uaem.mx/atlasviolencia/atlas2014mor.pdf>
- Andrade, J. A. (2003). *Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia* (Tesis de Maestría). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <http://hdl.handle.net/10183/3650>
- Arévalo, L. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2734>
- Barba, B. & Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92. <http://ref.scielo.org/xvw4vv>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Ciudad de México: FCE.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.03>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. París: Gallimard.
- Fracchia Figueiredo, M., Arredondo Hernández, Beatriz & Mendoza Labastida, R. (noviembre, 2015). Efectos violentos visibles y no visibles del orden normativo en la relación entre pares en dos escuelas primarias. En Barrón Tirado, M. C. (presidenta), *XIII Congreso Na-*

- cional de Investigación Educativa, Chihuahua.* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/o828.pdf>
- Hernández Granda, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria* (Tesis de Doctorado). Universidad de Oviedo, Oviedo. http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf
- Laorden, C. (1995). *El desarrollo moral en la infancia y adolescencia* (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/3797/>
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Poujol Galván, G. (2007). Identidad moral y estrategias docentes para enfrentar la pobreza en los escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII(3-4), 171-188. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2007_3-4_07.pdf
- Poujol Galván, G. (2009). *Análisis de dispositivos de intervención educativa para la aprobación de la educación como derecho humano de niñas y niños en condición de pobreza*. En López Zárate, R. (presidente), X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Poujol Galván, G. (2011). *Desigualdad en la escuela y formación de docentes*. Cuernavaca: UPN Morelos.
- Puig Rovira, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Saucedo Ramos, C. & Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <http://ref.scielo.org/sjvtkc>
- Soares Quinato Zocoler, P. & Batista Oliveira Costa, J. (2012). A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de bullying em sala de aula. *Colloquium Humanarum*, 9(2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2012.v09.n2>
- Torrío Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S. & López-López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. <https://revistas.um.es/analpsps/article/view/28601>